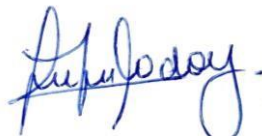


# Carga Mental de Trabajo (CMT) en docentes de educación especial en la localidad de José C. Paz y Derqui.

**Estudiante:** Camila Godoy



**Legajo:** 25702

**Directora:** Mirta Stepaniuk

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en Psicología

2025

---

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN  
PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO  
DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO

**RIUFLO** - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4 0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

**Autorizo la publicación de la obra:**

Desde la fecha

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Buenos Aires, septiembre de 2025



Camila Godoy

## Índice

Introducción.....	5
Delimitación del Objeto de Estudio.....	5
Planteo del Problema .....	6
Objetivo general .....	7
Objetivos Específicos .....	7
Supuestos básicos de investigación .....	7
Estado del Arte .....	9
Marco Teórico .....	18
El concepto de Carga Mental De Trabajo .....	18
Demandas cognitivas.....	21
Educación Especial y sus desafíos.....	23
Modelo de Recursos Múltiples de Wickens .....	27
Carga percibida vs. condiciones objetivas.....	30
Diseño.....	33
Tipo de diseño .....	33
Participantes.....	33
Instrumentos .....	34
Procedimiento.....	35
Análisis .....	35
Consentimiento Informado .....	36
Resultados.....	37
Discusión .....	49
Aportes y contribuciones de la investigación .....	55
Limitaciones de la investigación .....	58
Líneas de investigación futura.....	60
Propuestas de intervención .....	62
Conclusión.....	64
Referencias .....	67
Anexos .....	75

## Resumen

Este estudio tuvo como objetivo caracterizar la percepción de la carga mental de trabajo (CMT) en docentes de educación especial de las localidades de José C. Paz y Derqui, explorando sus distintas dimensiones y su relación con variables sociodemográficas. Se utilizó una metodología cuantitativa, con un diseño descriptivo de corte transversal. La muestra estuvo compuesta por 50 docentes en ejercicio, a quienes se les aplicó la *Escala Subjetiva de Carga Mental de Trabajo* (ESCAM, Rolo et al., 2009), instrumento validado que evalúa cinco factores: demanda cognitiva y complejidad de la tarea, consecuencias para la salud, organización temporal, ritmo de trabajo e interrupciones.

Los resultados revelaron que el 76% de los docentes percibe un nivel medio de CMT y el 24% un nivel alto, sin casos en el nivel bajo. Las dimensiones más elevadas fueron la complejidad de la tarea, las consecuencias para la salud y la demanda cognitiva. También se observaron diferencias según edad, género, experiencia y si se tienen hijos. Estas diferencias reflejan cómo factores personales y contextuales modulan la percepción de sobrecarga.

Se concluye que el ejercicio docente en educación especial implica un alto nivel de exigencia mental, emocional y organizativa, lo que justifica la necesidad de diseñar intervenciones psicológicas que promuevan la salud y el bienestar profesional del docente.

Palabras clave: carga mental de trabajo, educación especial, docentes, percepción subjetiva, intervención psicológica

## **Introducción**

### **Delimitación del Objeto de Estudio**

La carga mental de trabajo (CMT) es un constructo clave en la psicología cognitiva y organizacional, definido como el esfuerzo cognitivo que una persona debe realizar en un tiempo determinado para completar una cantidad específica de tareas (Gil Mejía, 2019). En el ámbito educativo, y especialmente en la educación especial, esta carga adquiere particular relevancia debido a las elevadas demandas emocionales, cognitivas y organizativas que enfrentan los docentes al trabajar con estudiantes que requieren atención especializada y estrategias pedagógicas adaptadas (Juarez Núñez et al., 2010; Rojas et al., 2022; Moreno-Chaparro et al., 2023).

El estudio de la CMT en docentes ha cobrado interés en los últimos años, en especial luego de la pandemia por Covid 19 y por su impacto en el bienestar psicológico, la satisfacción laboral y el riesgo de burnout (González-Palacios et al., 2021; Godínez-Tovar, 2023). Sin embargo, gran parte de las investigaciones han centrado su atención en profesionales del sector salud (Hernandez Moreno, 2022) o en contextos administrativos (Rojas et al., 2022), dejando en un segundo plano a los docentes, quienes desempeñan un papel crucial en la formación y el desarrollo de niños con necesidades educativas especiales.

Desde una perspectiva psicológica, la CMT no solo se asocia a la cantidad de tareas a realizar, sino también a la percepción subjetiva de la demanda, la capacidad de autorregulación emocional y la disponibilidad de estrategias de afrontamiento eficaces (Gonzalez et al., 2005). En contextos educativos, la carga mental elevada puede derivar en fatiga cognitiva, estrés crónico y disminución del desempeño docente, afectando indirectamente la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Maslach y Leiter, 2016).

## **Planteo del Problema**

Los docentes de educación especial enfrentan un contexto de trabajo particularmente desafiante, ya que deben adaptar estrategias pedagógicas a la diversidad de sus estudiantes, gestionar conductas complejas y responder a exigencias institucionales que a menudo no consideran la carga emocional que implica su labor (Rodríguez y Ponce, 2019). En localidades con altos índices de vulnerabilidad social, como José C. Paz y Derqui, estos desafíos se ven agravados por la falta de recursos, la precarización laboral y la ausencia de redes de apoyo institucionales que contribuyan a aliviar su carga mental.

Desde una perspectiva psicológica y educativa, es fundamental comprender cómo los docentes perciben su carga mental de trabajo. La regulación emocional, la resiliencia y el apoyo institucional son factores clave que pueden moderar los efectos negativos de una alta carga mental y promover un mejor desempeño docente (Pérez et al., 2021). En este contexto, el diseño de estrategias de intervención psicológica orientadas a reducir la CMT en docentes no solo es relevante para su bienestar individual, sino también para la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación especial.

A partir de lo expuesto, surgen interrogantes clave que esta investigación busca responder: ¿Cómo perciben la carga mental de trabajo los docentes de educación especial en las localidades de José C. Paz y Derqui? ¿Cuáles son los principales factores que inciden en su carga mental?

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Caracterizar la percepción de la carga mental de trabajo en docentes de educación especial en José C. Paz y Derqui.

### **Objetivos Específicos**

- Describir el nivel de *demandas cognitivas y complejidad de la tarea* percibido por los docentes de educación especial
- Indagar en las *consecuencias para la salud* derivadas de la carga mental de trabajo en docentes de educación especial
- Identificar las *características de la tarea* que generan interrupciones y distracciones en el trabajo docente
- Explorar la percepción de los docentes sobre la *organización temporal* en su trabajo.
- Examinar el *ritmo de trabajo* de los docentes de educación especial
- Establecer relaciones entre los factores de carga mental de trabajo y las características sociodemográficas de los docentes (edad, género, años de experiencia, hijos)

### **Supuestos básicos de investigación**

Se asume que el contexto educativo en las localidades de José C. Paz y Derqui, caracterizado por condiciones de alta demanda laboral y limitados recursos institucionales, influye directamente en la percepción de la CMT en docentes de educación especial. Este entorno genera un aumento en la exigencia cognitiva y

emocional, lo que puede afectar el bienestar psicológico y la eficacia de la labor docente.

Asimismo, se supone que ciertas características del trabajo docente, como la necesidad de responder a múltiples demandas simultáneas, la presencia de interrupciones constantes y la falta de tiempo estructurado para la planificación, aumentan la sensación de carga mental de trabajo. Estas condiciones no solo dificultan la concentración y la eficiencia en la enseñanza, sino que también generan una sensación de falta de control sobre la propia jornada laboral.

También se asume que la percepción del ritmo de trabajo y la organización temporal incide en la carga mental de los docentes. Un ritmo acelerado, con escasos momentos de pausa o reflexión, puede generar una percepción de urgencia constante, afectando la calidad del desempeño docente y su bienestar emocional.

Por último, se considera que la carga mental de trabajo no es homogénea entre todos los docentes, sino que está modulada por factores sociodemográficos como la edad, el género, los años de experiencia y las responsabilidades familiares. Es probable que docentes con mayor experiencia desarrollen estrategias de afrontamiento más eficaces para gestionar la carga mental, mientras que aquellos con menos años en el ejercicio profesional experimenten mayores dificultades en la adaptación a las demandas laborales.

## Estado del Arte

En Argentina, Acosta y Greca (2020) describieron y analizaron la manera en que los docentes de educación especial y primaria en Villaguay, Entre Ríos, afrontan el estrés laboral. Se realizó un estudio descriptivo correlacional, de tipo ex post facto y cuasi-experimental, con un diseño transversal. La muestra estuvo compuesta por 50 docentes, distribuidos equitativamente entre educación especial y primaria. Para evaluar las estrategias de afrontamiento del estrés, se utilizó el Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE), adaptado a Argentina por López-Aballay en 2013. El análisis de datos se realizó con el software SPSS versión 22. Los resultados indicaron que ambos grupos utilizaban con mayor frecuencia la Reevaluación Positiva, con promedios de 3.11 en docentes de primaria y 3.08 en educación especial. Sin embargo, se encontraron diferencias en otras estrategias: los docentes de primaria mostraron mayor uso de la Focalización en la Solución del Problema (2.71), mientras que los de educación especial tendieron a emplear con más frecuencia la Expresión Emocional Abierta (1.39), la Evitación (2.43) y la Autofocalización Negativa (1.40). Estos resultados sugieren que los docentes de primaria cuentan con mejores herramientas para afrontar situaciones laborales difíciles, mientras que los de educación especial recurren con mayor frecuencia a estrategias evitativas, posiblemente debido a una menor percepción de autoeficacia. Esta conclusión coincide con estudios previos que destacan la necesidad de un mayor apoyo psicológico para docentes de educación especial, quienes enfrentan altos niveles de presión en su labor diaria. En consecuencia, la hipótesis del estudio se confirma: existen diferencias significativas en los estilos de afrontamiento del estrés entre docentes de educación primaria y educación especial.

Russo Rodríguez (2020) realizó en Ecuador, un estudio que se propuso analizar en profundidad el esfuerzo mental experimentado por una muestra de 19 docentes pertenecientes a una universidad privada ubicada en la ciudad de Quito. La investigación empleó el método FPSICO, una herramienta validada y ampliamente utilizada, que consiste en un cuestionario compuesto por 44 preguntas diseñadas para identificar y medir la exposición a diversos riesgos psicosociales en el ámbito laboral. La aplicación del método FPSICO permitió una evaluación de aspectos relevantes para el bienestar mental de los docentes. Entre las variables analizadas se incluyeron la carga de trabajo, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, y el tiempo dedicado a las actividades laborales, considerando el equilibrio entre la vida profesional y personal. Se investigó el nivel de autonomía que los docentes percibían para organizar y gestionar sus propias tareas, y las exigencias psicológicas inherentes a su puesto, incluyendo la presión temporal, la complejidad de las tareas y la demanda emocional. Adicionalmente, se evaluó el grado de control y participación que los docentes sentían tener en las decisiones laborales que afectaban su trabajo y su entorno. Los resultados revelaron la presencia de altos niveles de estrés mental entre los docentes participantes. Este hallazgo evidenció la necesidad urgente de abordar los riesgos psicosociales identificados para proteger la salud y el bienestar de los docentes. En respuesta a esta problemática, se procedió al diseño de un Plan de Intervención integral.

Un estudio exhaustivo realizado en Brasil por González-Palacios et al. (2021) profundizó en la comprensión de la carga mental experimentada por los profesores, analizando su conexión con las exigencias de su trabajo y los consiguientes efectos en su bienestar general. Para lograr este objetivo, se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura existente, rastreando información relevante en bases de datos científicas de renombre como Web of Science y PubMed. La búsqueda se acotó a estudios

publicados entre los años 2013 y 2019, seleccionando aquellos redactados en inglés y español. Como resultado de la exhaustiva búsqueda y selección, la revisión identificó un total de 20 artículos que cumplieran con los criterios de inclusión. A partir de estos artículos, los investigadores desarrollaron un sistema de categorización para analizar sistemáticamente diferentes aspectos relacionados con la carga mental de los profesores. Estas categorías incluyeron: las condiciones de trabajo específicas a las que están expuestos los profesores (como la duración de la jornada laboral, el ambiente físico en el aula, y la disponibilidad de recursos), los efectos que esta carga mental tiene en su salud física y mental (considerando aspectos como el estrés, la ansiedad, el agotamiento y otros problemas de salud), y la propia percepción de la carga mental por parte de los profesores (es decir, cómo experimentan y describen la presión mental a la que están sometidos). Más allá de la identificación y el análisis de la situación actual, el estudio también se propuso generar recomendaciones prácticas para mejorar la salud laboral de los profesores.

En Ecuador, con el objetivo de profundizar en la comprensión del esfuerzo mental experimentado en el ámbito laboral, Hernandez Moreno (2022) se propuso analizar en detalle los diversos factores que contribuyen a la carga mental en el trabajo, abarcando desde la inherente dificultad de las tareas asignadas y sus particulares características, hasta la organización del tiempo disponible, el ritmo impuesto al trabajo y, crucialmente, los efectos que todo ello tiene sobre la salud de los empleados. Para llevar a cabo esta evaluación, se empleó la Escala Subjetiva de Carga Mental de Trabajo (ESCAM) desarrollada por Rolo et al. en 2009. La muestra del estudio estuvo compuesta por 73 individuos seleccionados de dos profesiones distintas pero ambas dentro del ámbito del cuidado: auxiliares de enfermería y trabajadores sociales. La elección de estos dos grupos profesionales permitió una comparación directa del

esfuerzo mental percibido en roles que, si bien comparten ciertas similitudes, también difieren significativamente en sus responsabilidades y exigencias. Los resultados obtenidos revelaron una diferencia significativa en el esfuerzo mental experimentado entre los dos grupos profesionales: los trabajadores sociales tienden a experimentar un mayor esfuerzo mental en el desempeño de sus funciones laborales en comparación con los auxiliares de enfermería. Este hallazgo sugiere que las demandas específicas del trabajo social, que a menudo implican la gestión de casos complejos, la toma de decisiones críticas y la exposición a situaciones emocionalmente desafiantes, contribuyen a una mayor carga mental. En futuras investigaciones, sería útil explorar en detalle los factores específicos dentro del trabajo de los trabajadores sociales que contribuyen a este mayor esfuerzo mental.

