




RESPUESTAS EMOCIONALES NEGATIVAS Y PERTURBADORAS EN DOCENTES MEXICANOS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN UN CONTEXTO PANDÉMICO

Negative and Disturbing Emotional Responses in the Context of Pandemic in Basic Education Teachers in Mexican Population

 José Ángel Vera-Noriega¹
avera@ciad.mx

 Silvia Beatriz Cayetano-Hernández²
bettyscayetanohdz@gmail.com

 Bárbara Rivera-Peinado²
barbbara23@gmail.com

 Patricia Fernanda Ortega-Escobar²
pattyortegae@gmail.com

¹ Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo AC, México

² Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE, México

Recibido: 2/10/2020
Revisado: 14/12/2021
Aprobado: 21/12/2021
Publicado: 15/01/2022



Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Reconocimiento-NonCommercial-SinObrasDerivada 4.0 Internacional.

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
Sitio web: <https://revistas.isfodosu.edu.do/recie>

Resumen

A raíz del brote del virus SARS-CoV2, los docentes se enfrentaron al cierre de las escuelas y tuvieron la necesidad de buscar estrategias de aprendizaje a distancia y continuar con su labor comprometiendo su salud física y mental, debido al aumento de la carga administrativa, de las labores domésticas y el confinamiento, lo que causó respuestas emocionales negativas y perturbadoras. Es imprescindible analizar los factores que están asociados a las respuestas emocionales que afectan el estilo de vida del docente. El objetivo fue presentar las propiedades psicométricas de la medida de emociones negativas de una población focalizada de docentes; se agruparon a los docentes en factores de riesgo y asociados con la educación virtual y con la reactivación. La muestra incluyó instituciones públicas de nivel preescolar y primaria del estado de Sonora, y participaron 383 docentes frente a grupo. Se realizó un inventario de respuestas emocionales negativas y perturbadoras en contextos de pandemia (IREN), constituido por cuatro factores, con un alfa de Cronbach global de .96 y se añadieron siete preguntas sobre los factores de riesgo psicosocial, la educación a distancia y los problemas de reactivación educativa. El sexo es un factor clave: las mujeres son las más afectadas, al igual que los docentes que tienen menos años laborando en la misma institución. Por otro lado, se destaca que el mayor miedo de los docentes no es el de contagiarse, sino el de perder a un ser querido, además de que la socialización se ve afectada si presentan algún síntoma de desgaste físico con emociones negativas con mayor frecuencia.

Palabras clave: depresión, docencia, educación básica, emociones negativas, pandemia.

Abstract

As a result of the outbreak of the SARS-CoV2 virus, teachers faced the closure of schools having the need to seek distance learning strategies and continue their work compromising their physical and mental health, due to the increased administrative burden, work domestic and confinement, causing negative and disturbing emotional responses. It is essential to analyze the factors that are associated with emotional responses that affect the teacher's lifestyle. The objective was to present the psychometric properties of the measurement of negative emotions for a focused population of teachers; teachers were grouped in terms of risk factors and associated with virtual education and reactivation. The sample included public institutions of preschool and primary level of the State of Sonora, where 383 teachers participated in front of the group. An Inventory of Negative and Disruptive Emotional Responses in Pandemic Contexts (IREN) was made, consisting of four factors, with a global Cronbach's alpha of .96 and seven questions were added on psychosocial risk factors, distance education and reactivation educational problems. Sex is a key factor; women are the most affected as well as teachers who have been working for the same institution for fewer years. On the other hand, it is highlighted that the greatest fear teachers face is not that of becoming infected but of losing a loved one. In addition, socialization is affected if they present any symptoms of physical exhaustion with negative emotions more frequently.

Keywords: basic education, depression, teaching, negative emotions, pandemic.

1. Introducción

La pandemia del virus SARS-CoV2 (covid-19) detectado por primera vez el 31 de diciembre de 2019 en Wuhan (China) ha provocado secuelas físicas y emocionales en personas infectadas y también en aquellas que se han mantenido en confinamiento guardando el distanciamiento social para prevenir un posible contagio (Organización de Naciones Unidas [ONU], 2021).

A partir de marzo del 2020 surgieron los primeros contagios en México y, a raíz de ello, el Gobierno Federal, junto con la Secretaría de Salud, emitió en el Diario Oficial de la Federación un comunicado en el que se decretaba el cierre del sistema educativo como primera medida para evitar la propagación del virus dentro de la población: “[...] 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)” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2020, p. 1), y posteriormente se tomaron medidas por estado, como el cierre de actividades no esenciales siguiendo las recomendaciones federales de la Secretaría de Salud.

