

EMOCIONES PERTURBADORAS EXPERIMENTADAS POR DOCENTES PREESCOLARES DURANTE EL PERIODO DE AISLAMIENTO SOCIAL Y DE REACTIVACIÓN EDUCATIVA

DISTURBING EMOTIONS EXPERIENCED BY PRESCHOOL TEACHERS DURING THE PERIOD OF SOCIAL ISOLATION AND EDUCATIONAL REACTIVATION

José Ángel Vera Noriega (1), Brenda Guadalupe Cuevas Palacios (2),
Cruz Elena Valenzuela Córdova (3) y Luis Manuel Velarde Celaya (4)

-
- 1.- Doctor Profesor Investigador. Universidad de Sonora. jose.vera@unison.mx
 - 2.- Maestra en Educación y Didáctica del Español. Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE. cuevaspbrenda@hotmail.com
 - 3.- Maestra en Educación Basada en Competencias. Centro de Estudios Educativos y Sindicales de las Sección 54 del SNTE. crucita.vzla@outlook.com
 - 4, Maestro en Educación y Procesos de Aprendizaje. Centro de Estudios Educativos y Sindicales de las Sección 54 del SNTE. Luis_manuel_78@hotmail.com
-

Recibido: 20 de abril de 2024
Aceptado: 05 de marzo de 2025

Resumen

La pandemia mundial por COVID-19, provocó en México y el mundo cambios en las dinámicas sociales y laborales; para los docentes representó un gran reto, pues tuvieron que adaptarse a cambios en sus dinámicas de trabajo. El objetivo del estudio fue realizar un comparativo entre las emociones perturbadoras experimentadas por docentes durante el periodo de aislamiento social y de reactivación educativa. El diseño de la investigación es cuantitativo, con alcance descriptivo, exploratorio y comparativo. Participaron 556 docentes de preescolar, del estado de Sonora. Para la investigación se empleó el Inventario de Respuestas Emocionales Negativas y perturbadoras en contextos de pandemia (IREN). Se realizó una comparación entre las fases para los factores sociodemográficos y las variables uno: vulnerabilidad, incertidumbre y falta de control, dos: sentimientos de insatisfacción, infelicidad y pesimismo, y tres: miedo, resultando estadísticamente significativos para el presente estudio, la edad, la comunicación con los alumnos y el desgaste físico.

Palabras clave: COVID-19, docencia, educación, emoción, salud mental

Abstract

The global COVID-19 pandemic caused changes in social and work dynamics in Mexico and around the world. For educators, it represented a significant challenge as they had to adapt to changes in their work dynamics. The study aimed to make a comparison between the disturbing emotions experienced by teachers during the periods of social isolation and educational reactivation. The research design is quantitative, with a descriptive, exploratory, and comparative scope. A total of 556 preschool teachers

from the state of Sonora participated. The research utilized the Inventory of Negative and Disturbing Emotional Responses in Pandemic Contexts (IREN). A comparison was made between the phases for sociodemographic factors and three variables one: vulnerability, uncertainty, and lack of control, two: feelings of dissatisfaction, unhappiness, and pessimism, and three: fear. Statistically significant results for this study were found in relation to age, communication with students, and physical exhaustion.

Key words: COVID-19, teaching, education, emotion, mental health

Introducción

La pandemia mundial por el virus SARS-CoV2 (COVID-19), provocó en México y el mundo cambios en las dinámicas sociales y laborales; en el caso de los docentes representó un gran reto, pues tuvieron que adaptarse y ajustarse a diversos cambios en sus dinámicas de trabajo, pues en marzo de 2020 el Gobierno Federal publicó en el Diario Oficial de la Federación el “ACUERDO por el que se declara como emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor, a la epidemia de enfermedad generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19)”, en el cual el artículo segundo establece que “la Secretaría de Salud determinará todas las acciones que resulten necesarias para atender la emergencia prevista [...]” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2020, p. 1) en este caso una de las primeras acciones que se llevó a cabo fue el cierre de las actividades consideradas no esenciales, dentro de las cuales se contempló el “cierre del sistema educativo como primera medida para evitar la propagación del virus dentro de la población” (Vera *et. al.*, 2022, p. 130), lo que dio paso a la educación remota de emergencia denominada “educación a distancia”.

Más adelante, en agosto de 2021, el Gobierno Federal publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo 23/08/21, “...por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada [...]” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2021, p. 1), de dicho acuerdo se derivaron una serie de acciones y recomendaciones para reanudar el servicio educativo de manera presencial, durante este periodo las escuelas abrieron nuevamente sus puertas llevando a cabo una serie de actividades como la sanitización de los espacios educativos, la implementación de filtros de corresponsabilidad y la atención a los alumnos en pequeños grupos, todo ello con la intención de prevenir contagios y recuperar los aprendizajes de sus estudiantes.