Por su parte, Rojas et al. (2022) llevaron a cabo una investigación en Chile con el objetivo de comprender la percepción de la carga mental laboral entre los empleados administrativos de un municipio local. Su estudio, de naturaleza cuantitativa y descriptiva, buscó ofrecer una visión detallada de las presiones cognitivas que enfrentan estos trabajadores en su día a día. La metodología empleada involucró la aplicación de encuestas a una muestra representativa de 47 empleados administrativos del municipio en cuestión. El cuestionario estaba estructurado en dos secciones principales. La primera recabó información demográfica y personal relevante de los participantes, permitiendo contextualizar los resultados en función de variables como la edad, el género y la antigüedad en el puesto. La segunda sección, y núcleo de la investigación, se basó en la Escala de Carga Mental (ESCAM), un instrumento validado para medir la intensidad percibida del esfuerzo mental requerido por el trabajo. Los resultados del estudio revelaron que los empleados administrativos exhibieron un nivel general de carga mental que oscilaba entre medio y alto, con un promedio de 3,38 en la escala utilizada.

Este hallazgo sugiere que una proporción significativa de los encuestados experimenta una presión mental considerable en el desarrollo de sus funciones. También, las características de la tarea (promedio: 4,09) y la demanda mental y complejidad inherentes a la misma (promedio: 3,89) fueron señaladas como las principales fuentes de presión. En contraste, el ritmo de trabajo obtuvo la puntuación más baja (promedio: 2,47) en la ESCAM, sugiriendo que, si bien puede existir presión por cumplir plazos, este aspecto contribuye menos a la carga mental general en comparación con la complejidad y las características de las tareas. Estos resultados ponen de relieve la importancia de implementar estrategias y medidas que permitan mitigar la carga mental de estos trabajadores y mejorar su bienestar laboral, tales como la optimización de los procesos de trabajo, la formación en gestión del tiempo y la creación de entornos laborales más tranquilos y propicios para la concentración.

Vizcaíno-Cárdenas et al. (2022) realizó una investigación con el objetivo de indagar en los factores asociados a la carga mental que experimentan los educadores en diversos niveles educativos de Ecuador, abarcando desde escuelas primarias y secundarias hasta universidades e institutos técnicos. Para llevar a cabo esta investigación, se adoptó un enfoque cuantitativo, utilizando un instrumento de medición estandarizado denominado CarMen-Q. El cuestionario fue administrado en línea a una muestra de 111 maestros ecuatorianos, seleccionados para representar la diversidad de contextos educativos en el país. Se llevó a cabo un análisis descriptivo para caracterizar la muestra de maestros en términos de variables demográficas y profesionales relevantes. Además, se emplearon análisis inferenciales para identificar las relaciones significativas entre las variables independientes (factores potencialmente relacionados con el estrés) y las dimensiones de carga mental medidas por el CarMen-Q. Se encontró una fuerte correlación entre la carga mental y la necesidad de manejar grandes

volúmenes de información, la gestión de las emociones en el entorno laboral, la sobrecarga de trabajo y la presión constante por alcanzar resultados académicos sobresalientes. Estos hallazgos sugieren que las demandas del trabajo docente en Ecuador, que incluyen la necesidad de mantenerse al día con las últimas tendencias educativas, lidiar con las emociones propias y de los estudiantes, cumplir con las expectativas de rendimiento y equilibrar las responsabilidades profesionales con la vida personal, contribuyen significativamente al estrés mental experimentado por los educadores.

Godínez-Tovar (2023) realizó una investigación cuyo objetivo general fue comparar los niveles de carga mental de trabajo entre maestros mexicanos que trabajaron a distancia durante la pandemia, tomando en cuenta el nivel educativo. Se buscaba identificar si existían diferencias significativas en el estrés experimentado por maestros de primaria, secundaria y universidad. La metodología del estudio involucró la participación de 112 maestros de diferentes niveles educativos, quienes completaron un cuestionario detallado que recababa información sobre su experiencia laboral y el contexto en el que se encontraban trabajando durante la pandemia. Además, se utilizó la escala CMT-53. Se identificaron altos niveles de exigencia laboral, percibida tanto por la carga de trabajo como por la presión para adaptarse a las nuevas demandas de la enseñanza a distancia. Asimismo, se observaron altos niveles de percepción de falta de competencia para afrontar los desafíos tecnológicos y pedagógicos del entorno virtual, lo que generó frustración e inseguridad en los docentes. Un hallazgo particularmente relevante fue la dificultad generalizada para resolver problemas relacionados con la planificación y la ejecución de las clases virtuales, lo que afectó la calidad de la enseñanza y la satisfacción laboral. Además de los hallazgos generales, el estudio reveló una diferencia estadísticamente significativa ( $F_{2, 111} = 5.492, p = 0.005$ ) en la

resolución de problemas entre los maestros de universidad y los maestros de secundaria. Específicamente, los maestros de secundaria reportaron mayores dificultades para resolver problemas relacionados con la enseñanza a distancia en comparación con los maestros universitarios. Esta diferencia podría estar relacionada con la menor disponibilidad de recursos y capacitación para la enseñanza virtual en las escuelas secundarias, y con las características específicas de los estudiantes de este nivel educativo.

Ossa Cornejo et al. (2023) realizaron un estudio para indagar las relaciones entre la salud mental y la percepción de la carga laboral en una muestra de 311 empleados provenientes de nueve instituciones académicas chilenas. La muestra, compuesta por 246 mujeres y 65 hombres. Para llevar a cabo el análisis, se emplearon: la escala DASS 21 (Depression, Anxiety and Stress Scale), diseñada para medir los niveles de depresión, ansiedad y estrés experimentados por los participantes, y la escala ESCAM (Escala de Carga Mental Subjetiva), cuya finalidad es cuantificar la carga mental percibida por los individuos en relación con su trabajo. Los resultados revelaron niveles medios de estrés en la muestra estudiada, mientras que los niveles de depresión y ansiedad se situaron en rangos bajos. Sin embargo, en lo que respecta a la carga mental, los participantes percibieron que las demandas cognitivas inherentes a su trabajo, las características intrínsecas de sus tareas y la gestión del tiempo requerido para cumplirlas presentaban un nivel de exigencia moderadamente alto. El ritmo de trabajo y las potenciales consecuencias para la salud, derivadas de la actividad laboral, fueron evaluados como de nivel medio. Un hallazgo significativo fue la existencia de relaciones positivas y estadísticamente significativas entre la percepción de consecuencias negativas para la salud (medida a través de la escala ESCAM) y las variables de estrés, depresión y ansiedad. Esto sugiere que la preocupación por el

impacto del trabajo en la salud física y mental está directamente relacionada con un mayor nivel de malestar psicológico.

Moreno-Chaparro et al., (2023) realizó en Colombia un estudio con el objetivo de identificar y describir las enfermedades más comunes que afectan a los docentes como consecuencia de su labor y las condiciones en las que desempeñan su trabajo, basándose en estudios recientes. Para ello, se realizó una revisión sistemática de bases de datos académicas como Academic Search Complete, APA-PSYCNET, ERIC, MEDLINE, SCOPUS y Open Grey. Dos investigadores seleccionaron los estudios siguiendo criterios preestablecidos, evaluaron su relevancia y extrajeron información clave sobre las enfermedades reportadas y su impacto en los docentes. Se analizaron 47 estudios, en su mayoría publicados en 2015, destacándose Brasil como el país con mayor producción científica en este ámbito. En general, los estudios no diferenciaron a los docentes según el nivel educativo en el que trabajaban (primaria o secundaria). Las afecciones más reportadas fueron trastornos de la voz (51.1%), enfermedades musculoesqueléticas (23.4%) y trastornos psicosociales (21.3%), siendo el primer grupo el problema de salud más frecuente entre los docentes. Al menos el 50% de los problemas reportados en cada país estaban vinculados con trastornos de la voz, con Brasil e India presentando la mayor incidencia. Estas afecciones están directamente relacionadas con factores físicos y ergonómicos adversos, condiciones laborales inadecuadas, posturas forzadas, movimientos repetitivos y altos niveles de estrés en el entorno escolar. Los hallazgos subrayan la necesidad de mejorar las condiciones de trabajo y establecer estrategias de prevención para proteger la salud de los docentes.

Muy recientemente, Estrada-Araoz y Cruz-Laricano (2025), investigadores de Perú, publicaron una investigación teórica donde reflexionan sobre la carga laboral excesiva que soportan los docentes de educación básica. Señalan que, si bien la

vocación principal de un docente reside en la enseñanza y la guía de los estudiantes, la realidad actual los obliga a asumir una cantidad desproporcionada de tareas administrativas y a lidiar con exigencias burocráticas cada vez más complejas y que, en muchos casos, exceden ampliamente su jornada laboral establecida. Esta sobrecarga de trabajo no solo resta tiempo valioso que podría dedicarse a la planificación de clases más efectivas y la atención individualizada de los alumnos, sino que también tiene un impacto directo y negativo en su bienestar físico y mental. Su estudio focaliza en la multiplicidad de funciones que deben cumplir los educadores, entre las cuales se menciona: completar extensos informes, recopilar datos para diversas auditorías, participar en reuniones, gestionar la comunicación con los padres de familia y lidiar con la gestión de recursos limitados. Esta multiplicidad de funciones genera una presión constante y una sensación de estar abrumado, lo que contribuye al aumento del estrés, la ansiedad y el riesgo de desarrollar problemas de salud mental a largo plazo. Se concluye que, la baja valoración social de la profesión docente, que se manifiesta en una falta de reconocimiento público y en salarios insuficientes que no reflejan la importancia de su labor, exacerba aún más el problema. Se recomienda priorizar la salud mental de los docentes, ofreciendo acceso a servicios de apoyo psicológico, programas de prevención del estrés y el Burnout.

## **Marco Teórico**

### **El concepto de Carga Mental De Trabajo**

La Carga Mental de Trabajo (CMT) es un fenómeno inherentemente multidimensional que exige una consideración exhaustiva durante la planificación y diseño de cualquier tarea laboral (De Arquer 1997; 1999).

A lo largo de las últimas tres décadas, el concepto de CMT ha sido objeto de un intenso debate y refinamiento, dando lugar a una diversidad de definiciones que buscan capturar su complejidad. Estas definiciones, lejos de ser uniformes, convergen en reconocer que la carga mental es un fenómeno multifacético influenciado por factores tanto internos al individuo como externos provenientes del entorno laboral (Rolo et al., 2009).

Una primera línea de investigación se centra en la relación entre la información procesada por el operador y las dificultades encontradas al tomar decisiones. Esta perspectiva sugiere que la carga mental aumenta a medida que el volumen y la complejidad de la información que el individuo debe procesar exceden su capacidad, dificultando la identificación de patrones relevantes, la evaluación de alternativas y la selección de la respuesta más apropiada. En situaciones de alta demanda informativa, el individuo experimenta una sobrecarga cognitiva que impacta negativamente en su rendimiento y bienestar (Cañas, 2004).

Otro enfoque clave explora la relación entre la carga mental y las demandas planteadas en tareas perceptivo-motoras. Este punto de vista enfatiza que las tareas que requieren una atención sostenida, coordinación precisa y una rápida respuesta motora imponen una carga significativa en los recursos cognitivos del operador. La necesidad de monitorizar constantemente la información sensorial, procesarla rápidamente y ajustar las acciones motoras en consecuencia puede agotar la capacidad mental del

individuo, conduciendo a errores, fatiga y disminución de la eficiencia. (González et al., 2005)

Un tercer aspecto considerado en las definiciones de carga mental es la relación entre la tarea y el tiempo necesario para que la persona elabore, en su memoria, las respuestas a una información recibida. Esta perspectiva resalta el papel crucial de la memoria de trabajo en la gestión de la carga mental. La capacidad de almacenar temporalmente la información relevante, procesarla y generar una respuesta adecuada es fundamental para el desempeño en diversas tareas. Cuando la tarea requiere una gran cantidad de información para ser retenida y manipulada en la memoria de trabajo, o cuando el tiempo disponible para la elaboración de las respuestas es limitado, la carga mental aumenta considerablemente (Diaz et al., 2012).

Asimismo, se reconocen las limitaciones de las estructuras de procesamiento de información humana como un factor determinante en la carga mental. La capacidad limitada de atención, la propensión a la interferencia y la dificultad para realizar múltiples tareas simultáneamente son ejemplos de restricciones cognitivas que pueden exacerbar la carga mental. El diseño de tareas y entornos de trabajo debe tener en cuenta estas limitaciones para minimizar la sobrecarga cognitiva y optimizar el rendimiento humano (Gonzalez et al, 2005).

Por último, la evaluación subjetiva que la persona hace de la carga atencional necesaria para mantener un nivel de ejecución adecuado también juega un papel importante. Esta perspectiva destaca la importancia de la percepción individual de la dificultad de la tarea y la cantidad de esfuerzo mental requerido. La carga mental no es simplemente una función de las demandas objetivas de la tarea, sino también de la autoevaluación que el propio sujeto hace (Rolo et al., 2009)

Así, de acuerdo con la norma UNE-ISO 10075, la CMT no surge de un único factor, sino que representa el resultado complejo de la interacción de múltiples elementos interrelacionados. Específicamente, la norma identifica tres categorías cruciales de factores que contribuyen a la CMT: las características personales del trabajador, las características intrínsecas de la tarea en sí, y las particularidades del contexto situacional en el que se realiza el trabajo (De Arquer, 1999).

Las características personales incluyen, por ejemplo, el nivel de habilidad, la experiencia, la formación, el estado de salud física y mental, la motivación individual y las estrategias de afrontamiento que el trabajador emplea. Las características de la tarea abarcan aspectos como la complejidad, la duración, la repetitividad, la demanda de atención, la necesidad de tomar decisiones, y el ritmo de trabajo impuesto. Finalmente, las características de la situación laboral comprenden factores como el entorno físico (ruido, iluminación, temperatura), la organización del trabajo (autonomía, control, apoyo social), y la cultura organizacional (comunicación, reconocimiento) (Quinto Ortega y Suárez Pire, 2020).

Un desequilibrio significativo entre las demandas impuestas por la tarea y la situación laboral, y las capacidades y recursos del trabajador, puede generar una percepción de riesgos psicosociales. Esta percepción, a su vez, puede manifestarse en el trabajador a través de diversos síntomas, como fatiga mental, estrés, ansiedad, irritabilidad, disminución del rendimiento, errores, e incluso problemas de salud a largo plazo. Por lo tanto, una evaluación y gestión adecuadas de la CMT son esenciales para promover un entorno de trabajo saludable, seguro y productivo. Esto implica no solo la adaptación de la tarea a las capacidades del trabajador, sino también la provisión de recursos y apoyo necesarios para afrontar las demandas laborales de manera efectiva.