El 31 de enero de 2021, México ocupaba el tercer lugar en el mundo —después de Estados Unidos y Brasil—, con 158,074 defunciones, y se ubicaba en el décimo quinto lugar por cada millón de habitantes. Asimismo, México llegó a ocupar el primer lugar en el mundo en cuanto a letalidad, con una tasa del 8.50% (Real Clear Politics, 2021).

Analizando específicamente la situación del Estado de Sonora, en el noroeste del país, hasta el día 4 de octubre de 2021, se han registrado 8,255 defunciones y un total de 108,683 casos confirmados; el aumento se debió a una serie de factores como número de población, ser un estado fronterizo con los Estados Unidos de América, el estilo de vida de la población, la calidad de vida de las personas y la diversidad de enfermedades crónicas como la obesidad, la diabetes y enfermedades coronarias (Secretaría de Salud del Estado de Sonora, 2021).

El Gobierno Estatal emitió una “Guía para la construcción para la nueva normalidad por COVID-19”

(Subsecretaría de Servicios de Salud, 2020) con diez medidas sanitarias para proteger y salvaguardar a la población y evitar el contagio de covid-19, como la implementación de cuarentenas y el distanciamiento físico y social, el cierre total o parcial de actividades no esenciales, las limitaciones drásticas de la libertad de circulación de los ciudadanos, las medidas de higiene como el uso obligatorio de cubrebocas y de gel antibacterial, y la verificación de la temperatura. Para evitar la posible exposición al virus de las personas más vulnerables —como las de la tercera edad, embarazadas y menores de edad—, los establecimientos públicos acordaron como medidas preventivas evitar la apertura de sus instalaciones; el regreso a la nueva normalidad debe de ser progresivo y gradual. Deben suspenderse los eventos masivos, sean comerciales, sociales o familiares, hasta que la contingencia sanitaria termine, y mientras tanto la escuela seguirá ofreciendo sus servicios de manera remota.

Es importante considerar no solo las muertes y los contagios a causa del virus, sino también los efectos adversos y colaterales, negativos y emocionales que la pandemia ha provocado en la salud mental de la población. Por ello se destaca que en el ámbito educativo se propuso un programa llamado “Aprende en casa”, en el que la Secretaría de Educación Pública, en coordinación con el Gobierno Federal, estableció e implementó una programación de televisión dirigida a toda la educación básica y enfocada en los planes de estudio vigentes; de esta manera los alumnos continuaron su formación desde el hogar con actividades a distancia junto con el acompañamiento de los docentes (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2021a).

Además, los maestros han utilizado diversas estrategias de seguimiento y comunicación con los alumnos, y han hecho uso de las tecnologías de la información como videollamadas, mensajes de texto, llamadas telefónicas, redes sociales (Facebook y WhatsApp), así como cuadernillos y libros de texto. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL y UNESCO, 2020), el magisterio tuvo que hacer

cambios y adaptarse a la nueva modalidad de trabajo a distancia, ajustando su metodología, los recursos a utilizar, los medios de enseñanza, etc.; el trabajo llevado a cabo en el contexto de confinamiento y a distancia ha tenido efectos negativos en el bienestar emocional de docentes, alumnos y padres de familia.

Los docentes se enfrentaron a una serie de cambios de su estilo de vida, hay una mayor demanda y exigencia por cumplir los objetivos educativos, lo cual representa el desafío de lograr atender aspectos laborales y al mismo tiempo los familiares. La adaptación de los maestros a este nuevo modelo de vida ocasionó alteraciones en su salud física, mental y emocional durante este periodo de confinamiento. Piqueras et al. (2009) definen los impactos sobre la salud mental del docente de la siguiente manera: “El miedo-ansiedad, la ira, la tristeza-depresión y el asco son reacciones emocionales básicas que se caracterizan por una experiencia afectiva desagradable o negativa y una alta activación fisiológica” (p. 90). Aunque las emociones son esenciales en la vida diaria, la forma en la que se expresan y los tiempos y espacios en los que tienen lugar son aspectos cruciales que deben considerar los docentes, quienes están formando menores imitativos y sensibles a las emociones de los adultos.

El objetivo del estudio fue presentar las propiedades psicométricas de la medida de emociones negativas de una población focalizada de docentes de preescolar y primaria. Además, se analiza la relación entre las emociones negativas y los factores de riesgo emocional y físico en los docentes.