Posteriormente en junio de 2022 el Gobierno Federal publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo 11/06/22 “...por el que se regulan las acciones específicas y extraordinarias para la conclusión del ciclo escolar 2021-2022 y el inicio del ciclo escolar 2022-2023” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2022, p. 1), a partir del cual, la Secretaría de Educación y Cultura, emite la Circular 007/2022 en la cual se señala que derivado de diversas acciones (campañas de vacunación, seguridad sanitaria de las escuelas, entre otras) se “... propicia un ambiente social considerablemente seguro para el retorno a clases presenciales, atendiendo las disposiciones y los

exhortos de las autoridades educativas federales y estatales”, (Subsecretaría de Educación Básica, 2022, p. 1).

“Debido a los abruptos cambios vividos, los docentes comenzaron a manifestar inconformidad y malestar emocional ante el propio escenario del covid-19 de manera personal, a lo que se le sumó la carga administrativa y laboral, todo lo cual tuvo como consecuencia que su estado de ánimo fuera negativo: incertidumbre, inseguridad, estrés y agotamiento, entre otros” (Vera *et. al.*, 2022, p. 132).

El objetivo del estudio fue realizar un comparativo entre las emociones perturbadoras experimentadas por docentes de preescolar del estado de Sonora durante el periodo de aislamiento social y el de reactivación educativa.

Revisión de la literatura

“Educación presencial y educación a distancia no son lo mismo” (Mendoza, 2020, pp. 344), “se distinguen por el formato de los materiales y recursos didácticos que se pueden emplear, así como por la disponibilidad de ellos” (Mendoza, 2020, pp. 345). “Otro punto de distinción es la relación humana que se puede establecer en estos dos escenarios. Mientras que en un aula el profesor tiene la inmediatez de la comunicación con sus alumnos, en un evento a distancia la interacción depende de conexiones, velocidad de transmisión de datos, video y audio de calidad” (Mendoza, 2020, pp. 346), por lo que durante el periodo de aislamiento social y trabajo a distancia, los docentes se vieron en la necesidad de diversificar las estrategias empleadas para mantener comunicación con sus estudiantes, ya sea a través de mensajes de texto, llamadas, videollamadas, entre otras. “Estar en dos dimensiones en vez de tres es un factor de agotamiento psicológico y hay que emplear mayor esfuerzo en expresarse y en comprender al otro” (Mendiola, 2020, citado en Mendoza, 2020, pp. 346).

Márquez y Andrade (2022) en su investigación señalan como uno de sus hallazgos significativos la comunicación intermitente e inexistente que las madres y padres de familia tuvieron con el profesorado para dar continuidad al aprendizaje de sus hijos, pues los resultados evidencian la baja participación en el acompañamiento académico y el cumplimiento de actividades. Esta falta de comunicación con las familias y alumnos provocó que la mayoría de los docentes experimentaran sentimientos de estrés, ansiedad, entre otros.

Por otro lado, conforme a las ideas de Vera *et. al* (2022) la posibilidad de reanudar clases presenciales durante el período de pandemia provocó en los docentes preocupación, pues el estar en contacto con alumnos y padres de familia que pudiesen ser portadores del virus y posibilitar la propagación de la enfermedad a sus familiares o personas cercanas representó uno de los principales temores con respecto al COVID-19.

“El estrés laboral no solo afecta al docente en su ámbito de trabajo, sino también en las relaciones interpersonales y su salud. Las principales manifestaciones de esta patología se centran en los siguientes síntomas: fatiga, depresión, baja autoestima, irritabilidad, frustración, actitudes frías, alteraciones

del sueño, gastrointestinales, desórdenes alimenticios, dolores musculares, obsesión” (Rodríguez et. al, 2017, pp.62).

Asimismo, el confinamiento y la distancia social generaron efectos negativos en la confianza de diversos sectores, incrementando las emociones negativas en la población (Klapproth et al., 2020; Nicol et al., 2020). En el caso específico de México, se observó un incremento significativo en los índices de ansiedad y depresión, según estudios realizados en el país (Priego-Parra et al., 2020). Además, se reportaron casos de estrés postraumático, particularmente durante la segunda fase de la pandemia de COVID-19 (González Ramírez et al., 2020). Estos fenómenos no solo afectaron la salud mental de las personas, sino que también tuvieron repercusiones en las dinámicas sociales y económicas, evidenciando la necesidad de implementar estrategias de atención psicológica y apoyo emocional para mitigar los impactos a largo plazo.

Estudios previos resaltan como muchos docentes presentaron preocupaciones relacionadas con el COVID-19 aumentaron los niveles de estrés, ansiedad y depresión, afectando especialmente a profesores con problemas de salud previos y a las mujeres (Lacomba-Trejo et al., 2022; MacIntyre et al., 2020). Concretamente, estas emociones negativas se asocian con el cambio abrupto y obligatorio a la educación a distancia durante la pandemia, lo cual generó un impacto significativo en los docentes (Baker et al., 2021; Meishar-Tal & Levenberg, 2021). Este escenario implicó no solo la adaptación rápida a nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza, sino también la conciliación de responsabilidades laborales y personales en un contexto de incertidumbre, así como aislamiento social, exacerbando así los niveles de estrés y ansiedad en el profesorado (Casacchia et al., 2021; Klusmann et al., 2023).