Por lo anterior, la CMT se define como el grado de esfuerzo mental que una persona debe aplicar para realizar una tarea determinada en un contexto laboral específico. Este esfuerzo no depende solamente de la cantidad de trabajo, sino de factores como la complejidad de las tareas, la simultaneidad de demandas, el nivel de atención requerido, las condiciones del entorno, las exigencias emocionales y la presión temporal (Rolo, Díaz y Hernández, 2009).

### **Demandas cognitivas**

La demanda cognitiva se refiere al nivel de esfuerzo mental que se requiere para realizar una tarea o actividad. También se define como el tipo y nivel de los procesos cognitivos que se activan y movilizan para resolver un problema o realizar una tarea. Caracteriza las tareas propuestas a la persona según su complejidad. Así, la demanda cognitiva se refiere a las operaciones mentales que se activan al realizar una tarea específica; cuanto mayor es el número de operaciones mentales requeridas, mayor es la demanda cognitiva (Zurita-Ortega et al., 2025).

En el contexto de la educación, es lo mismo. Se refiere a la cantidad y complejidad de los recursos cognitivos que se requieren para llevar a cabo una tarea. Y la demanda cognitiva en la docencia es un aspecto fundamental que abarca el tipo y nivel de procesos mentales que los docentes deben activar para diseñar, implementar y evaluar su enseñanza (Velazco, 2007). No se trata solo de la transmisión de conocimientos, sino de la planificación estratégica de actividades de aprendizaje, la adaptación de contenidos a las necesidades del alumnado, la gestión del aula y la toma de decisiones en tiempo real. En este sentido, la demanda cognitiva en la enseñanza implica la movilización de múltiples recursos intelectuales, como la memoria de trabajo,

la atención, el análisis crítico, la síntesis y la resolución de problemas, lo que convierte la labor docente en un proceso altamente complejo (Canet-Juric et al., 2016).

Tal como se mencionó, el nivel de demanda cognitiva varía según la naturaleza de las tareas que el docente debe desempeñar. En un nivel básico, encontramos actividades rutinarias como seguir un plan de estudios predefinido o aplicar estrategias pedagógicas establecidas. Sin embargo, a medida que la complejidad aumenta, la enseñanza exige procesos más sofisticados, como la evaluación formativa, la identificación de dificultades de aprendizaje, la toma de decisiones en contextos imprevistos y la implementación de metodologías innovadoras para fomentar el pensamiento crítico y la creatividad en los estudiantes. Es por ello que se dice que, la docencia no solo requiere el dominio del contenido, sino también la capacidad de interconectar ideas, analizar información desde múltiples perspectivas y diseñar soluciones pedagógicas adaptadas a los desafíos del aula (Gonzales Chaves y Goldín, 2022).

En este contexto, la enseñanza de alto nivel implica tareas que demandan una comprensión profunda de las dinámicas del aprendizaje, la gestión de emociones tanto propias como de los estudiantes, la adaptación constante a cambios en el entorno educativo y la capacidad de formular estrategias efectivas para mejorar el desempeño de los alumnos (Sweller et al., 2011). Un ejemplo claro de alta demanda cognitiva en la docencia es la personalización del aprendizaje, donde el profesor debe identificar las necesidades individuales de cada estudiante, ajustar su enseñanza en tiempo real y evaluar continuamente el impacto de sus estrategias. Otro ejemplo es la resolución de conflictos en el aula, que requiere habilidades de negociación, empatía y análisis de la situación para tomar decisiones acertadas.

El equilibrio en la demanda cognitiva es clave para evitar tanto la sobrecarga mental, que puede llevar al agotamiento profesional, como la monotonía, que podría afectar la motivación y la calidad de la enseñanza. Una carga excesiva puede generar estrés, ansiedad y desmotivación en los docentes, impactando negativamente su desempeño y bienestar. Por otro lado, una carga demasiado baja puede traducirse en un ejercicio mecánico de la enseñanza, reduciendo la efectividad del aprendizaje y limitando el desarrollo profesional del docente (Paas y Sweller, 2012).

Para optimizar la demanda cognitiva en la enseñanza, es fundamental diseñar estrategias que permitan distribuir la carga mental de manera equilibrada. Esto puede incluir el uso de tecnologías educativas que faciliten la gestión del aula y la evaluación, el trabajo colaborativo entre docentes para compartir responsabilidades, la implementación de metodologías activas que involucren a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y la formación continua para fortalecer habilidades pedagógicas y de gestión (Jaeger et al., 2017).

### **Educación Especial y sus desafíos**

El trabajo docente ha sido ampliamente estudiado como una de las profesiones con mayor implicación emocional, responsabilidad social y carga de trabajo no visible (Tenti Fanfani, 2006; Esteve, 2000). No se trata únicamente de un rol técnico o transmisor de conocimientos, sino de una actividad compleja que requiere habilidades cognitivas, comunicativas, emocionales y organizativas, en un contexto atravesado por múltiples tensiones institucionales, sociales y personales.

La configuración del rol docente ha cambiado significativamente en las últimas décadas. Hoy, se espera que el maestro no solo enseñe contenidos, sino que también gestione la diversidad del aula, actúe como mediador social, acompañe procesos emocionales, participe en redes institucionales y administre recursos escasos, muchas

veces sin el acompañamiento ni la formación adecuada (Puiggrós, 2003). Esta multiplicidad de funciones genera una sobrecarga que impacta directamente en su salud mental y en la calidad del desempeño profesional.

Desde la perspectiva de la salud laboral, estas condiciones se conceptualizan como factores psicosociales del trabajo, es decir, aquellos aspectos del diseño, organización y gestión del trabajo y del contexto social, que tienen el potencial de causar daño psicológico o físico a los trabajadores (Moreno-Chaparro et al., 2023). Algunos ejemplos incluyen: la presión por cumplir plazos, el escaso reconocimiento profesional, las relaciones conflictivas con directivos o familias, la ambigüedad de los roles y la imposibilidad de tomar decisiones autónomas sobre la tarea.

En este marco, el trabajo docente se caracteriza por tener una alta exigencia emocional y cognitiva, combinada con una baja posibilidad de control de las condiciones de trabajo, lo que configura un entorno de alto riesgo psicosocial. Esta combinación ha sido identificada como especialmente peligrosa para el desarrollo de estrés laboral crónico, agotamiento emocional (burnout) y síntomas depresivos (Maslach y Jackson, 1986; Taruchaín-Pozo y Acosta-Pérez, 2022).

La situación se agrava en el caso de los docentes de educación especial. La Educación Especial se dedica a brindar apoyo y recursos adaptados a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Estas necesidades pueden abarcar un amplio espectro, incluyendo discapacidades intelectuales, físicas, sensoriales, emocionales y del aprendizaje (Juárez Núñez et al., 2010). La Educación Especial en Argentina se configura como una modalidad crucial dentro del sistema educativo nacional, enfocada en la materialización del derecho fundamental a la educación para todas las personas con discapacidad, independientemente de si estas discapacidades son de carácter temporal o permanente (Padín, 2013). Más allá de simplemente ofrecer acceso a la

educación, la Educación Especial asume la responsabilidad de garantizar el pleno ejercicio de este derecho social esencial para el desarrollo y bienestar de los niños y jóvenes (Perez et al., 2019).

El marco legal que sustenta esta modalidad se encuentra establecido en la Ley de Educación Nacional (LEN), específicamente en su artículo 42. Este artículo define explícitamente a la Educación Especial como una parte integral del sistema educativo, cuya misión primordial es asegurar que las personas con discapacidad gocen plenamente del derecho a la educación. La ley reconoce la importancia de adaptar la educación a las necesidades específicas de cada estudiante con discapacidad, buscando eliminar barreras y fomentar su participación activa en el proceso de aprendizaje.

A partir de la promulgación de la Ley Nacional de Educación 26.206/06, la Educación Especial ha consolidado su posición como una modalidad diferenciada y esencial dentro del Sistema Educativo Argentino, reafirmando su compromiso con la protección de este derecho fundamental. Esta ley no solo reconoce el derecho a la educación, sino que también establece la obligación del Estado de garantizar la igualdad de acceso a una educación inclusiva y de alta calidad para todos los niños con discapacidad, preferentemente en las escuelas comunes. Este enfoque en la inclusión educativa representa un cambio paradigmático, alejándose de modelos segregacionistas y abrazando la idea de que la diversidad enriquece el proceso de aprendizaje para todos (Soto, 2023).

La inclusión educativa, impulsada por la Ley de Educación Nacional, va más allá de la mera integración de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares. Implica una transformación profunda en la cultura escolar, las prácticas pedagógicas y la organización del sistema educativo, con el objetivo de crear entornos de aprendizaje accesibles, equitativos y respetuosos de la diversidad. Se busca garantizar que todos los

niños, adolescentes y jóvenes, independientemente de sus capacidades o discapacidades, tengan la oportunidad de acceder a una educación de calidad en condiciones de equidad, recibiendo el apoyo y los recursos necesarios para alcanzar su máximo potencial (Arnaiz Sánchez, 2003).

Sin embargo, este objetivo se enfrenta a numerosos desafíos. Uno de los principales es la identificación temprana y precisa de las NEE. La falta de recursos, la capacitación inadecuada del personal y la variabilidad en la comprensión de los diferentes tipos de discapacidades pueden retrasar el diagnóstico, lo que impacta negativamente en el desarrollo del estudiante (Sanchez, 2004).

Otro desafío significativo es la inclusión efectiva. Si bien la integración de estudiantes con NEE en las aulas regulares es un objetivo deseable, requiere una planificación cuidadosa, recursos adecuados y una actitud inclusiva por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. La falta de adaptación curricular, la escasez de personal de apoyo especializado y la ausencia de sensibilización entre los compañeros pueden obstaculizar la participación plena y equitativa del estudiante con NEE (Soto, 2023).

Además, la financiación adecuada es un problema persistente. La Educación Especial suele ser más costosa que la educación regular debido a la necesidad de recursos especializados, personal capacitado y adaptaciones individuales. La falta de financiación puede limitar la disponibilidad de programas y servicios esenciales, perpetuando las desigualdades y afectando la calidad de la educación que se ofrece (Alaniz, 2021).

La capacitación y el desarrollo profesional continuo de los docentes también son cruciales. Los educadores necesitan estar preparados para comprender las diversas necesidades de sus estudiantes, adaptar sus métodos de enseñanza y colaborar

eficazmente con otros profesionales, como terapeutas ocupacionales, psicólogos y logopedas. La falta de acceso a oportunidades de capacitación relevantes puede dejar a los docentes sin las herramientas necesarias para apoyar adecuadamente a sus estudiantes con NEE (Alaniz, 2021).

Por último, la participación activa de las familias es fundamental para el éxito de la Educación Especial. El trabajo conjunto entre la escuela y el hogar, la comunicación efectiva y la colaboración en la toma de decisiones son esenciales para garantizar que el estudiante reciba el apoyo integral que necesita (Schewe, 2021).

### **Modelo de Recursos Múltiples de Wickens**

El Modelo de Recursos Múltiples, propuesto por Wickens en 1992, constituye uno de los enfoques más sólidos y ampliamente aceptados para la comprensión del procesamiento cognitivo en contextos laborales complejos. Su principal aporte teórico radica en postular que la mente humana no dispone de un único depósito general de atención o esfuerzo, como sostenían modelos anteriores como el de Kahneman (1973), sino que está organizada en múltiples sistemas de recursos relativamente independientes, que se distribuyen a lo largo de distintas dimensiones del procesamiento de la información. Según esta teoría, las interferencias entre tareas, y por tanto la percepción de carga mental, no dependen únicamente del volumen de trabajo o del número de tareas simultáneas, sino de qué tan similares son en los tipos de recursos que requieren.

Tal como bien explica González (2003), el modelo de Wickens se articula sobre tres ejes centrales que explican cómo y por qué se produce la sobrecarga mental. En primer lugar, se encuentra la dimensión de las etapas del procesamiento, que distingue entre recursos dedicados a la percepción (como la interpretación de estímulos visuales o

auditivos), al procesamiento central (análisis, razonamiento, toma de decisiones), y a la ejecución de la respuesta (acciones físicas o verbales). Cada una de estas etapas se apoya en recursos distintos, por lo cual las tareas que comparten la misma etapa de procesamiento tienden a interferir entre sí y provocar mayores niveles de esfuerzo mental.

En segundo lugar, el modelo introduce la noción de modalidades sensoriales, destacando que los recursos atencionales también están organizados según el canal sensorial por el cual ingresa la información. En este sentido, las tareas que requieren procesamiento visual competirán por los mismos recursos, al igual que aquellas que dependen de la audición. Por tanto, la simultaneidad de tareas visuales tiende a generar una sobrecarga mayor que la combinación de tareas que utilizan diferentes modalidades. Esta distinción es esencial en entornos donde el trabajador debe monitorear múltiples estímulos en tiempo real, como ocurre en el aula, donde el docente escucha, observa, habla y gesticula de forma constante.

La tercera dimensión identificada por Wickens refiere a los códigos de procesamiento, es decir, a los tipos de representaciones mentales utilizadas por el sujeto para manejar la información. En este punto, se diferencian los códigos verbales (lingüísticos y simbólicos) de los códigos espaciales (visuales, organizacionales, estructurales). Las tareas que demandan el mismo tipo de código tienden a entrar en conflicto, mientras que aquellas que apelan a códigos diferentes se procesan con menor interferencia.

Estas dimensiones explican por qué ciertas combinaciones de tareas resultan más demandantes que otras, incluso cuando objetivamente parecen similares. El modelo sostiene que cuando múltiples tareas exigen simultáneamente recursos de la misma modalidad, código o etapa de procesamiento, se genera una sobrecarga cognitiva, que

puede deteriorar el rendimiento, aumentar el nivel de errores y provocar fatiga mental. En cambio, si las tareas están bien distribuidas entre canales distintos, el sujeto puede mantener un funcionamiento más eficiente sin experimentar un esfuerzo excesivo (Wickens y Hollands, 2000).