2. Revisión de la literatura

Los estudiantes de secundaria durante el confinamiento han recibido información difusa y diversa sobre el entorno y las causas del distanciamiento social y, en la mayoría de las ocasiones, nadie les explica de qué se trata y cuáles son las expectativas a corto plazo (Pedreira, 2020). Los programas públicos asociados a mejorar el control de las emociones, mejorar la autoestima y desarrollar el autoconcepto positivo en los alumnos deberán enfocarse en el desarrollo de materiales que comuniquen a los adolescentes lo que

acontece en un lenguaje y conceptos apropiados para su desarrollo, considerando el nivel social y la cultura de la región (Martínez, 2020). Los niños y adolescentes, debido a la pandemia, han sido afectados en su salud mental y desarrollo psicológico por esta crisis sanitaria. Entre las principales áreas de afectación se pueden enumerar los problemas de salud, los de comunicación y otros aspectos vinculados al uso de la tecnología (García et al., 2020). Velázquez (2020) reporta que al menos uno de cada cuatro niños ha padecido ansiedad por el confinamiento, con el riesgo de desarrollo de psicopatología permanente. Uno de cada cinco menores presenta síntomas depresivos y de ansiedad pasado un mes de encierro, y esto aumenta en un 38% cuando además se tiene miedo a la enfermedad y se es pesimista frente al distanciamiento (Xinyang et al., 2020).

Además, los adolescentes aumentaron su tiempo en los juegos de video, uso de entretenimiento en computadora, celular y tiempo frente al televisor al quedarse en el hogar durante el distanciamiento (Da Silveira & Siepmann, 2020). Al cambiar la modalidad de las clases se reduce la actividad física y, en consecuencia, viene el aumento de peso y la pérdida de la capacidad cardiorrespiratoria. Los adolescentes tienen menos posibilidad de realizar algún deporte, aumenta el consumo de alimentos chatarra y de alteraciones de patrones del sueño (Cáceres-Muñoz et al., 2020).

La falta de interacción cara a cara afecta el desarrollo de habilidades sociales en quienes están en proceso de desarrollarlas, y esto rompe la continuidad de la interacción social y se pierde estabilidad. Los padres han reportado problemas de concentración, irritabilidad, sentimientos de soledad y mayor preocupación (Da Silveira & Siepmann, 2020; Morales, 2020).

Existe una relación entre la forma en que los padres asumen la crisis y los cambios conductuales observados en niños (Morales, 2020; Paricio & Pando, 2020). Por otro lado, algo insospechado es que en la medida en que aumenta el lapso con un mayor tiempo en el hogar se produce un efecto de saciedad que reduce la satisfacción con la convivencia familiar,

además, no poder ver a otros miembros de la familia extensa puede generar un sentimiento de vacío (Cáceres-Muñoz et al., 2020)

El aumento del tiempo confinado en familia y el estrés que se vive en ella por empleos perdidos, aislamiento y preocupación por la salud, hacen más probable el riesgo de violencia en la familia (Barboza et al., 2020).

Varios estudios longitudinales con profesores de educación básica, que comparan el miedo a la infección, transmisión, estrés percibido y dificultades para el manejo de las condiciones de aprendizaje con los alumnos, muestran que al transitar por las diferentes “olas”, como se denominaron los puntos álgidos de infección, los docentes mostraban cambios del 6% al 47% de la primera a la segunda “ola” en estrés, del 21% al 31% en ansiedad, y del 12% al 46% en depresión (Jakubowsky & Sitko-Dominik, 2021). Por otro lado, las reacciones emocionales y los problemas de salud mental se incrementaron del 27% al 84% con alta prevalencia de miedo de infectarse (Nabe-Nielsen et al., 2021).

Ante esta situación extraordinaria, fue necesario implementar estrategias forzadas para continuar el proceso de enseñanza aprendizaje aun a la distancia, favoreciendo los aprendizajes mediante la estrategia “Aprende en casa”, aunque estas estrategias no pertenezcan como tal a un proyecto de educación a distancia formal, consensuado y planeado con anticipación. “En un escenario educativo, se está acostumbrado a seguir un calendario, una planeación y un ritmo que han llevado tiempo de elaboración y que han sido diseñados tomando en cuenta contenidos y cargas horarias de una forma de enseñanza bien conocida, que es la presencial” (Cortés, 2021, p. 3).