Por lo anterior, resulta importante llevar a cabo comparaciones sobre las emociones perturbadoras en un intento primero de identificar su incidencia en la población docente en dos momentos distintos y por otro lado contribuir al estado del arte sobre el estado emocional de los docentes en la reactivación educativa que ha presentado más desafíos y retos pedagógicos que los padecidos durante la pandemia, pues “ante la vuelta a la presencialidad, el profesorado debió adoptar enfoques pedagógicos más abiertos, diversos, combinados y flexibles (García, 2021) para abordar la revinculación de sus estudiantes con el espacio escolar, tras un año de ausencia y con las profundas desigualdades educativas que ello generó” (Anderete, 2022, pp. 5).

Método

El diseño de la investigación es cuantitativo, con alcance descriptivo, exploratorio y comparativo. Se realizó un muestreo no probabilístico intencional, difundiendo un cuestionario a través de correo electrónico y plataformas digitales con el apoyo de la estructura organizacional de la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora.

Participantes

Los participantes del estudio fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, un método en el que los sujetos son elegidos en función de su disponibilidad y accesibilidad, lo que permite una recopilación rápida y eficiente de datos (Etikan et al., 2016). La muestra incluyó a 556 docentes de instituciones públicas y privadas de nivel preescolar en el estado de Sonora, México. Como criterios de inclusión se consideró a docentes que desempeñan distintas funciones (Directivo, docente frente a grupo, docente de educación física, acompañante musical y maestra de apoyo (USAER), de los cuales: 529 son mujeres y 27 hombres, la edad se encuentra entre los 22 y los 60 años, 62.94% tienen pareja, 32.01% de los docentes tienen de 0 a 5 años laborando, 21.04% de 6 a 10 años, 16.54% de 11 a 15 años y 30.39% 16 años o más de antigüedad en el servicio.

Procedimiento

El instrumento empleado para el desarrollo de la investigación fue digitalizado y capturado en la plataforma de Formulario de Google Drive, para agilizar y facilitar su distribución entre los participantes. Por medio de un documento oficial emitido por el Centro de Estudios Educativos y Sindicales (CEEyS) del Sindicato Nacional de la Educación (SNTE) de la Sección 54, en el cual se describe el objetivo de la investigación, se solicitó el apoyo de la Directora de Educación Especial y Preescolar Estatal de la Secretaría de Educación y Cultura para realizar su difusión con el apoyo de las supervisoras de las diferentes zonas escolares.

Se obtuvo consentimiento informado de los participantes, conforme a los artículos 118 y 122 del Código Ético del Psicólogo, de la Sociedad Mexicana de Psicología (2007). El cuestionario se compartió y aplicó en dos ocasiones distintas, en una primera aplicación (abril-junio de 2021) se difundió a través de correo electrónico y redes sociales como Facebook y WhatsApp, en una segunda aplicación (enero-febrero de 2023) el formulario se compartió a través de la red social WhatsApp, en ambos casos se presentaba el objetivo de la investigación, y se solicitaba responder de manera voluntaria, honesta y sin remuneración alguna.

Instrumento

Datos de identificación.

Se solicitaron los siguientes datos: Función que desempeña, sistema al que pertenece, zona escolar, sexo, edad, estado civil, número de hijos, edad del hijo menor, antigüedad en la docencia, antigüedad laborando en la escuela actual, antigüedad impartiendo el mismo grado o desempeñando la misma función; posteriormente se realizaron preguntas sobre las actividades, temores, comunicación con padres y estudiantes, apoyo académico, regreso a aulas

durante el distanciamiento social y dificultades enfrentadas para acompañar el aprendizaje durante la reactivación educativa, entre otras.

Inventario de respuestas emocionales negativas y perturbadoras en contextos de pandemia (IREN).

Se utilizó el instrumento de Flores-Morales *et al.* (2021), el cual valora la presencia de emociones negativas relacionadas con la exposición directa e indirecta al virus, así como la experiencia de aislamiento físico y social que este provoca. Integrado por una lista de 35 emociones y sentimientos de respuesta tipo escala Likert de cinco niveles (1 = nada presente, 2 = poco presente, 3 = más o menos presente, 4 = muy presente, 5 = demasiado presente). Con la intención de identificar la percepción que tienen los docentes de Educación Preescolar en Sonora, sobre las emociones perturbadoras experimentadas durante el periodo de reactivación educativa.

Vera *et al.* (2022), en su investigación, han identificado cinco dimensiones: la primera agrupa reactivos que se asocian a emociones negativas relacionadas al distanciamiento social ($\alpha=0.94$); la segunda, emociones negativas que tienen que ver con la preocupación de peligro intenso ($\alpha=0.94$); la tercera recopila emociones negativas referentes a la ansiedad ($\alpha=0.93$); la cuarta, emociones negativas asociadas con la capacidad de tolerancia ($\alpha=0.85$) y la quinta, emociones negativas vinculadas al bajo estado de ánimo ($\alpha=0.86$).