En el campo educativo, y más específicamente en el trabajo docente, este modelo cobra especial relevancia. El aula es un entorno altamente dinámico donde el docente debe gestionar múltiples fuentes de información al mismo tiempo, tomar decisiones pedagógicas en tiempo real, mantener la atención sobre el grupo, interpretar señales conductuales, adaptar consignas a diferentes niveles de comprensión y sostener vínculos afectivos con estudiantes. Estas tareas, lejos de ser secuenciales, ocurren de manera paralela y se superponen constantemente. Esto significa que los docentes están expuestos a una demanda permanente de sus recursos cognitivos, afectivos y sensoriales, con escasas oportunidades de reposo o redistribución de la carga (Ossa Cornejo et al., 2023).

Y, en el caso de los docentes de educación especial, esta situación se intensifica aún más. El trabajo con estudiantes con discapacidad implica una atención altamente individualizada, el uso de múltiples estrategias comunicativas simultáneas (como lenguaje verbal, gestual, pictográfico o asistido), la supervisión de conductas específicas, la adaptación continua de materiales didácticos, y el vínculo constante con familias, equipos interdisciplinarios y directivos. Todas estas actividades requieren la activación de distintos canales de procesamiento, y muchas veces coinciden en los mismos tipos de recursos, especialmente los verbales, visuales y de planificación ejecutiva. El resultado es una carga mental elevada que puede derivar en errores, frustración, agotamiento y disminución del bienestar profesional (Padín, 2013).

Desde esta perspectiva, el Modelo de Recursos Múltiples permite comprender de forma profunda por qué los docentes -y en especial los que se desempeñan en educación especial- experimentan niveles elevados de carga mental. No se trata solo de una cuestión de cantidad de trabajo, sino de la complejidad de las tareas que deben atender simultáneamente, de los recursos que estas exigen y de la imposibilidad de distribuirlas de forma equilibrada en el tiempo o entre modalidades distintas. Este enfoque también permite pensar estrategias institucionales para reducir la sobrecarga, como reorganizar las tareas en función de su modalidad, ofrecer apoyos que descarguen al docente de funciones redundantes, o brindar capacitaciones para manejar herramientas que alivien el procesamiento mental.

Además, es importante señalar que este modelo sustenta teóricamente el instrumento utilizado en la presente investigación, la Escala Subjetiva de Carga Mental de Trabajo (ESCAM), ya que dicha escala se orienta a evaluar no solo el esfuerzo global requerido en el trabajo, sino también la especificidad de las tareas, las interrupciones, la organización temporal y las consecuencias emocionales. Aplicar este modelo a la investigación sobre docentes permite comprender que no todas las tareas generan el mismo nivel de carga, y que la manera en que se distribuyen y se apoyan institucionalmente influye decisivamente en la percepción de sobrecarga. Por tanto, se requiere una gestión pedagógica y organizacional que considere los límites de los recursos cognitivos humanos, promoviendo entornos laborales que no sobreexijan canales únicos (como la atención verbal constante) y que favorezcan el equilibrio entre demanda y capacidad.

### **Carga percibida vs. condiciones objetivas**

Es importante destacar que la carga mental de trabajo evaluada en este estudio es de carácter subjetivo, lo que implica que no se cuantifica en función de la cantidad

objetiva de tareas, la duración de la jornada laboral, ni el número de funciones asignadas, sino en relación con la vivencia individual que tiene cada docente frente a su trabajo. Esta perspectiva reconoce que lo esencial no es únicamente cuánto se trabaja, sino cómo se siente el trabajador en relación con lo que hace, lo que debe enfrentar y lo que recibe a cambio (Dalmau, 2008).

Desde el paradigma psicosocial, este enfoque resulta fundamental para comprender los efectos del trabajo sobre la salud mental y emocional de los sujetos. La misma carga “objetiva” puede ser percibida de forma diferente por distintos trabajadores, dependiendo de variables personales (como la experiencia, la autoestima, la resiliencia, o el estilo de afrontamiento) y organizacionales (como el apoyo del equipo, la cultura institucional, el clima laboral o el acceso a recursos). Por ello, la percepción subjetiva de carga mental se convierte en un indicador clave del impacto real del trabajo en la persona, muchas veces más relevante que la carga formalmente establecida por el puesto o la normativa.

Gil-Mejia (2019) y Hernandez Moreno (2022) señalan que los factores psicosociales del trabajo actúan como determinantes de la salud laboral, no porque el trabajo sea en sí mismo patógeno, sino porque su configuración y su vivencia pueden generar malestar, sufrimiento o desgaste. La diferencia entre carga objetiva y carga percibida radica, entonces, en que esta última integra elementos emocionales, cognitivos y contextuales que no siempre son visibles o medibles desde una perspectiva meramente técnica o administrativa.

En el caso específico de los docentes, esta diferencia se vuelve especialmente significativa. Muchos de ellos desarrollan tareas que no figuran explícitamente en sus funciones contractuales, como contener emocionalmente a los alumnos, mediar en conflictos familiares, suplir carencias institucionales o adaptar contenidos en tiempo

real. Estas acciones, aunque no siempre reconocidas ni registradas, suman carga mental al exigente entramado del día a día escolar. Aun cuando en términos objetivos se establezca un número limitado de horas o funciones, la experiencia subjetiva del docente puede ser de sobrecarga constante, especialmente cuando se siente en soledad, sin herramientas suficientes o sin reconocimiento de su esfuerzo (Juárez Núñez et al. 2010).

## **Diseño**

### **Tipo de diseño**

El diseño de esta investigación fue descriptivo, cuantitativo y no experimental. Un diseño descriptivo tiene como objetivo observar y detallar características de un fenómeno en su contexto natural, sin manipular variables. En este estudio, se buscó describir y analizar la percepción de carga mental de trabajo en docentes de educación especial, quienes desarrollan su labor en contextos exigentes tanto a nivel emocional como cognitivo.

Siguiendo a Hernández Sampieri et al. (2014), los estudios no experimentales permiten observar fenómenos en su ambiente real, sin intervención directa del investigador. Esto garantiza que la percepción reportada por los docentes refleje su vivencia cotidiana en el ejercicio de la enseñanza.

El enfoque cuantitativo proporciona las herramientas necesarias para medir con objetividad los niveles de carga mental utilizando un instrumento estandarizado, permitiendo establecer patrones, identificar factores críticos y generar datos confiables y comparables.

### **Participantes**

La muestra estuvo compuesta por 50 docentes de educación especial que trabajan en instituciones de la localidad de José C. Paz y Derqui, en la Provincia de Buenos Aires. El muestreo fue de tipo no probabilístico por conveniencia, seleccionando participantes accesibles y dispuestos a participar voluntariamente en el estudio. Estos docentes se desempeñan en diferentes niveles y modalidades del sistema de educación especial, incluyendo escuelas especiales e inclusión escolar en el nivel.

## **Instrumentos**

Para la recolección de datos se utilizó la Escala Subjetiva de Carga Mental de Trabajo (ESCAM; Rolo, Díaz y Hernández, 2009), diseñada para evaluar la percepción individual del esfuerzo cognitivo y emocional requerido en el trabajo (Ver anexo 1).

*Características del instrumento:*

- 20 ítems distribuidos en 5 dimensiones:
  1. Esfuerzo mental
  2. Carga temporal
  3. Desempeño
  4. Nivel de estrés
  5. Interferencia emocional
- Escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos (de 1 = muy baja a 5 = muy alta percepción de carga).
- Proporciona puntaje total y puntajes por dimensión.

Para clasificar el nivel total de carga mental de trabajo, se establecieron tres categorías basadas en los puntajes globales:

- Carga mental baja: entre 1.00 y 2.49. Corresponde a docentes que experimentan bajo esfuerzo mental, escasa presión cognitiva o emocional, y condiciones laborales que permiten una adecuada gestión de tareas y tiempos.
- Carga mental media: entre 2.50 y 3.99. Indica un nivel moderado de esfuerzo mental, donde existen demandas cognitivas y emocionales significativas, pero que en general son toleradas por los docentes, aunque pueden producir fatiga si se sostienen en el tiempo sin pausas adecuadas ni recursos de apoyo.
- Carga mental alta: entre 4.00 y 5.00. Representa un estado elevado de sobrecarga mental, caracterizado por exigencias constantes, multitarea,

interrupciones frecuentes, poco tiempo para la toma de decisiones, y manifestaciones de agotamiento físico y emocional. Este nivel está asociado a mayor riesgo de estrés crónico, insatisfacción laboral y síntomas psicósomáticos. El cuestionario fue digitalizado en Google Forms, permitiendo una recolección de datos eficiente y accesible para los docentes participantes.

### **Procedimiento**

El contacto con los participantes se realizó mediante WhatsApp y correo institucional, donde se compartió el enlace al formulario digital. La participación fue voluntaria y realizada de forma asincrónica, permitiendo a cada docente responder en su propio tiempo y entorno.

Todas las respuestas se almacenaron en una base de datos segura y anónima.<sup>1</sup>

### **Análisis**

Se aplicó un enfoque cuantitativo para el tratamiento de los datos obtenidos a través del ESCAM. Se utilizó Excel como herramienta de procesamiento. En primer lugar, se procedió a realizar un análisis estadístico descriptivo de tendencia central (media) y de dispersión (desviación típica) para cada una de las dimensiones: demandas cognitivas, características de la tarea, organización temporal, ritmo del trabajo y consecuencias para la salud. También se consignó el puntaje global de carga mental total (CMTG). Estos valores permitieron estimar el nivel promedio de carga mental percibida por el conjunto de docentes participantes.

Posteriormente, se clasificaron los niveles de carga mental total en tres categorías: baja (1.00–2.49), media (2.50–3.99) y alta (4.00–5.00). Esta categorización

---

<sup>1</sup> Para acceder a la base de datos de todos los participantes:

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1SokbfoYI30a3O9x\\_TzAqQM44z5KwI2U3JBckO4TQg8/edit?gid=874875529#gid=874875529](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1SokbfoYI30a3O9x_TzAqQM44z5KwI2U3JBckO4TQg8/edit?gid=874875529#gid=874875529)

permitió representar gráficamente la distribución de la carga mental global, facilitando una visualización clara del fenómeno en la muestra estudiada.

Con el objetivo de enriquecer el análisis y profundizar la comprensión de los factores que pueden influir en la percepción de carga mental, se realizaron análisis diferenciados según variables sociodemográficas: edad, género, antigüedad en la docencia y situación familiar (tener o no hijos). Para ello, se calcularon nuevamente los estadísticos descriptivos por cada subgrupo dentro de esas variables, lo que permitió identificar patrones y variaciones en la carga mental percibida según distintas características personales y profesionales. La información fue organizada en tablas, que muestran los promedios y desviaciones estándar para cada dimensión en función de las variables analizadas

### **Consentimiento Informado**

Antes de completar el cuestionario, todos los docentes aceptaron un consentimiento informado digital, de acuerdo con los principios éticos en investigación. Este documento detalla los objetivos del estudio, la voluntariedad de la participación y el uso confidencial de los datos (Ver anexo 2).

## Resultados

**Tabla 1.**

*Antecedentes biosociodemográficos de los participantes encuestados*

VARIABLES	n	%	% Acumulado
<i>Edad</i>			
De 25 a 35 años	21	42%	42%
De 36 a 45 años	15	30%	72%
Mayores a 45 años	14	28%	100%
<i>Género</i>			
Femenino	47	94%	94%
Masculino	3	6%	100%
<i>Antigüedad en la docencia</i>			
Menor a 5 años	7	14%	14%
De 5 a 10 años	22	44%	58%
Mayor a 10 años	21	42%	100%
<i>Familia</i>			
Tiene hijos	32	64%	64%
No tiene hijos	18	36%	100%

Nota. n = 50 docentes encuestados en educación especial de José C. Paz y Derqui.

Fuente: elaboración propia.

De los 50 docentes encuestados, la mayoría se encuentra en el rango de edad de 25 a 35 años (42%), seguido del grupo de 36 a 45 años (30%), mientras que el 28% supera los 45 años. En cuanto al género, se observa una amplia predominancia femenina (94%), lo que se corresponde con la composición habitual del cuerpo docente en el nivel de educación especial.

Respecto a la antigüedad en la docencia, el 44% de los participantes cuenta con entre 5 y 10 años de experiencia, el 42% con más de 10 años, y solo el 14% con menos de 5 años. Estos datos sugieren un perfil profesional consolidado, con trayectorias medianas y prolongadas. En relación a la situación familiar, el 64% de los docentes tiene hijos, mientras que el 36% no los tiene.

A partir de la aplicación de la Escala Subjetiva de Carga Mental de Trabajo (ESCAM) a 50 docentes de educación especial de José C. Paz y Derqui, se calcularon los estadísticos descriptivos básicos (mínimo, máximo, media y desviación estándar) para cada una de las cinco dimensiones del instrumento y para la carga mental global. Los resultados, resumidos en la siguiente tabla, ofrecen un panorama detallado sobre la intensidad y variabilidad de la carga mental percibida por los docentes encuestados:

**Tabla 2.**

*Carga mental global y análisis descriptivo por dimensión (ESCAM)*

Dimensiones	Min	Max	M	DT
Carga mental global	1,00	5,00	4,05	0,56
Demandas cognitivas y complejidad de la tarea	2,33	5,00	4,37	0,49
Características de la tarea	3,50	5,00	4,39	0,47
Organización temporal del trabajo	1,00	5,00	3,86	0,86
Ritmo del trabajo	1,00	5,00	3,14	0,86
Consecuencias para la salud	1,75	5,00	4,51	0,72

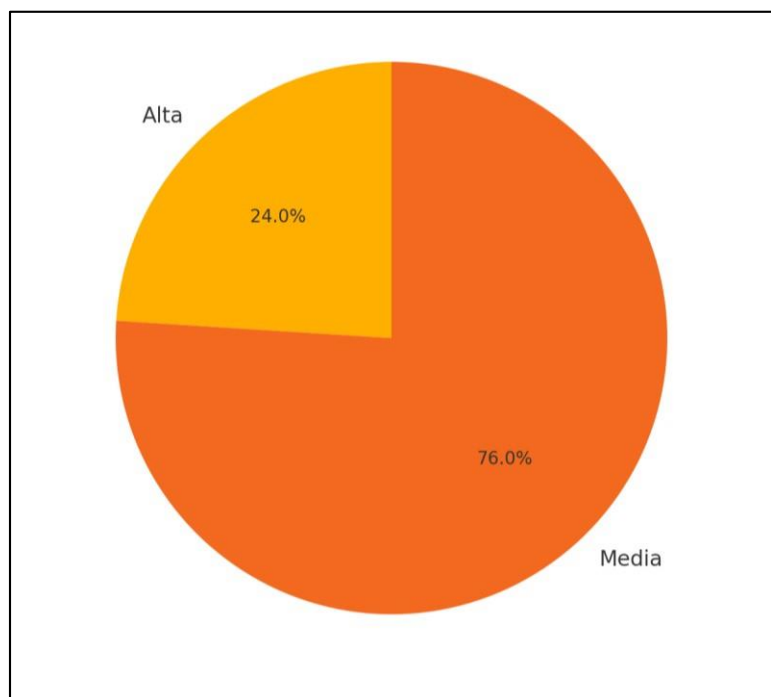
Nota. n = 50 docentes encuestados en educación especial de José C. Paz y Derqui. Fuente: elaboración propia

La Carga mental global obtuvo un valor promedio de  $M = 4.05$  ( $DT = 0.56$ ), lo cual indica un nivel general alto de sobrecarga mental percibida, sin ningún caso en el rango bajo. El rango de respuestas va de 1.00 a 5.00, lo que muestra diferencias individuales, pero una clara tendencia hacia los niveles superiores de exigencia cognitiva y emocional.