Los docentes dentro del aula conocen sus materiales y las estrategias a utilizar, así como las herramientas necesarias y pertinentes para atender a la diversidad de alumnos y sus familias (Mendoza, 2020). Sin embargo, a raíz de la pandemia, la dinámica laboral se ha visto modificada y los docentes tuvieron que cambiar sus estrategias para responder a las necesidades del momento. Los maestros han experimentado una

carga excesiva de actividades laborales: atención individualizada a los alumnos, atención a las necesidades y demandas de los padres de familia y administrativas, aunado a esto, las diversas situaciones personales y familiares que cada docente experimentó a lo largo de la pandemia.

Al igual que otras profesiones, la docencia se vio afectada por enfrentarse al cambio de la nueva normalidad, teniendo como desafío y responsabilidad el ofrecer a sus alumnos y alumnas las mayores oportunidades para el máximo logro de los aprendizajes.

Esta pandemia expuso esa vulnerabilidad, pues en un corto periodo ha demostrado que puede modificar nuestro entorno y cambiar de tajo nuestras actividades que habitualmente realizábamos. La labor docente fue una de las más afectadas por la pandemia. El proceso de adaptación resultó en una tarea agotadora que derivó en estrés laboral, el cual afecta gravemente la salud física y mental de los profesores afectando considerablemente su calidad de vida (Cortés, 2021, p. 3).

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.

La comunidad escolar se ha tenido que adaptar a la nueva forma de comunicación a través de las tecnologías, con diferentes aptitudes debido a la brecha digital existente, lo que ha dado como resultado el fenómeno socioeducativo conocido como Corona-teaching, el cual “se trataría de algo parecido a un síndrome experimentado por el docente o el estudiante al sentirse abrumado por recibir información excesiva a través de las plataformas educativas, aplicaciones móviles y correos electrónicos” (Johnson et al., 2020, p. 26).

Uno de los problemas de salud y calidad de vida laboral es el *burnout*, el cual en el último año ha tomado mayor auge dentro de las investigaciones. El burnout

se da a causa de un esfuerzo frecuente en el trabajo, la persona manifiesta un estrés crónico e insatisfacción (SEP, 2021b, p. 17).

Algunos de los síntomas que pueden presentar los maestros como síndrome de burnout son sentimientos de agotamiento y fatiga, distanciamiento emocional de su trabajo, actitudes negativas o cinismo relacionado con su trabajo, percepción de una pobre realización personal y autoevaluación negativa del trabajo realizado. El agotamiento extremo puede influir de forma negativa en las relaciones interpersonales, la capacidad de empatía, la habilidad para desarrollar lecciones y planes de trabajo, problemas somáticos, autoestima, autoeficacia y desempeño laboral (Yang et al., 2009).

Por consiguiente, la carga laboral que han soportado los docentes en los últimos meses ha afectado su salud física, emocional y social, y ha tenido como consecuencia que sientan y expresen emociones negativas en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

Es de esperar que los docentes manifiesten desconcierto, decepción y enojo, puesto que ante la emergencia se vieron forzados a implementar diversas herramientas, instrumentos y actividades para solventar la ausencia en las aulas que los sobrecargaron y los obligaron a trabajar con horarios prolongados comparados con sus jornadas habituales tanto con los alumnos, padres de familia, con capacitaciones, actualizaciones e innovación en la implementación de estrategias para mantener la comunicación por medios digitales:

Desconcierto cuando de la noche a la mañana nuestro hogar se convirtió en salón de clases, sala de juntas, centro de capacitación virtual, oficina de atención psicopedagógica, y espacio para brindar asesoría y tutoría a distancia. Decepción, cuando advertimos que seguimos confundiendo la escolarización con la educación, cuando nos damos cuenta que estamos obstinados en cubrir contenidos y no en descubrir y discutir problemas, en buscar soluciones a los mismos y en promover el aprendizaje común o aprendizaje mutuo; ése que nos invita a intercambiar saberes entre aquellas personas con las que convivimos. El

enojo emerge cuando se prioriza lo administrativo (Martínez, 2020, pág. 3).

3. Método

El diseño de la investigación es descriptivo, exploratorio y transversal. Se realizó un muestreo no probabilístico intencional y fue enviada por correo electrónico por parte de la estructura organizacional de la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora.