En una primera aplicación se añaden siete preguntas sobre los factores de riesgo psicosocial, educación a distancia y problemas para la reactivación educativa; en una segunda aplicación se incluyen once preguntas sobre factores de riesgo psicosocial, y problemas para la reactivación educativa, entre las que se encuentran: 1) ¿Cuál de las siguientes acciones realiza con mayor frecuencia durante el período de aislamiento social “quédate en casa”/ de presencialidad y reactivación educativa?; 2) Mis principales temores con respecto al COVID-19 en este momento se relacionan con/durante este periodo de reactivación educativa y presencialidad, se relacionan con; 3) Seleccione la forma en la que mantiene comunicación con sus alumnos durante este periodo de reactivación educativa (puede marcar varias); 4) Seleccione la principal dificultad a la que se enfrentó para apoyar el aprendizaje de sus alumnos en la vuelta a la presencialidad; 5) Como docente considero que lo más difícil en la reactivación de las clases ha sido; 6) ¿Cuál es el principal sentimiento que me genera el regreso a clases?; 7) ¿Con qué frecuencia ha experimentado sentimientos de ansiedad en el último mes (inquietud, desesperación, opresión en el pecho)?; 8) ¿Con qué frecuencia ha experimentado desgaste físico en el último mes (cansancio, dolor corporal)?; 9) ¿Con qué frecuencia ha experimentado desgaste emocional en el último mes (irritabilidad, intolerancia, aburrimiento)?; 10) ¿Con qué frecuencia ha experimentado sentimientos de depresión en el último mes (tristeza, pérdida del placer en lo general)?; 11) En la vuelta a la presencialidad, percibo que he tenido dificultad para convivir sanamente y resolver conflictos con las personas que viven conmigo.

Resultados

Los análisis factoriales exploratorios y de confiabilidad indicaron tres dimensiones; vulnerabilidad, incertidumbre y falta de control, la cual agrupa 18 reactivos; insatisfacción, infelicidad y pesimismo con 14 reactivos y miedo, compuesta por 3 reactivos, con un alfa de Cronbach total de 0.97. Los datos tienen valores de 1 a 5 donde uno significa que la emoción perturbadora no se presenta y cinco que es demasiado presente.

Se llevó a cabo una comparación entre las fases “durante el período de aislamiento social “quédate en casa”, “durante el periodo de reactivación educativa” y los datos totales para los factores, sexo, edad, estado civil, antigüedad en la docencia, antigüedad en el grado, comunicación con los alumnos, desgaste físico y las variables uno: vulnerabilidad, incertidumbre y falta de control, dos: sentimientos de insatisfacción, infelicidad y pesimismo y tres: emociones negativas y perturbadoras que tienen que ver con el miedo. Para el factor sexo en la base total se encontraron diferencias estadísticamente significativas con la dimensión uno, emociones perturbadoras relacionadas con vulnerabilidad, incertidumbre y falta de control ($t = 2.18$; $gl = 554$; $sig. = 0.29$). Las mujeres presentaron una media de 2.09 ($ds = .810$) y los hombres de 1.74 ($ds = .584$). Sin embargo, no se observan diferencias significativas con el factor sexo y las tres dimensiones durante el periodo de aislamiento social y durante el periodo de reactivación educativa.

Para el factor con y sin pareja en la base total se encontraron diferencias estadísticamente significativas con las dimensiones uno ($t = 2.78$; $gl = 554$; $sig. = .006$) y tres ($t = 2.24$; $gl = 554$; $sig. = .025$), con relación a la dimensión uno, los docentes con pareja presentaron una media de 2.15 ($ds = .801$) y los docentes sin pareja de 1.95 ($ds = .794$), de igual manera en la dimensión tres, los docentes con pareja presentaron una media de 1.56 ($ds = .844$) y los docentes sin pareja de 1.40 ($ds = .799$). Así mismo, en la base de datos “Durante el periodo de reactivación educativa”, se observan diferencias significativas para la dimensión uno ($t = -2.38$; $gl = 392$; $sig. = .017$), en la cual, los docentes sin pareja presentaron una media de 1.79 ($ds = .726$) y los docentes con pareja de 1.98 ($ds = .788$). Para la base “Durante el periodo de aislamiento social” no se observan diferencias significativas.

Para el factor antigüedad en la docencia, de la base total resultaron significativas las dimensiones uno y dos, en ambos casos, la prueba post hoc de Scheffé establece las principales diferencias entre los docentes con una antigüedad de 6-10 años (D1 $M = 2.35$, D2 $M = 1.68$) y los docentes con 16 años o más de servicio (D1 $M = 1.88$, D2 $M = 1.44$), siendo los docentes con menor antigüedad quienes experimentaron en mayor medida emociones perturbadoras relacionadas con la dimensión uno y dos. Para las bases “Durante el periodo de aislamiento social” y “Durante el periodo de reactivación educativa” no se encontraron diferencias significativas.