Entre las dimensiones específicas, Consecuencias para la salud es la que presenta la media más elevada ( $M = 4.51$ ,  $DT = 0.72$ ), reflejando que una gran mayoría de los docentes experimenta agotamiento físico y emocional al finalizar la jornada, y reporta dificultades para recuperarse o relajarse al comenzar un nuevo día. Este hallazgo es coherente con estudios recientes que vinculan el ejercicio docente con síntomas de fatiga crónica y malestar psicosocial. Le sigue de cerca la dimensión Características de la tarea, con un promedio de  $M = 4.39$  ( $DT = 0.47$ ), lo que indica que los docentes perciben una fuerte presencia de interrupciones, ambigüedades y demandas no planificadas en el desarrollo de su actividad cotidiana. La dispersión baja sugiere consenso entre los participantes en torno a esta percepción. En tercer lugar, aparece Demandas cognitivas y complejidad de la tarea, con un valor promedio de  $M = 4.37$  ( $DT = 0.49$ ). Este resultado evidencia que la labor docente exige altos niveles de concentración, toma de decisiones rápidas, memorización y adaptación constante a los requerimientos de estudiantes con diversas necesidades educativas. En contraste, la dimensión Organización temporal del trabajo obtuvo una media algo más baja, aunque aún significativa:  $M = 3.86$  ( $DT = 0.86$ ). Esto sugiere que los docentes perciben cierta insuficiencia en el tiempo disponible para llevar a cabo sus tareas de forma adecuada, lo cual puede repercutir en la planificación pedagógica y en la calidad de la intervención educativa. Por último, la dimensión Ritmo del trabajo presenta la media más baja entre todas:  $M = 3.14$  ( $DT = 0.86$ ). Si bien este valor se encuentra aún por encima del punto medio de la escala, refleja una mayor variabilidad en la percepción sobre la posibilidad de gestionar el propio ritmo laboral, realizar pausas o afrontar múltiples tareas a la vez sin desorganización.

### **Gráfico 1.**

#### *Distribución del nivel de CMT*



Fuente: elaboración propia

En la muestra analizada, compuesta por 50 docentes de educación especial, el 76% de los participantes se encuentra clasificado en el nivel de carga mental media, mientras que el 24% corresponde al nivel de carga mental alta. No se registraron casos en el nivel de carga mental baja. Este hallazgo es consistente con los datos obtenidos en los estadísticos descriptivos y refuerza la hipótesis de que el colectivo docente analizado experimenta una sobrecarga significativa en su labor diaria. Si bien la mayoría se sitúa en un nivel medio, dicho promedio se aproxima al límite superior de la escala, lo cual debe interpretarse con cautela, ya que una acumulación sostenida de carga media puede tener efectos similares al agotamiento crónico si no se gestiona adecuadamente.

Asimismo, el hecho de que uno de cada cuatro docentes se encuentre ya en un nivel alto de carga mental debe ser considerado un indicador de alerta institucional, en tanto puede estar asociado al riesgo de manifestaciones de fatiga, ansiedad, insatisfacción profesional o síntomas relacionados con el síndrome de burnout

**Tabla 3.**

*Descripción de los factores de carga mental del trabajo según la edad de los participantes*

Edad	CMTG		DC		CT		OT		RT		CS	
	M	dt	M	dt	M	dt	M	dt	M	dt	M	dt
25 a	4,06	0,59	4,37	0,36	4,46	0,44	3,84	0,82	3,12	0,8	4,52	0,86
35 años												
36 a	4,27	0,43	4,53	0,34	4,43	0,52	4,20	0,61	3,55	0,69	4,65	0,47
45 años												
> 45 años	3,80	0,67	4,19	0,72	4,25	0,48	3,54	1,05	2,73	0,95	4,33	0,73

Nota. CMTG = Carga mental total global, DC = Demandas cognitivas, CT = Características de la tarea, OT = Organización temporal, RT = Ritmo del trabajo, CS = Consecuencias para la salud. M = media; DT = desviación típica. Fuente: elaboración propia.

En el grupo de docentes de 25 a 35 años, la media de la carga mental total global (CMTG) fue de 4.06 (DT = 0.59). Las puntuaciones más elevadas se observan en las dimensiones Consecuencias para la salud (M = 4.52) y Características de la tarea (M = 4.46), seguidas por Demandas cognitivas (M = 4.37). La dimensión con menor puntuación promedio fue Ritmo del trabajo (M = 3.12). Para el grupo de docentes entre 36 y 45 años, la carga mental total fue la más elevada del conjunto, con un promedio de 4.27 (DT = 0.43). Las dimensiones más altas fueron Consecuencias para la salud (M = 4.65) y Demandas cognitivas (M = 4.53). También se destaca una puntuación relativamente alta en Organización temporal (M = 4.20), superior a la de los otros grupos.

En el grupo de docentes mayores de 45 años, la carga mental total global fue más baja, con una media de 3.80 (DT = 0.67). No obstante, las dimensiones Características de la tarea (M = 4.25) y Consecuencias para la salud (M = 4.33) mantienen valores elevados, aunque ligeramente inferiores a los otros grupos. Las puntuaciones más bajas se encuentran en Ritmo del trabajo (M = 2.73) y Organización temporal (M = 3.54).

Del análisis comparativo por edad se desprenden diferencias claras en la percepción de carga mental entre los distintos grupos. El grupo de docentes entre 36 y 45 años presenta los niveles más elevados de carga mental total y en casi todas las dimensiones, lo que puede asociarse a una etapa profesional de alta responsabilidad y compromiso, donde se conjugan funciones docentes, familiares y de desarrollo de carrera. Este grupo también exhibe el mayor puntaje en Organización temporal, lo que sugiere una percepción más crítica respecto a la gestión del tiempo laboral.

Los docentes más jóvenes (25 a 35 años) también presentan altos niveles de carga mental, especialmente en las dimensiones emocionales y ambientales del trabajo (salud e interrupciones), lo que podría deberse a una menor experiencia para manejar el estrés o a condiciones precarias de inserción laboral. En contraste, el grupo de docentes mayores de 45 años manifiesta niveles de carga relativamente más bajos, especialmente en lo que respecta al ritmo del trabajo y la organización temporal, lo que podría explicarse por una mayor experiencia en la gestión de las tareas o una posible adaptación a las demandas del entorno escolar. Sin embargo, sus niveles en dimensiones críticas como Características de la tarea y Consecuencias para la salud siguen siendo elevados, lo que sugiere que la carga emocional no disminuye con la edad, aunque sí podría variar la percepción de control sobre el trabajo.

**Tabla 4.**

*Descripción de los factores de carga mental del trabajo según el género de los participantes*

Género	CMTG		DC		CT		OT		RT		CS	
	M	dt	M	dt	M	dt	M	dt	M	dt	M	dt
Fem	4,06	0,58	4,36	0,50	4,41	0,48	3,87	0,88	3,12	0,85	4,55	0,69
Masc	3,92	0,36	4,44	0,41	4,16	0,14	3,66	0,33	3,55	1,07	3,83	1,12

Fuente: elaboración propia

En el grupo femenino, la media de carga mental global fue de 4,06 (DT = 0,58). Las dimensiones con mayor puntuación fueron Consecuencias para la salud (M = 4,55, DT = 0,69) y Características de la tarea (M = 4,41, DT = 0,48), seguidas por Demandas cognitivas (M = 4,36, DT = 0,50). Las puntuaciones más bajas dentro del grupo femenino se observaron en Ritmo del trabajo (M = 3,12) y Organización temporal (M = 3,87). En el grupo masculino, la carga mental global presentó una media de 3,92 (DT = 0,36). La puntuación más alta correspondió a Demandas cognitivas (M = 4,44, DT = 0,41), seguida por Características de la tarea (M = 4,16, DT = 0,14). En contraste, las puntuaciones más bajas se encontraron en Consecuencias para la salud (M = 3,83, DT = 1,12) y Organización temporal (M = 3,66, DT = 0,33).

Al comparar los resultados según género, se observa que las docentes mujeres presentan valores levemente más altos de carga mental total (M = 4,06) en comparación con sus pares varones (M = 3,92). Si bien ambos grupos muestran niveles elevados de carga, la diferencia sugiere una mayor percepción de sobrecarga entre las mujeres,

especialmente en aspectos emocionales y físicos como las Consecuencias para la salud, donde la diferencia entre ambos grupos es marcada (4,55 vs. 3,83).

En relación a las Demandas cognitivas, los varones presentan una media más alta (4,44) que las mujeres (4,36), lo que podría interpretarse como una mayor percepción del esfuerzo mental para procesar, decidir y concentrarse en tareas complejas. Sin embargo, esta diferencia es pequeña y no necesariamente significativa debido al bajo número de varones en la muestra.

Las docentes mujeres muestran también puntajes más elevados en las dimensiones Características de la tarea y Organización temporal, lo que sugiere una mayor sensibilidad o afectación frente a condiciones externas del entorno laboral (interrupciones, tiempo insuficiente, ambigüedad de instrucciones). En cambio, los varones perciben mayor carga en Ritmo del trabajo (M = 3,55 vs. 3,12), posiblemente por la simultaneidad de tareas o la imposibilidad de regular el ritmo durante la jornada.

**Tabla 6.**

*Descripción de los factores de carga mental del trabajo según la antigüedad en la docencia.*

Edad	CMTG		DC		CT		OT		RT		CS	
	M	dt	M	dt	M	dt	M	dt	M	dt	M	dt
<5 años	3,91	0,49	4,20	0,25	4,21	0,5	3,71	0,93	3,14	0,74	4,32	0,82
5 a 10 años	4,09	0,62	4,47	0,41	4,51	0,41	3,84	1,00	3,09	0,99	4,54	0,84
>10 años	4,05	0,57	4,23	0,65	4,33	0,51	3,93	0,71	3,14	0,74	4,65	0,36

Fuente: elaboración propia

El grupo de docentes con menos de 5 años de experiencia reportó una media de CMTG de 3,91 (DT = 0,49). Las dimensiones más elevadas fueron Consecuencias para la salud (M = 4,32) y Características de la tarea (M = 4,21). La Organización temporal (M = 3,71) y el Ritmo del trabajo (M = 3,14) obtuvieron puntajes moderados. Los docentes con entre 5 y 10 años de antigüedad presentaron el nivel más alto de carga mental global, con una media de 4,09 (DT = 0,62). Dentro de este grupo, se destacan valores elevados en Características de la tarea (M = 4,51) y Demandas cognitivas (M = 4,47). También se observan altas puntuaciones en Consecuencias para la salud (M = 4,54).

Por último, el grupo de más de 10 años de experiencia mostró una carga mental global de 4,05 (DT = 0,57), muy similar al grupo intermedio. Las dimensiones más altas fueron nuevamente Consecuencias para la salud (M = 4,65) y Características de la tarea (M = 4,33). Este grupo también mostró la puntuación más alta en Organización temporal (M = 3,93).

El análisis comparativo entre grupos revela que la carga mental de trabajo es alta en los tres niveles de antigüedad, sin diferencias extremas, aunque se observan algunos matices importantes. El grupo de docentes intermedios (5 a 10 años) se destaca como el que percibe la carga mental más elevada en casi todas las dimensiones, lo que puede explicarse por la etapa profesional en la que suelen acumularse múltiples responsabilidades: además del trabajo en aula, se asumen tareas de coordinación, formación continua, o doble jornada laboral. También es una fase en la que se puede experimentar cierto desgaste acumulado sin los mecanismos de adaptación que desarrollan quienes tienen más años en el sistema.

Los docentes principiantes (<5 años) presentan niveles elevados en dimensiones clave, pero ligeramente inferiores al resto en cuanto a Demandas cognitivas (M = 4,20)

y Organización temporal (M = 3,71). Esto podría deberse a que aún están en proceso de estructuración de su rol profesional, con menor exposición a cargos adicionales, pero también enfrentando una curva de aprendizaje acelerada y mayores niveles de incertidumbre.

Por otro lado, los docentes más experimentados (>10 años) mantienen niveles altos de carga mental global, especialmente en Consecuencias para la salud (M = 4,65), lo que podría estar vinculado al efecto acumulado del desgaste prolongado y a una mayor conciencia del impacto del trabajo en la salud física y emocional. Sin embargo, sus puntajes en Ritmo del trabajo (M = 3,14) y Organización temporal (M = 3,93) indican que logran mantener cierta estabilidad en la gestión del tiempo y la ejecución de tareas, posiblemente gracias a la experiencia y las estrategias desarrolladas a lo largo de su carrera.

**Tabla 7.**

*Descripción de los factores de carga mental del trabajo según si tiene hijos*

Hijos	CMTG		DC		CT		OT		RT		CS	
	M	dt	M	dt	M	dt	M	dt	M	dt	M	dt
Tiene hijos	3,97	0,62	4,32	0,54	4,41	0,49	3,63	0,90	3,04	0,85	4,49	0,65
No tiene hijos	4,19	0,49	4,45	0,40	4,36	0,46	4,27	0,61	3,33	0,85	4,54	0,86

Fuente: elaboración propia

Para los docentes que tienen hijos ( $n = 32$ ), la media de carga mental global fue de 3,97 ( $DT = 0,62$ ). Las dimensiones con puntajes más elevados en este grupo fueron Características de la tarea ( $M = 4,41$ ), Consecuencias para la salud ( $M = 4,49$ ) y Demandas cognitivas ( $M = 4,32$ ). Las puntuaciones más bajas se observaron en Organización temporal ( $M = 3,63$ ) y Ritmo del trabajo ( $M = 3,04$ ).