Para el factor antigüedad en el grado en la base total se encontraron diferencias estadísticamente significativas con las dimensiones uno ($t = 3.83$; $gl = 554$; $sig. = .000$) y dos ($t = 2.49$; $gl = 554$; $sig. = .013$). En la dimensión uno, los docentes con una antigüedad en el grado de 0-5 años presentaron una

media de 2.17 (ds = .797) y los docentes con una antigüedad en el grado de 6 años o más de 1.90 (ds = .789); por otra parte, en la dimensión dos, los docentes con una antigüedad en el grado de 0-5 años presentaron una media de 1.58 (ds = .617) y los docentes con una antigüedad en el grado de 6 años o más de 1.44 (ds = .652). Para la base “Durante el periodo de aislamiento social” no se observan diferencias significativas, sin embargo, para la base “Durante el periodo de reactivación educativa” se encontraron diferencias estadísticamente significativas para la dimensión uno ($t = 2.01$; $gl = 392$; $sig. = .045$), en la cual los docentes con una antigüedad en el grado de 0-5 años presentaron una media de 1.98 (ds = .777) y los docentes con una antigüedad en el grado de 6 años o más de 1.82 (ds = .751).

Tabla 1.

Presenta los resultados de la Prueba ANOVA para el factor politémico edad y las dimensiones de la escala de emociones perturbadoras.

	Base total (556)		Base “Durante el periodo de aislamiento social” (162)		Base “Durante el periodo de reactivación educativa” (394)	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Vulnerabilidad, incertidumbre y falta de control.	11.48	.000	1.41	.240	5.24	.001
Sentimientos de insatisfacción, infelicidad y pesimismo.	3.75	.011	.683	.584	1.82	.141
Miedo.	3.67	.012	2.23	.087	1.88	.131

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 1 se presentan los resultados para el factor edad, en la base total resultaron significativas las tres dimensiones, para la dimensión uno, la prueba post hoc de Scheffé establece diferencias entre los docentes en edad de 26-30 (M= 2.25) y los docentes de 22-25 (M= 1.77). Para la dimensión dos, la diferencia se establece de igual manera entre los docentes de 26-30 (M=1.61) y los docentes de 22-25 (M=1.38), siendo en ambos casos los docentes en edades de 26-30 años quienes experimentaron en mayor medida emociones perturbadoras relacionadas con vulnerabilidad, incertidumbre y falta de control, así como sentimientos de insatisfacción, infelicidad y pesimismo; para la dimensión tres, la prueba post hoc de Scheffé establece diferencias entre los docentes de 31-40 años (M=1.61) y los docentes de 22-25 (M=1.21), siendo los docentes en edades de 31-40 años quienes experimentaron mayormente sentimientos relacionados con miedo. Para la base “Durante el periodo de aislamiento social” no se encontraron diferencias significativas, por otra parte, para la base “Durante el periodo de reactivación educativa”, el factor edad resulta con diferencias significativas en la dimensión uno, la principal diferencia se establece entre los docentes de 31-40 años (2.06) y los de 22-25 (1.68).

Tabla 2.

Presenta los resultados de la Prueba ANOVA para el factor *politómico comunicación con los alumnos y las dimensiones de la escala de emociones perturbadoras.*

	Base total (556)		Base “Durante el periodo de aislamiento social” (162)		Base “Durante el periodo de reactivación educativa” (394)	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Vulnerabilidad, incertidumbre y falta de control.	16.12	.000	2.04	.042	3.53	.030
Sentimientos de insatisfacción, infelicidad y pesimismo.	7.46	.001	2.46	.015	2.68	.069
Miedo.	3.75	.024	2.47	.014	2.63	.073

Fuente: Elaboración propia

Para el factor comunicación con los alumnos, en la base total resultaron significativas las tres dimensiones, para las tres dimensiones la prueba post hoc establece diferencias entre los docentes que mantuvieron comunicación con sus alumnos a través de llamadas, videos, videollamadas y visitas domiciliarias (D1 M= 2.29, D2 M= 1.64, D3 M= 1.61) y los docentes que no emplearon ninguna de las opciones propuestas (mensajes de texto, llamadas, videos, videollamadas y visitas domiciliarias) para establecer dicha comunicación (D1 M= 1.72, D2 M= 1.33, D3 M=1.31). Siendo en los tres casos los docentes que estuvieron en comunicación con sus alumnos a través de llamadas, videollamadas, entre otras, quienes experimentaron en mayor medida emociones perturbadoras relacionadas con vulnerabilidad, incertidumbre, falta de control, sentimientos de insatisfacción, infelicidad, pesimismo y miedo.

De igual manera, para la base “Durante el periodo de aislamiento social” resultaron significativas las tres dimensiones. Para la base “Durante el periodo de reactivación educativa”, el factor comunicación con los alumnos resultó con diferencias significativas en la dimensión uno, al igual que en la base total, la principal diferencia se establece entre los docentes que mantuvieron comunicación con sus alumnos a través de llamadas, videos, videollamadas y visitas domiciliarias (1.97) y los docentes que no emplearon ninguna de las opciones propuestas (mensajes de texto, llamadas, videos, videollamadas y visitas domiciliarias) para establecer dicha comunicación (1.70) (ver tabla 2).

Para el factor desgaste físico en el último mes, en la base total resultaron significativas las tres dimensiones, para las tres dimensiones la prueba post hoc establece diferencias entre los docentes que experimentaron desgaste físico de manera diaria (D1 M= 2.62, D2 M= 1.92, D3 M= 1.85) y los docentes que no lo percibieron (D1 M= 1.46, D2 M= 1.22, D3 M=1.24). Siendo en los tres casos los docentes que sintieron desgaste físico diariamente

quienes experimentaron en mayor medida emociones perturbadoras relacionadas con vulnerabilidad, incertidumbre, falta de control, sentimientos de insatisfacción, infelicidad, pesimismo y miedo.

Tabla 3.

Presenta los resultados de la Prueba ANOVA para el factor politémico desgaste físico en el último mes y las dimensiones de la escala de emociones perturbadoras.

	Base total (556)		Base “Durante el periodo de aislamiento social” (162)		Base “Durante el periodo de reactivación educativa” (394)	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Vulnerabilidad, incertidumbre y falta de control.	39.24	.000	10.33	.000	27.54	.000
Sentimientos de insatisfacción, infelicidad y pesimismo.	19.84	.000	6.27	.000	12.14	.000
Miedo.	9.37	.000	5.26	.001	4.56	.001

Fuente: Elaboración propia

De igual manera, para la base “Durante el periodo de aislamiento social” resultaron significativas las tres dimensiones, para las tres dimensiones la prueba post hoc establece diferencias entre los docentes que experimentaron desgaste físico diariamente (D1 M= 3.14, D2 M= 2.24, D3 M= 2.33) y los docentes que no lo percibieron (D1 M= 1.65, D2 M= 1.29, D3 M=1.30).

Para la base “Durante el periodo de reactivación educativa” resultaron significativas las tres dimensiones. En este caso, las diferencias más significativas se presentan entre los docentes que experimentaron desgaste físico dos o tres veces por semana (D1 M=2.40, D2 M=1.77, D3 M=1.62) y quienes no lo sintieron (D1 M=1.42, D2 M=1.20, D3 M=1.21) (ver tabla 3).

Discusión y conclusiones

Los hallazgos de la investigación hacen referencia a que el factor sociodemográfico con y sin pareja tuvo impacto en las emociones perturbadoras experimentadas por los docentes de preescolar, sobre todo durante el periodo de reactivación educativa, siendo los docentes con pareja, quienes experimentaron en mayor medida emociones de vulnerabilidad, incertidumbre y falta de control; ya que de acuerdo con la ideas de Azocar y Montenegro (2021) en su investigación, el estrés laboral es un problema actual de las parejas, pues frecuentemente se lleva a casa el estrés del trabajo; aunado a ellos, los docentes con pareja requieren también organizar sus tiempos, actividades y llevar a cabo acciones de negociación y toma de decisiones para el desarrollo de sus relaciones sociales. Este hallazgo también se relaciona con estudios previos que destacan cómo el confinamiento y la

distancia social generaron efectos negativos en la confianza y aumentaron las emociones negativas en la población en general (Klapproth et al., 2020; Nicol et al., 2020).

Jiménez et. al (2000) en su investigación señalan que el “análisis realizado en función de las características socio demográficas, ha puesto de manifiesto que la edad de los sujetos tiene una relación más estrecha con el [agotamiento emocional] que los años de experiencia dedicados a la docencia” (p. 165), en congruencia con esta idea, los resultados de la presente investigación reflejan que el factor edad influyó en las emociones perturbadoras experimentadas por los docentes, en el caso de la base total encontramos que los docentes en edad de 26-30 años experimentaron en mayor medida emociones perturbadoras relacionadas con vulnerabilidad, incertidumbre, falta de control, sentimientos de insatisfacción, infelicidad, pesimismo y miedo; sin embargo, en los datos de la fase “durante el periodo de reactivación educativa” los resultados evidencian, que fueron los docentes en edad de 31-40 años quienes experimentaron en mayor medida emociones perturbadoras relacionadas con vulnerabilidad, incertidumbre y falta de control. “Este patrón de respuesta parece mantenerse hasta una cierta edad, donde posiblemente el aprendizaje de estrategias y recursos de afrontamiento producido por los años de experiencia, el cambio de valores inherente a la edad, y las expectativas más realistas respecto a la profesión, conducen a un descenso paulatino en los niveles de agotamiento emocional” (Jiménez et. al, 2000, p. 166).

El factor antigüedad en la docencia resultó significativo para el estudio, pues los docentes con una antigüedad de 6-10 años fueron los más expuestos a experimentar emociones perturbadoras, tanto en el periodo de aislamiento social, como durante el periodo de reactivación educativa, de acuerdo con las ideas de Huberman (1989), después del inicio de la carrera, del ciclo de estabilización y del de diversificación, entre los 25 y 35 años de experiencia se llega a una meseta en el desarrollo profesional que corresponde a un periodo de relativa tranquilidad o equilibrio y, entre los 35 y 40 años de experiencia profesional se entra en la fase de la jubilación que se caracteriza por el progresivo abandono de las responsabilidades hasta llegar a la retirada, que puede ser serena o amarga, dependiendo de las circunstancias personales del jubilado.