En cambio, los docentes que no tienen hijos ( $n = 18$ ) presentaron una media más alta de carga mental total, con  $M = 4,19$  ( $DT = 0,49$ ). En este grupo, las dimensiones más elevadas también fueron Consecuencias para la salud ( $M = 4,54$ ), Demandas cognitivas ( $M = 4,45$ ) y Características de la tarea ( $M = 4,36$ ). Sin embargo, en contraste con quienes tienen hijos, la dimensión Organización temporal ( $M = 4,27$ ) presentó un valor notablemente más alto.

Del análisis comparativo entre ambos grupos se observa que los docentes sin hijos reportan un mayor nivel de carga mental total global ( $M = 4,19$ ) en comparación con quienes sí los tienen ( $M = 3,97$ ). Aunque ambos grupos presentan niveles elevados, esta diferencia puede estar relacionada con distintos modos de organización personal o formas de afrontar las demandas laborales.

La diferencia más destacada entre ambos grupos se presenta en la dimensión Organización temporal: quienes no tienen hijos perciben un nivel significativamente más alto ( $M = 4,27$ ) frente a quienes sí los tienen ( $M = 3,63$ ). Esto puede indicar que, a pesar de no tener responsabilidades familiares, sienten mayor presión respecto al uso del tiempo laboral o la distribución de tareas, posiblemente por una mayor disponibilidad percibida o por asumir más funciones en el entorno institucional.

En cuanto al Ritmo del trabajo, los docentes sin hijos también presentan un puntaje más alto ( $M = 3,33$ ) que quienes tienen hijos ( $M = 3,04$ ), lo cual podría deberse a que los primeros están más expuestos a asumir tareas múltiples o funciones

simultáneas dentro de la jornada escolar. Ambos grupos muestran niveles altos y similares en Consecuencias para la salud y Demandas cognitivas, lo cual refuerza la idea de que, más allá de la situación familiar, la labor docente en educación especial conlleva una alta exigencia emocional y cognitiva sostenida.

## Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación, que examinan la carga mental de trabajo en docentes de educación especial de las localidades de José C. Paz y Derqui, revelan una tendencia clara y preocupante: la totalidad de la muestra presenta niveles de carga mental percibida de moderada a alta. Esto confirma lo anticipado desde el paradigma psicosocial (Gil-Mejia, 2019; Hernandez Moreno, 2022), en el que la carga mental no se define únicamente por las condiciones objetivas del trabajo, sino por la manera en que estas son vividas y procesadas subjetivamente por los trabajadores. De esta manera, la percepción de una alta exigencia cognitiva, emocional y temporal en el trabajo docente se constituye en un indicador crítico de malestar psicosocial.

Asimismo, los resultados se alinean con la concepción teórica de la Carga Mental de Trabajo como un fenómeno multidimensional como lo describen autores como De Arquer (1999), Rolo et al. (2009) y Díaz et al. (2012). Las puntuaciones elevadas obtenidas en las dimensiones "Demandas cognitivas y complejidad de la tarea" ( $M = 4,37$ ) y "Características de la tarea" ( $M = 4,39$ ) evidencian que la actividad docente en el ámbito de la Educación Especial impone altos requerimientos mentales, que superan el mero cumplimiento de contenidos y se adentran en procesos complejos de toma de decisiones, adaptación pedagógica y regulación emocional constante.

Este hallazgo se vincula con lo observado por Acosta y Greca (2020), quienes al comparar estrategias de afrontamiento entre docentes de primaria y educación especial, encontraron que estos últimos recurren con mayor frecuencia a estrategias evitativas como la expresión emocional abierta, la autofocalización negativa y la evitación. Estos estilos de afrontamiento son indicativos de un desgaste psíquico más pronunciado, probablemente derivado de un contexto laboral con alta complejidad de tareas y escaso soporte estructural.

Este patrón de alta exigencia cognitiva se corresponde con el enfoque que considera la sobrecarga como resultado de una desproporción entre los recursos disponibles y las demandas de procesamiento de información (Cañas, 2004). Los docentes deben gestionar simultáneamente múltiples fuentes de información, adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes, evaluar situaciones en tiempo real y generar respuestas pedagógicas creativas, todo lo cual activa intensamente su memoria de trabajo, atención sostenida y capacidad de análisis -operaciones mentales de alto nivel que, según Paas y Sweller (2012), cuando no se distribuyen adecuadamente, generan fatiga cognitiva y disminución del rendimiento.

Además, la dimensión "Organización temporal del trabajo" ( $M = 3,86$ ), que obtuvo una puntuación media-alta, remite directamente a la noción de presión temporal como fuente de carga mental. Tal como lo señala el modelo de procesamiento temporal de González et al. (2005), la falta de tiempo para planificar, evaluar o simplemente pausar, constituye una de las principales fuentes de sobrecarga subjetiva en contextos laborales complejos. Esto adquiere una relevancia particular en el ámbito de la Educación Especial, donde el acompañamiento a los alumnos suele requerir tiempos extendidos de atención individualizada y seguimiento emocional.

El modelo teórico que mejor permite comprender la simultaneidad y complejidad de estas exigencias es el Modelo de Recursos Múltiples de Wickens (1992). Este plantea que las tareas laborales imponen carga según la coincidencia de las demandas en modalidades sensoriales, códigos de procesamiento y etapas cognitivas. En este sentido, el trabajo docente -especialmente en Educación Especial- exige el uso simultáneo de canales verbales, visuales, motores y afectivos, lo que genera interferencias entre tareas que compiten por los mismos recursos. Tal como se observa en los altos niveles registrados en las subdimensiones de complejidad, ritmo y consecuencias para la salud

( $M = 4,51$ ), esta sobrecarga no es simplemente cuantitativa, sino estructural, y responde a la imposibilidad de gestionar eficientemente tareas que requieren los mismos recursos de forma paralela y prolongada.

A su vez, la dimensión “Consecuencias para la salud”, que alcanzó el puntaje más alto ( $M = 4,51$ ), pone en evidencia cómo la carga mental impacta directamente en el bienestar psicosocial, confirmando la afirmación de la norma UNE-ISO 10075, que reconoce que la CMT no se genera solo por las tareas en sí, sino por la interacción entre éstas, el contexto y las características personales del trabajador. En este estudio, los docentes más jóvenes y aquellos sin hijos presentaron valores levemente más altos en algunas dimensiones, lo que puede estar vinculado a la menor experiencia acumulada o a la mayor disponibilidad para dedicarse de lleno al trabajo, lo que, paradójicamente, puede aumentar la exposición a factores de sobrecarga.

Los resultados también se relacionan estrechamente con los aportes de ZuritaOrtega et al. (2025) y Canet-Juric et al. (2016), quienes destacan que la demanda cognitiva en la enseñanza implica movilizar recursos de análisis crítico, evaluación constante y planificación pedagógica estratégica. Esta definición se corresponde con las características de los docentes de Educación Especial, quienes deben diseñar adaptaciones curriculares, evaluar avances cualitativos y gestionar entornos pedagógicos diversos. En este contexto, el concepto de “alta demanda cognitiva” se hace tangible en las prácticas cotidianas, tal como reflejan los puntajes del presente estudio.

La baja puntuación promedio en “Ritmo del trabajo” ( $M = 3,14$ ), aunque menor que en otras dimensiones, se encuentra en línea con estudios como el de Rojas et al. (2022), que también encontró esta dimensión como la de menor impacto percibido en su muestra de empleados administrativos. Esto podría estar relacionado con una mayor autonomía en la gestión del tiempo o con la habituación a ritmos intensos, pero también

podría enmascarar una naturalización de la sobrecarga, como sugiere Estrada-Araoz y Cruz-Laricano (2025), quienes describen cómo los docentes asumen tareas administrativas y burocráticas que no están contempladas en su formación profesional, incrementando la carga sin reconocimiento explícito.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, este panorama se agrava por el rol socialmente expandido del docente. Según autores como Esteve (2000), Puiggrós (2003) y Soto (2023), el trabajo docente se ha complejizado por la incorporación de funciones emocionales, mediadoras, administrativas y comunitarias, que no siempre son reconocidas ni institucionalmente acompañadas. Esta sobrecarga de funciones -que excede el ámbito técnico- es coherente con la ausencia de casos de carga baja en esta muestra y con la percepción generalizada de esfuerzo mental constante.

Asimismo, los resultados coinciden con los obtenidos por Hernández Moreno (2022), quien utilizando también la Escala ESCAM en trabajadores del área del cuidado, evidenció que profesiones de alta carga emocional y cognitiva, como el trabajo social, presentan niveles más altos de carga mental. En nuestro estudio, los niveles más altos se registran en la dimensión “Consecuencias para la salud” ( $M = 4,51$ ), lo cual también fue reflejado en el estudio de Ossa Cornejo et al. (2023), que mostró relaciones significativas entre la percepción de carga mental y síntomas de estrés, depresión y ansiedad. Esta dimensión, centrada en el impacto físico y psicoemocional del trabajo, destaca como una alerta crítica, sugiriendo que los docentes no solo perciben el trabajo como exigente, sino que también experimentan síntomas adversos en su salud.

Al analizar los resultados según variables biosociodemográficas, se evidenciaron diferencias interesantes. En particular, los docentes de entre 36 y 45 años presentan los niveles más altos en casi todas las dimensiones, similar a lo encontrado por VizcaínoCárdenas et al. (2022) en Ecuador, donde los docentes con mayores exigencias

académicas y presión por resultados reportaron más carga mental. En cuanto a la variable “tener hijos”, los resultados revelaron que los docentes sin hijos perciben mayor carga mental global y en organización temporal, lo cual puede deberse a una mayor exposición al trabajo institucional sin contrapesos familiares que los obliguen a desconectar. Esta tendencia puede alinearse con el modelo de recursos múltiples de Wickens (1992), que plantea que los recursos atencionales y cognitivos no son ilimitados, y que la disponibilidad de estos puede estar influenciada por la estructura general de vida de los sujetos.

El estudio de Russo Rodríguez (2020) también aporta evidencia complementaria, al identificar que variables como la autonomía, la presión temporal y la complejidad de tareas explican buena parte del estrés mental docente. En nuestro estudio, los niveles altos de exigencia en estas dimensiones confirman el peso de estas variables como determinantes de la carga mental, y refuerzan la necesidad de pensar intervenciones institucionales que incluyan no solo cambios en la distribución del trabajo, sino también en el diseño de los puestos y en la formación de los docentes para afrontar estas exigencias.

En cuanto al género, si bien la diferencia observada fue mínima, el hecho de que las docentes mujeres presenten puntajes ligeramente más altos en “Consecuencias para la salud” se vincula con los hallazgos de Moreno-Chaparro et al. (2023) y con la literatura que subraya la sobrecarga femenina derivada de la doble jornada laboral. La feminización de la docencia, especialmente en educación especial, refuerza esta situación y expone a las trabajadoras a un mayor riesgo de desgaste crónico. Finalmente, es importante remarcar que el hecho de que ningún docente se encuentre en niveles bajos de carga mental, tal como revelan nuestros datos, confirma lo señalado en el estudio de González-Palacios et al. (2021): la carga mental no es un fenómeno

aislado ni aleatorio, sino un componente estructural del trabajo docente actual, agravado por condiciones precarias, presión institucional y baja valoración social. Este consenso entre estudios permite consolidar un cuerpo teórico-empírico sólido, que justifica la urgencia de intervenir sobre las condiciones laborales del sector educativo.

## **Aportes y contribuciones de la investigación**

El principal aporte de esta investigación radica en visibilizar una dimensión muchas veces ignorada del trabajo docente: el esfuerzo cognitivo que implica atender a estudiantes con necesidades educativas diversas en contextos institucionales altamente demandantes.

Desde el punto de vista teórico y práctico, el estudio reafirma la necesidad de abordar la carga mental como un fenómeno subjetivo y multidimensional, superando los enfoques tradicionales que la han reducido a indicadores cuantificables como cantidad de tareas o tiempo dedicado al trabajo. Al adoptar la Escala Subjetiva de Carga Mental de Trabajo (ESCAM), basada en el modelo de recursos múltiples de Wickens y en los lineamientos de la norma UNE-ISO 10075, se logra una evaluación comprensiva que considera dimensiones clave como las demandas cognitivas, la complejidad, el ritmo laboral y las consecuencias para la salud.

En términos metodológicos, la presente investigación aporta evidencia empírica sólida sobre la distribución de la carga mental en función de variables biosociodemográficas como edad, género, antigüedad y situación familiar, abriendo camino a futuros estudios comparativos y a la identificación de perfiles de mayor vulnerabilidad psicosocial dentro del colectivo docente. Esta caracterización permite entender que no todos los profesionales experimentan la carga de la misma manera, lo que justifica la necesidad de intervenciones focalizadas y no generalizadas.

Además, el estudio se convierte en un aporte valioso para el diseño de políticas educativas orientadas al bienestar docente, ya que evidencia que un porcentaje significativo de los docentes se encuentra en niveles medios y altos de carga mental, incluso en ausencia de condiciones laborales extremas. Este dato sugiere que la propia naturaleza del trabajo en educación especial -por su complejidad emocional,

comunicativa y organizativa- constituye un factor estructural de riesgo que debe ser abordado de manera integral.

En cuanto al campo de la psicología, esta investigación, en primer lugar, permite profundizar el diagnóstico psicosocial del entorno educativo, aportando una mirada especializada sobre los factores subjetivos que afectan el bienestar de los docentes. A diferencia de las evaluaciones tradicionales centradas en el rendimiento o en indicadores médicos objetivos, el enfoque adoptado en este estudio -centrado en la percepción de carga mental- se alinea con los postulados de la psicología del trabajo y de la salud ocupacional, reconociendo que el malestar psíquico no siempre es visible, pero puede tener efectos profundos sobre la salud mental, la motivación y el desempeño laboral.

En segundo lugar, aporta evidencia empírica que respalda el diseño de intervenciones psicológicas específicas para docentes de educación especial, grupo profesional altamente expuesto a exigencias cognitivas y emocionales simultáneas. La identificación de dimensiones críticas como las “consecuencias para la salud” o la “organización temporal del trabajo” permite a los psicólogos del ámbito educativo, clínico y organizacional desarrollar programas preventivos, de contención o de desarrollo de habilidades de afrontamiento, con una base sólida y contextualizada.

Además, la investigación contribuye al fortalecimiento de la práctica psicológica en contextos educativos, al demostrar la necesidad de incorporar la evaluación del malestar subjetivo como una herramienta clave dentro de las políticas de bienestar institucional. Esto abre nuevas líneas de acción para los profesionales de la psicología, no solo como agentes clínicos o evaluadores, sino como actores estratégicos en la transformación de las condiciones laborales del sector educativo.

También se destaca el aporte al campo de la psicología organizacional y ergonómica, en tanto los resultados invitan a pensar el diseño de tareas, la distribución

de funciones, la gestión del tiempo y el soporte institucional desde una perspectiva centrada en los límites del procesamiento cognitivo humano. En esta línea, el modelo de recursos múltiples de Wickens, adoptado en el marco teórico, ofrece un marco conceptual potente para que los psicólogos puedan analizar y reestructurar ambientes laborales altamente exigentes.

## **Limitaciones de la investigación**

En primer lugar, una limitación de la investigación es el tipo de diseño. Al ser un diseño transversal, se impide establecer relaciones causales entre las variables analizadas. Aunque se identifican asociaciones entre ciertas características sociodemográficas (edad, género, antigüedad, tenencia de hijos) y los niveles de carga mental percibida, no es posible determinar si estas variables influyen directamente en la carga mental o si, por el contrario, la experiencia subjetiva del docente modifica su percepción de estas variables. Por ello, se recomienda que futuros estudios adopten metodologías longitudinales que permitan seguir la evolución de la carga mental a lo largo del tiempo y en distintos momentos del calendario escolar.

En segundo lugar, la muestra está compuesta exclusivamente por docentes de educación especial que trabajan en las localidades de José C. Paz y Derqui, lo cual limita la generalización de los resultados a otras zonas geográficas o a otros niveles del sistema educativo. Si bien la elección de esta población responde a un interés específico, los hallazgos deben leerse en función del contexto sociocultural y económico particular de estas comunidades. Sería deseable ampliar futuras investigaciones a muestras más diversas, incluyendo docentes de zonas rurales, urbanas y de distintas jurisdicciones del país.

Otra limitación relevante tiene que ver con la naturaleza subjetiva del instrumento utilizado. La Escala Subjetiva de Carga Mental de Trabajo (ESCAM) mide la percepción individual del esfuerzo mental requerido, lo que permite captar dimensiones cualitativas del malestar docente. Sin embargo, esto también implica una variabilidad considerable en las respuestas, influida por el estado emocional momentáneo, las expectativas del participante, o incluso por factores culturales y de personalidad. Si bien esta subjetividad es parte del fenómeno a estudiar, sería pertinente

complementar este tipo de escalas con medidas objetivas o triangulación de métodos (entrevistas, observaciones, análisis de tareas).

También se debe mencionar la posible autoselección de los participantes, ya que aquellos docentes que decidieron completar el cuestionario podrían estar más sensibilizados con la temática o tener experiencias particulares de sobrecarga, lo que podría sesgar los resultados hacia niveles más altos de carga mental percibida. A su vez, el número reducido de participantes masculinos (solo 3 de los 50 encuestados) impide realizar análisis diferenciales con validez estadística sobre el género, una variable que podría tener efectos relevantes en el contexto educativo.

Por último, no se incluyeron en esta investigación variables organizacionales clave que podrían influir en la carga mental, como el apoyo directivo, la formación recibida en inclusión educativa, o la existencia de redes de contención profesional. La incorporación de estas variables podría ofrecer una visión más integral y contextualizada de los factores que inciden en la experiencia docente.

## **Líneas de investigación futura**

Una primera línea que resulta prioritario investigar es la del impacto de la carga mental en otras variables psicosociales complementarias como el síndrome de burnout, el agotamiento emocional, la satisfacción laboral o el compromiso organizacional. Esta línea representa una vía clave para comprender las consecuencias a mediano y largo plazo que tiene la sobrecarga cognitiva en el bienestar de los docentes. Entonces, profundizar en cómo la carga mental actúa como un precursor o catalizador del burnout permitiría generar alertas tempranas e intervenciones preventivas. De igual modo, la relación con la satisfacción laboral ofrece un ángulo importante, ya que niveles altos de carga percibida pueden incidir negativamente en la motivación, el placer por la tarea y la percepción de autoeficacia. Lo mismo ocurre con el compromiso organizacional, entendido como el vínculo emocional y profesional que une al docente con su institución: un exceso de demandas sin los recursos adecuados puede erosionar este compromiso, favoreciendo la desvinculación emocional y funcional. La intención de permanencia en el cargo, por su parte, es un indicador clave de la sostenibilidad de la tarea docente; si la carga mental alcanza niveles insostenibles, puede disparar deseos de abandono, rotación o desvinculación, con implicancias graves para los sistemas educativos.

En segundo lugar, el desarrollo de una línea de investigación cualitativa resulta indispensable para complementar y enriquecer los hallazgos cuantitativos. Las entrevistas en profundidad, los grupos focales y los estudios de caso permiten adentrarse en la vivencia subjetiva del docente, explorando cómo se experimenta la carga mental en la cotidianidad del aula, qué significados se le atribuyen, cómo se negocian los límites entre lo profesional y lo personal, y de qué modo se resignifican las tensiones

propias del trabajo educativo. Este enfoque posibilita captar dimensiones emocionales como la frustración, la impotencia, la vocación o la resistencia- y también elementos simbólicos relacionados con la identidad profesional, la percepción del rol y las expectativas sociales. Asimismo, permite recuperar las voces de los docentes sobre lo que funciona y lo que no en términos de estrategias de afrontamiento, recursos disponibles y necesidades institucionales.

Por último, avanzar en el diseño, implementación y evaluación de intervenciones psicoeducativas e institucionales constituye una acción estratégica para la prevención de la sobrecarga mental en el ámbito docente. Estas intervenciones podrían desarrollarse en distintos niveles: a nivel individual, ofreciendo capacitaciones en estrategias de afrontamiento activo, regulación emocional, mindfulness, resiliencia y gestión del tiempo; a nivel grupal, promoviendo espacios de encuentro y apoyo entre pares, tutorías, equipos de reflexión pedagógica y redes de contención profesional; y a nivel institucional, implementando reformas organizacionales que distribuyan mejor las tareas, limiten la burocracia innecesaria, promuevan la autonomía docente y fortalezcan el liderazgo positivo. También sería importante desarrollar protocolos de cuidado institucional ante situaciones críticas, y garantizar el acceso a servicios de salud mental especializados para el personal educativo. Evaluar el impacto de estas intervenciones mediante metodologías mixtas permitirá ajustar su implementación, medir su efectividad y replicarlas en distintos contextos, contribuyendo de manera sustantiva a la mejora del bienestar docente y de la calidad educativa.

## **Propuestas de intervención**

Una intervención psicológica eficaz debe abordar la carga mental desde múltiples dimensiones, promoviendo condiciones de trabajo saludables, acompañando a los docentes en sus trayectorias y construyendo una cultura organizacional que valore y proteja el bienestar emocional como pilar del sistema educativo

En el nivel individual, es fundamental fortalecer las capacidades de afrontamiento del docente frente a situaciones de alta exigencia. Para ello, se propone la implementación de programas de formación psicoeducativa en habilidades como la autorregulación emocional, la identificación y manejo del estrés, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y el pensamiento flexible. Estos espacios de formación pueden estar orientados por modelos como el de inteligencia emocional o el enfoque de habilidades para la vida de la OMS, y deben adaptarse al contexto educativo específico. También es útil promover prácticas de mindfulness o atención plena, como técnica validada para reducir la rumiación mental, mejorar la concentración y disminuir los síntomas de ansiedad y fatiga cognitiva.

En el nivel grupal, se recomienda desarrollar dispositivos de apoyo psicosocial entre pares, tales como grupos de reflexión docente, círculos de cuidado, supervisiones clínicas o espacios de escucha coordinados por profesionales de la salud mental. Estos dispositivos permiten compartir experiencias, resignificar el malestar desde una lógica colectiva, prevenir el aislamiento emocional y construir redes de contención naturalizadas dentro del ámbito laboral. Desde la psicología comunitaria, estas estrategias favorecen la creación de vínculos solidarios y el fortalecimiento del sentido de pertenencia institucional, elementos clave para amortiguar el impacto de la carga mental.

En el nivel organizacional, resulta prioritario abordar las fuentes estructurales de la sobrecarga. Desde la psicología del trabajo y las organizaciones, se sugiere realizar evaluaciones participativas del clima laboral, mapeando las tensiones, obstáculos y fortalezas del contexto. Esto puede derivar en intervenciones concretas como la redistribución de funciones, la reducción de tareas burocráticas, la mejora de la comunicación vertical y horizontal, o la inclusión de pausas activas y tiempos de recuperación en la jornada docente. También se propone que las instituciones educativas cuenten con protocolos de atención a la salud mental del personal, que contemplen la derivación a profesionales especializados, licencias preventivas y seguimientos terapéuticos cuando sea necesario.

Además, es necesario que estas intervenciones estén respaldadas por políticas públicas educativas con enfoque de salud mental laboral. La formulación de lineamientos nacionales o regionales que integren la salud psicosocial como parte de la agenda educativa permitiría institucionalizar estas propuestas, garantizar su continuidad en el tiempo y reducir la dependencia de la buena voluntad de los equipos directivos. La psicología en este plano puede aportar en el diseño de programas, la capacitación de actores clave, la sistematización de buenas prácticas y la evaluación del impacto de las intervenciones.

Por último, desde un enfoque preventivo, se sugiere incluir contenidos vinculados a la gestión del bienestar docente en los programas de formación inicial del profesorado. La incorporación de asignaturas o seminarios que aborden el autocuidado, la gestión emocional y la conciencia de los factores psicosociales del trabajo puede actuar como un factor protector desde el inicio de la carrera profesional, reduciendo la probabilidad de desarrollar burnout y fortaleciendo la salud mental como parte constitutiva del ejercicio docente.

## **Conclusión**

Los resultados obtenidos en esta investigación reflejan una alta prevalencia de carga mental de trabajo en docentes de educación especial. Los resultados indicaron que el 76% de los docentes se ubica en un nivel medio de carga mental, mientras que el 24% se encuentra en el nivel alto, sin casos registrados en el nivel bajo. Esta distribución evidencia una situación crítica en la que el trabajo docente, en el ámbito de la educación especial, conlleva un esfuerzo cognitivo y emocional considerable para la totalidad del personal. Esta percepción generalizada de sobrecarga refuerza el supuesto contextual de que las condiciones laborales en José C. Paz y Derqui -caracterizadas por una alta demanda institucional, multiplicidad de funciones y recursos limitados- afectan directamente la experiencia psicosocial de los docentes.

En cuanto al primer objetivo específico, los datos mostraron que las demandas cognitivas y la complejidad de la tarea alcanzan niveles elevados. Los docentes deben movilizar procesos mentales complejos, como la planificación, toma de decisiones en tiempo real, adaptación de estrategias pedagógicas, evaluación continua y contención emocional. Estas exigencias, propias del ejercicio profesional en contextos de inclusión educativa, requieren una activación sostenida de los recursos atencionales y ejecutivos, lo que se traduce en una carga mental significativa.

Asimismo, los docentes manifestaron con frecuencia consecuencias para la salud asociadas al trabajo, cumpliendo de esta forma con el segundo objetivo específico. La percepción de fatiga, el agotamiento emocional al finalizar la jornada, las dificultades para desconectarse de las responsabilidades laborales y los síntomas de malestar físico y psicológico fueron señalados de forma reiterada.

Respecto a las características de la tarea que generan interrupciones, se observó que los docentes lidian de manera continua con distracciones, cambios imprevistos y

necesidades individuales del alumnado que requieren redireccionar su atención constantemente. Esta situación interfiere con la posibilidad de mantener una secuencia planificada del trabajo, generando una sobrecarga adicional vinculada a la multitarea.

La percepción sobre la organización temporal también fue destacada en los resultados. Si bien el tiempo disponible se percibe como insuficiente, lo más relevante es que este tiempo está fragmentado, interrumpido por demandas urgentes y carente de espacios de planificación reflexiva. Ello afecta la percepción de control sobre la jornada laboral, una variable directamente relacionada con la carga mental.

En cuanto al ritmo de trabajo, si bien fue la dimensión con menor puntuación relativa dentro de las evaluadas, una parte significativa del cuerpo docente lo percibe como apresurado, lo que contribuye a generar una sensación de urgencia constante. Este ritmo impide el descanso y el equilibrio entre las tareas cognitivas, administrativas y vinculares.

Por último, se identificaron diferencias moderadas en función de variables sociodemográficas. Los docentes de entre 36 y 45 años mostraron los niveles más altos en varias dimensiones, posiblemente por encontrarse en un momento de la carrera profesional que combina múltiples exigencias laborales y familiares. Las mujeres presentaron una mayor percepción de consecuencias para la salud. Asimismo, los docentes sin hijos reportaron niveles más altos en varios factores, en especial en lo relativo al ritmo y a la organización del tiempo, lo que podría vincularse a una mayor dedicación intensiva al trabajo profesional. La antigüedad también mostró matices interesantes: los docentes con entre 5 y 10 años de experiencia tendieron a reportar mayor carga que aquellos con menos o más años, posiblemente porque ya han asumido mayores responsabilidades, pero aún no han desarrollado del todo estrategias consolidadas de afrontamiento.

Por todo lo anterior, los resultados obtenidos permiten confirmar los supuestos de investigación. Las condiciones laborales particulares del contexto educativo local influyen de manera directa en la percepción de carga mental; las tareas múltiples, el escaso tiempo disponible y las interrupciones constantes aumentan la exigencia percibida; el ritmo de trabajo acelerado afecta la calidad del desempeño y el bienestar emocional; y, finalmente, la carga mental no se distribuye de forma uniforme, sino que está modulada por variables como la edad, el género, la experiencia y la situación familiar.