Con relación a la comunicación con los alumnos, los resultados de la investigación reflejan que los docentes que estuvieron en contacto con ellos a través de llamadas, videollamadas, entre otras, experimentaron en mayor medida emociones perturbadoras relacionadas con vulnerabilidad, incertidumbre, falta de control, sentimientos de insatisfacción, infelicidad, pesimismo y miedo. “...la principal dificultad que debían afrontar con la educación a distancia durante la pandemia Covid-19 era la localización de sus alumnos y el cumplimiento de las tareas asignadas por parte de ellos, ya que un número considerable de estudiantes tiene limitaciones de acceso a internet que le impiden comunicarse a través de alguna plataforma como Google Classroom, razón por la cual, el WhatsApp se convirtió en la vía de comunicación preferida por los docentes. Este hallazgo es similar al reportado en el presente estudio en cuanto a la falta de apoyo de la familia y la falta de

red e intercambio con el alumnado” (Santos et. al, 2020, pp. 11), por lo que es posible considerar que esta falta de interacción permanente y constante con los alumnos y familias pudo haber contribuido a que las docentes de preescolar percibieran en mayor medida emociones perturbadoras durante el periodo de aislamiento social y trabajo a distancia.

Por otra parte durante el periodo de reactivación educativa, esta comunicación con los alumnos se trasladó a la asistencia de los mismos y la recuperación de sus aprendizajes, debido a que tras dos años de pandemia y trabajo a distancia “millones de estudiantes han perdido tanto en términos de aprendizaje, que están en riesgo de abandonar las aulas en un próximo futuro” (Banco mundial, 2022), por ello los docentes de preescolar se han esforzado para reintegrar a niños y niñas que han abandonado la escuela e intentar asegurar que permanezcan en ella, así como llevar a cabo actividades y evaluaciones que les permitan recuperar el aprendizaje y asegurar el bienestar socioemocional de los niños y niñas, lo que ha generado en ellos (los docentes) emociones perturbadoras como vulnerabilidad, incertidumbre y falta de control.

El factor sentimientos de desgaste físico resulta significativo para la investigación, pues en los resultados de las tres bases (base total, durante el periodo de aislamiento social y durante el periodo de reactivación educativa) la principal diferencia se muestra entre los docentes que experimentan desgaste físico y los que no. Vera *et al.* (2022), en su investigación, refieren que, al aumentar las emociones negativas, los docentes experimentan mayor sensación de desgaste físico, fatiga, dolor corporal, entre otros. De igual manera, Rodríguez et al. (2017) refieren en su investigación que, “en la actualidad, la función del docente demanda habilidades y compromisos para el logro de las múltiples actividades que implica su función dentro y fuera de la institución, para lo que emplea tiempo y energía que deberían estar destinados para el descanso y recreación de sí mismo”, lo que genera no solo desgaste físico, sino sentimientos de ansiedad, depresión, entre otros.

Con relación a ello, resulta importante destacar que la mayor parte de los participantes del estudio son mujeres; diversos estudios coinciden en afirmar que “son las profesoras quienes presentan mayores niveles de síntomas asociados al estrés [...] inherentes a los diferentes roles que mujeres y hombres desempeñan en la sociedad. Las responsabilidades socio familiares, pueden configurarse en una aproximación explicativa” (Cardozo, 2017, pp. 50) de ello. En consonancia con esta idea Pacheco, 2022 señala que la dinámica familiar, la distribución del cuidado y las funciones en el hogar recae en mayor medida en las mujeres, lo que en conjunto con sus responsabilidades laborales generan mayor sensación de desgaste físico. Este hallazgo es consistente con estudios previos que destacan cómo las mujeres, especialmente aquellas con problemas de salud previos, fueron más afectadas por el aumento de los niveles de estrés, ansiedad y depresión durante la pandemia (Lacomba-Trejo et al., 2022; MacIntyre et al., 2020).

En conclusión, los resultados de esta investigación destacan la necesidad de implementar estrategias de apoyo psicológico y emocional para los docentes, especialmente en contextos de crisis como la pandemia de COVID-19. Los factores sociodemográficos, como la edad, la antigüedad y el

género, influyen significativamente en la experiencia de emociones perturbadoras, lo que subraya la importancia de abordar estas diferencias en las políticas educativas y de bienestar docente.

Referencias

- Anderete, M. (2022). El confinamiento y la vuelta a clases en Argentina: relatos de docentes sobre la desigualdad en pandemia. *Texto libre*. Universidad Federal de Minas. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.38009>
- Azocar, E. & Montenegro, J. (2021). Estrés laboral y satisfacción marital en docentes de instituciones educativas en la ciudad de Arequipa. *Repositorio Universidad Católica de Santa María*. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/10831>
- Baker, C. N., Peele, H., Daniels, M., Saybe, M., Whalen, K., Overstreet, S., & The New Orleans, T. I. S. L. C. (2021). The experience of COVID-19 and its impact on teachers' mental health, coping, and teaching. *School Psychology Review*, 50(4), 491-504. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1855473>
- Banco mundial (2022). Volver a la escuela tras dos años de pandemia. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2022/06/25/volver-a-la-escuela-tras-dos-a-os-de-pandemia>
- Cardozo, A. (2017). La presencia de estrés en el profesorado según sexo y contexto laboral. *Revista de Investigación Psicológica*, (18), 43-57. <https://r.issu.edu.do/?l=114971eA>
- Casacchia, M., Cifone, M. G., Giusti, L., Fabiani, L., Gatto, R., Lancia, L., Cinque, B., Petrucci, C., Giannoni, M., Ippoliti, R., Frattaroli, A. R., Macchiarelli, G., & Roncone, R. (2021). Distance education during COVID 19: An Italian survey on the university teachers' perspectives and their emotional conditions. *BMC Medical Education*, 21(1), 335. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02780-y>
- Diario Oficial de la Federación (2020). ACUERDO por el que se declara como emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor, a la epidemia de enfermedad generada por el virus SARS-CoV2 (Covid-19). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590745&fecha=30/03/2020
- Diario Oficial de la Federación (2021). ACUERDO número 23/08/21 por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada, y dar cumplimiento a los planes y programas de estudio de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), normal y demás para la formación de maestros de educación básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio de los tipos medio superior y superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, así como aquellos particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, en beneficio de las y los educandos.