## Referencias

- Acosta, M. A., Greca, M. E. (2020). Estilos de afrontamiento del estrés en maestros de educación especial y maestros de enseñanza primaria, de la ciudad de Villaguay. Tesis de Licenciatura. Pontificia Universidad Católica Argentina.  
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10593>
- Alaniz, M. (2021). La distancia entre la inclusión educativa de calidad de los niños con discapacidad y las clases virtuales en el nivel primario durante la pandemia en Argentina. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (39).  
<https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/389015>
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Ediciones Aljibe
- Canet-Juric, L., Introzzi, I., Andrés, M. L. y Stelzer, F.(2016). La contribución de las funciones ejecutivas a la autorregulación. *Cuadernos de Neuropsicología, Panamerican Journal of Neuropsychology*, 10(2), 106-128. <http://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/238/253>
- Cañas, J.J. (2004). *Personas y Máquinas. El diseño de su interacción desde la ergonomía cognitiva*. Pirámide
- Dalmau, I. (2008). *Evaluación de la carga mental en tareas de control: técnicas subjetivas y medidas de exigencia* (Doctoral dissertation, Universitat Politècnica de Catalunya (UPC)). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=6970>
- De Arquer, M. I. (1997). NTP 445: Carga mental de trabajo: fatiga. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.  
[https://www.insst.es/documents/94886/326962/ntp\\_445.pdf/a0a57c8d-2ae3-445b-b525-b57d0ad54592](https://www.insst.es/documents/94886/326962/ntp_445.pdf/a0a57c8d-2ae3-445b-b525-b57d0ad54592)
- De Arquer, M. I. (1999). NTP. 534: *Carga mental de trabajo: factores*. Madrid.

Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. <https://www.insst.es/documents/94886/191756/NTP+534+Carga+mental+de+trabajo+factores.pdf>

Díaz, D., Hernández, E., y Rolo, G. (2012). *Carga mental de trabajo*. Ed.

Síntesis.

Esteve Zarazaga, J. (2000): La formación del profesorado en clave de futuro. En Rodríguez, T., Peña, J., y Hernández, J. (Coords.): *Cambio Educativo: Presente y futuro*. VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Universidad de Oviedo

Estrada-Araoz, E. G., y Cruz-Laricano, E. O. . (2025). Carga laboral de los docentes de educación básica: un desafío para la salud ocupacional. *Gaceta Médica De Caracas*, 133(1). [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_gmc/article/view/30343](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_gmc/article/view/30343)

Gil Mejía, W. S. (2019). *Carga de trabajo y su influencia en el bienestar laboral de los trabajadores operarios de la empresa Fracsa Arequipa-2018* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. [https://www.lareferencia.info/vufind/Record/PE\\_82f13a4d8ac6c780a5f54e7bce210013](https://www.lareferencia.info/vufind/Record/PE_82f13a4d8ac6c780a5f54e7bce210013)

Godínez-Tovar, A., Pozos-Radillo, B. E., y Preciado-Serrano, M. D. L. (2023). Carga mental en docentes mexicanos con teletrabajo durante la pandemia por covid-19. *Acta universitaria*, 33. <http://doi.org/10.15174.au.2023.3734>

Gonzales Chaves, C. M., y Goldín, A. (2022). ¿Cómo pueden los docentes regular la demanda cognitiva en el aula en función de los objetivos de aprendizaje planificados? Análisis de actividades áulicas de nivel primario. <https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/12170>

- González, J.L. (2003). *Carga mental y fatiga en el trabajo. Análisis en función de variables de personalidad en una muestra de servicios especiales de enfermería*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- González, J.L., Moreno, B. y Garrosa, E. (2005). *Carga Mental y Fatiga Laboral. Teoría y evaluación*. Pirámide.
- González-Palacios, Y. L., Ceballos-Vásquez, P. A., y Rivera-Rojas, F. (2021). Carga mental en profesores y consecuencias en su salud: una revisión integrativa. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 29, e2808.  
<https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR21232808>
- Hernández Moreno, N. (2022). *Carga mental de trabajo en auxiliares de enfermería y trabajadores/as sociales*. Tesis de Grado. Universidad de la Laguna.  
<http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/27624>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P.(2014). *Metodología de la investigación*(6ª Ed.). McGraw-Hill.
- Jaeger, A. J., Shipley, T. F., y Reynolds, S. J. (2017). The roles of working memory and cognitive load in geoscience learning. *Journal of Geoscience Education*, 65(4), 506-518. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.5408/16-209.1>
- Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., y Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (México, DF)*, 23(62), 41-83. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s0187-57952010000100003&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s0187-57952010000100003&script=sci_arttext)
- Ley de Educación Nacional 26206/06. Argentina
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Moreno-Chaparro, J., Franco-Ibarra, L., Rojas, B. E., Guzmán-Suárez, O. B., SuárezVega, H. R., y Díaz-Ruíz, J. A. (2023). Enfermedades de origen laboral en docentes escolares: una revisión sistemática. *Medicas UIS*, 36(1), 35-51. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-03192023000100035yscript=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-03192023000100035yscript=sci_arttext)
- Ossa Cornejo, C., Jiménez Figueroa, A., y Gómez Urrutia, V. (2023). Salud mental y carga mental de trabajo en trabajadores de establecimientos educativos chilenos en contexto de COVID-19. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(1). [https://www.scielo.pt/scielo.php?script=sci\\_arttextpid=S0871-91872023000100201ylan](https://www.scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttextpid=S0871-91872023000100201ylan)
- Paas, F. y Sweller, J. (2012). Una actualización evolutiva de la teoría de la carga cognitiva: Uso del sistema motor humano y la colaboración para apoyar el aprendizaje de tareas cognitivas complejas. *Educational Psychology Review*, 24, 27-45. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-011-9179-2>
- Padin, G. (2013). La Educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 47-61. [https://revistas.uceval.cl/revistainclusiva/article/view/7\\_2\\_005](https://revistas.uceval.cl/revistainclusiva/article/view/7_2_005)
- Pérez, A. V., Gallardo, H. H., y Schewe, C. L. (2019). Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en la Argentina: discapacidad y derecho a la educación hoy. 24-55. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/128726>
- Puiggrós, A. (2003). *El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Editorial Galerna.
- Quinto Ortega, E., y Suárez Pire, A. B. (2020). *Carga mental en enfermeras y trabajadores sociales en una institución psiquiátrica de segundo nivel de*

*complejidad en Bogotá*. [Tesis de grado, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales]. Repositorio Institucional de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales. <https://repository.udca.edu.co/handle/11158/3718> HYPERLINK "<https://repository.udca.edu.co/handle/11158/37184>"4

Rojas, F. R., Sazo, M. M., Poblete, I. F., Osorio, P. F., Alcántara, V. Á., y Riquelme, J. O. (2022). Percepción de carga mental de trabajo en personas funcionarias administrativas que se desempeñan en una municipalidad de Chile. *Enfermería Actual de Costa Rica*, (43).

Rolo González, G., Díaz Cabrera, D., y Hernández Fernaud, E. (2009). Desarrollo de una escala subjetiva de carga mental de trabajo (ESCAM). *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25(1), 29-37.

Russo Rodríguez, S. N. (2020). Evaluación de carga mental en docentes a tiempo completo de una universidad privada de la Ciudad de Quito, en el período académico 2020-3, en el marco del Covid-19.

<https://repositorio.uisek.edu.ec/handle/123456789/3956>

Sánchez, A. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7(2), 25-40. [https://www.researchgate.net/profile/Pilar-Arnaiz-Sanchez/publication/242128244\\_LA\\_EDUCACION\\_INCLUSIVA\\_DILEMAS\\_Y\\_DESAFIOS/links/5c474759458515a4c7388f05/LA-EDUCACION-INCLUSIVA-DILEMAS-Y-DESAFIOS.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Pilar-Arnaiz-Sanchez/publication/242128244_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_DILEMAS_Y_DESAFIOS/links/5c474759458515a4c7388f05/LA-EDUCACION-INCLUSIVA-DILEMAS-Y-DESAFIOS.pdf)

Schewe, L. (2021). Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria argentina. *Revista Española de Discapacidad*, 9(2), 103-118. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/751>

Soto, V. (2023). La formación docente en el contexto de la educación inclusiva: Desafíos y perspectivas en países en desarrollo. *Sapiencia Revista Científica y*

*Académica*, 3(2), 41-61. <https://doi.org/10.61598/s.r.c.a.v3i2.46>

Sweller, J., Ayres, P., Kalyuga, S., Sweller, J., Ayres, P. y Kalyuga, S. (2011).

Interactividad de elementos alterantes y carga cognitiva intrínseca. *Teoría de la carga cognitiva*, 203-218. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4419-8126-4\\_16](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4419-8126-4_16)

Taruchaín-Pozo, L. F., y Acosta-Pérez, P. (2022). *Burnout en docentes de la provincia de Tungurahua durante la pandemia Covid-19*. Veritas y Research.

<https://www.researchgate.net/publication/363383311>

Tenti Fanfani, E. (2006). *El oficio del docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Velasco, A. (2007). Un sistema para el análisis de la interacción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (3), 1-12.

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_nlinksyref=000153ypid=S1657-9267201300010002000024ylnq=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinksyref=000153ypid=S1657-9267201300010002000024ylnq=en)

Vizcaíno-Cárdenas, G. S., Rojas-Conde, L. G., y Vizcaíno-Cárdenas, T. A. (2022).

Factores Asociados a la Carga Mental en Docentes de Instituciones Educativas Ecuatorianas. *Mediencias UTA*, 6(2), 103-115.

<https://doi.org/10.31243/mdc.uta.v6i2.1631.2022>

Zurita-Ortega, F., González-Valero, G., Ubago-Jiménez, J. L., y Melguizo-Ibáñez, E.

(2025). Análisis de las propuestas educativas basadas en ejercicios con demandas cognitivas y descansos activos para la mejora de las funciones ejecutivas. Una revisión sistemática y meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 500163. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S11361034240002>

5X

## Anexo

### Anexo 1. Instrumento de recolección de datos

1. El grado de complejidad de la información que debo utilizar en mi trabajo es:	Muy Bajo 1	Bajo 2	Medio 3	Alto 4	Muy Alto 5
2. La cantidad de memorización de información y material que requiere mi trabajo es:	Muy Baja 1	Baja 2	Media 3	Alta 4	Muy Alta 5
3. El nivel de esfuerzo o concentración mental que requiere mi trabajo es:	Muy Bajo 1	Bajo 2	Medio 3	Alto 4	Muy Alto 5
4. Habitualmente en mi puesto de trabajo el número de decisiones que debo tomar es:	Muy Bajo 1	Bajo 2	Medio 3	Alto 4	Muy Alto 5
5. El nivel de ambigüedad de las decisiones a tomar en mi trabajo es:	Muy Bajo 1	Bajo 2	Medio 3	Alto 4	Muy Alto 5
6. El número de interrupciones (llamadas telefónicas, atender público, otros compañeros solicitando información, etc.) durante la realización de mi trabajo es:	Muy Bajo 1	Bajo 2	Medio 3	Alto 4	Muy Alto 5
7. La cantidad de dificultades que se producen cuando se introducen nuevos procedimientos de trabajo o programas informáticos es:	Muy Baja 1	Baja 2	Media 3	Alta 4	Muy Alta 5
8. El nivel de esfuerzo mental necesario para evitar los errores en mi trabajo es:	Muy Bajo 1	Bajo 2	Medio 3	Alto 4	Muy Alto 5
9. El cansancio que me produce mi trabajo es:	Muy Bajo 1	Bajo 2	Medio 3	Alto 4	Muy Alto 5
10. Las tareas que realizo en mi trabajo requieren una alta concentración debido a la cantidad de distracción o ruido de fondo.	Total desacuerdo 1	Algo en desacuerdo 2	Indiferente 3	Algo de acuerdo 4	Total acuerdo 5
11. Es posible variar mi ritmo de trabajo sin perturbar el trabajo de mi sección	Total desacuerdo 1	Algo en desacuerdo 2	Indiferente 3	Algo de acuerdo 4	Total acuerdo 5
12. Además de las pausas reglamentarias el trabajo me permite hacer alguna pausa cuando lo necesito	Total desacuerdo 1	Algo en desacuerdo 2	Indiferente 3	Algo de acuerdo 4	Total acuerdo 5
13. En mi trabajo, tengo que hacer más de una tarea a la vez.	Total desacuerdo 1	Algo en desacuerdo 2	Indiferente 3	Algo de acuerdo 4	Total acuerdo 5
14. En mi trabajo, puedo cometer algún error sin que incida en forma crítica sobre los resultados del trabajo.	Total desacuerdo 1	Algo en desacuerdo 2	Indiferente 3	Algo de acuerdo 4	Total acuerdo 5
15. Al final de la jornada de trabajo me siento agotado	Total desacuerdo 1	Algo en desacuerdo 2	Indiferente 3	Algo de acuerdo 4	Total acuerdo 5
16. Me siento agotado cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo	Total desacuerdo 1	Algo en desacuerdo 2	Indiferente 3	Algo de acuerdo 4	Total acuerdo 5
17. Tengo dificultades para relajarme después del trabajo	Total desacuerdo 1	Algo en desacuerdo 2	Indiferente 3	Algo de acuerdo 4	Total acuerdo 5
18. El tiempo del que dispongo para tomar las decisiones exigidas por mi trabajo es:	Muy insuficiente 1	Insuficiente 2	Preciso 3	Suficiente 4	Muy suficiente 5
19. El tiempo del que dispongo para realizar mi trabajo es:	Muy insuficiente 1	Insuficiente 2	Preciso 3	Suficiente 4	Muy suficiente 5
20. El tiempo asignado a cada una de las tareas que realizo es:	Muy insuficiente 1	Insuficiente 2	Preciso 3	Suficiente 4	Muy suficiente 5

## Plantilla de corrección

Items \ Dimensiones	Demandas cognitivas y complejidad de la tarea	Características de la tarea	Organización temporal del trabajo	Ritmo de trabajo	Consecuencias para la salud
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11				6- =	
12				6- =	
13					
14				6- =	
15					
16					
17					
18				6- =	
19				6- =	
20				6- =	
<b>Suma</b>					
<b>Media</b>	/6	/4	/3	/3	/4
<b>Total</b>					

## **Anexo 2. Consentimiento informado**

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer sobre carga mental de trabajo. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es caracterizar la percepción de la carga mental de trabajo en docentes de educación especial en José C. Paz y Derqui.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad, y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento. Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la Ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a [sinvestydes@uflo.edu.ar](mailto:sinvestydes@uflo.edu.ar) (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.