- https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5627244&fecha=20/08/2021#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación (2022). ACUERDO número 11/06/22 por el que se regulan las acciones específicas y extraordinarias para la conclusión del ciclo escolar 2021-2022 y el inicio del ciclo escolar 2022-2023. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5656485&fecha=28/06/2022#gsc.tab=0
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Flores, R., Reidil, L., Adame, A., & Reyes, V. (2021). Construcción y Validación del Inventario de Respuestas Emocionales Negativas y Perturbadoras en Contextos de Pandemias (IREN-35) en población mexicana. *Nova Scientia Revista de Investigación de la Universidad De La Salle Bajío*. 13(Edición Especial), 1-30. <https://doi.org/10.21640/ns.v13ie.2818>
- González Ramírez, L. P., Martínez Arriaga, R. J., Hernández-Gonzalez, M. A., & De la Roca-Chiapas, J. M. (2020). Psychological distress and signs of post-traumatic stress in response to the COVID-19 health emergency in a Mexican sample. *Psychology research and behavior management*, 13, 589–597. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S259563>
- Huberman, M. (1988). “Teacher Careers and School improvement”, *Journal of Curriculum Studies*, 20, 2, pp. 119-132. <https://doi.org/10.1080/0022027880200202>
- Jiménez, B., Hernández, E. & Gutiérrez, J. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 16(2), 151–171 <https://journals.copmadrid.org/jwop/files/63238.pdf>
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers’ Experiences of Stress and Their Coping Strategies during COVID-19 Induced Distance Teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444-452. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1282769>
- Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff-Bruchmann, J., Carstensen, B., Wartenberg, G., Hansen, J., & Hanewinkel, R. (2023). Teachers’ emotional exhaustion during the COVID-19 pandemic: Levels, changes, and relations to pandemic-specific demands. *Teaching and Teacher Education*, 121, e103908. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103908>
- Lacomba-Trejo, L., Schoeps, K., Valero-Moreno, S., Del Rosario, C., & Montoya-Castilla, I. (2022). Teachers’ response to stress, anxiety and depression during COVID-19 lockdown: what have we learned from the pandemic?. *Journal of School Health*, 92(9), 864-872. <https://doi.org/10.1111/josh.13192>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers’ coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, e102352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>

- Márquez, N. & Andrade, A. (2022). Experiencia de enseñar a distancia del profesorado de educación básica. *Sinéctica*, DOI: <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- Meishar-Tal, H., & Levenberg, A. (2021). In times of trouble: Higher education lecturers' emotional reaction to online instruction during COVID-19 outbreak. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7145-7161. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10569-1>
- Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. L, pp. 343-352 <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Nicol, G. E., Piccirillo, J. F., Mulsant, B. H., & Lenze, E. J. (2020). Action at a distance: geriatric research during a pandemic. *Journal of the American Geriatrics Society*, 68(5), 922-925. <https://doi.org/10.1111/jgs.16443>
- Pacheco, D., (2022). Estereotipos de género y cuidado, una mirada desde las parejas con hijas e hijos en el contexto postpandemia de COVID-19. Universidad politécnica Salesiana, Ecuador. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/23826>
- Priego-Parra, B., Triana-Romero, A., Pinto-Gálvez, S., Durán, C., Salas-Nolasco, O., Manríquez, M., Ramos-de-la-Medina, A., & Remes-Troche, J. M. (2020). Anxiety, depression, attitudes, and internet addiction during the initial phase of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic: A cross-sectional study in México. *MedRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2020.05.10.20095844>
- Rodríguez, J., Guevara, A. & Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100045&lng=pt&tlng=es
- Santos, V., Villanueva I., Rivera, E. & Vega, I. (2020). Percepción docente sobre la educación a distancia en tiempos de COVID-19. *Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), 126-141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746473>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). Código ético del psicólogo. Trillas.
- Vera, J. A., Cayetano-Hernández, S. B., Rivera-Peinado, B., Ortega-Escobar, P. F. (2022). Respuestas emocionales negativas y perturbadoras en docentes mexicanos de Educación Básica en un contexto pandémico. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 129-141. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp129-141>