3.1. Participantes

La muestra incluyó instituciones públicas de nivel preescolar y primaria del estado de Sonora, y participaron 383 docentes frente a grupo. Solo se tomaron en cuenta aquellos docentes que estuvieron activos durante el confinamiento de la pandemia covid-19 mediante la implementación de la estrategia “Aprende en casa”. Se obtuvieron 164 docentes de nivel preescolar y 219 docentes de primaria, de estos, 95 docentes corresponden al sistema federal y 245 al sistema estatal:

- sexo: 342 son mujeres y 41 hombres,
- edad: oscila entre los 22 y los 60 años,
- estado civil: el 66.8% tiene pareja,
- hijos: el 32%, no tiene hijos, el 22.7% tiene un hijo, el 26.1% tiene dos hijos y el 18.5% tiene tres o más hijos.
- antigüedad laboral: el 31.3% de los docentes tienen de 6 a 10 años trabajando, mientras que el 65.3% de los docentes tiene de 0 a 5 años trabajando.

3.2. Procedimiento

Se solicitó por medio de un oficio la colaboración de diferentes zonas escolares correspondientes a nivel preescolar y primaria emitido por el Centro Estudios Estatales y Sindicales del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) sección 54 en el que se informa los fines de la investigación y se

solicita a las supervisoras la difusión y aplicación de la encuesta a los docentes bajo su cargo.

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), los cuales hacen referencia al proceso de consentimiento informado de los docentes participantes. Se compartió un formulario de Google Drive por medio de correos electrónicos y grupos de redes sociales como Facebook y WhatsApp. En dicha encuesta se presentaban en la portada los objetivos de la investigación, y se solicitaba responder de manera voluntaria y sin recibir pago.

La encuesta digital comenzó en el mes de abril del 2021, se le dio difusión y se compartió por diversos medios mencionados anteriormente con el fin de abarcar la mayor cantidad de participantes. La encuesta concluyó el 27 de junio del 2021 con el propósito de recoger información sobre el estado anímico durante la última parte del ciclo escolar 2020-2021.

3.3. Instrumentos

Datos de identificación. Se solicitaron los siguientes datos: sector educativo, zona escolar, sexo, años de servicio en la función docente, años de servicio en el plantel actual y en el grado, estado civil, y cuántos hijos tiene. Después se elaboraron preguntas sobre las actividades en aislamiento social, temores ante el covid-19, comunicación con padres y estudiantes, apoyo académico y regreso a aulas durante el distanciamiento social.

Inventario de respuestas emocionales negativas y perturbadoras en contextos de pandemia (IREN). Con la finalidad de conocer la percepción que tiene los docentes de Educación Básica en Sonora, sobre sus emociones negativas durante el periodo de confinamiento por la pandemia covid-19 se utilizó una medida de Flores-Morales et al. (2021), la cual mide 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. Está conformada 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). El instrumento está constituido por cuatro factores, con un alfa de Cronbach global de .96: 1) Emociones negativas por “distanciamiento físico” y/o social; 2) Emociones por “pérdida” de estabilidad o bienestar; 3) Emociones por percepción de “amenaza”; y 4) Emociones por percepción de “peligro intenso”. Se añaden siete preguntas sobre los factores de riesgo psicosocial, educación a distancia y problemas para la reactivación educativa, a saber: 1) ¿Cuál de las siguientes acciones ha realizado con mayor frecuencia durante el período de aislamiento social “quédate en casa”?; 2) Mis principales temores con respecto al covid-19 en este momento se relacionan con; 3) Seleccione la forma en la que se comunica actualmente con sus estudiantes (puede marcar varias); 4) Seleccione la principal dificultad que enfrenta actualmente para apoyar el aprendizaje de sus alumnos a distancia; 5) Como docente considero que lo más difícil en la reactivación de las clases será; 6) ¿Con qué frecuencia ha experimentado desgaste físico en el último mes (cansancio, dolor corporal)?; 7) Percibo que he tenido dificultad para convivir sanamente y resolver conflictos con las personas que viven conmigo.

4. Resultados

4.1. Características psicométricas de la medida

El procedimiento para obtener indicadores psicométricos que reflejen validez y confiabilidad consistió en realizar un análisis factorial exploratorio (AFE) con máxima verosimilitud y oblimin, para después llevar a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC). Cada análisis se realizó con el 50% de la muestra tomada al azar, esto con el fin de que la muestra no se repitiera en cada análisis y el procedimiento fuera válido.

Así, lo obtenido por el AFE mostró cinco factores con una varianza total explicada del 63.64%, valor de Kaiser Meyer Olkin igual a 0.95 que indica que la matriz de covarianza es adecuada para llevar a cabo el análisis factorial y la rotación.

Tabla 1. Resultados del análisis factorial exploratorio (AFE) de la escala de emociones negativas para docentes

Reactivo	1	2	3	4	5
Desasosiego	0.88	-0.565	-0.481	0.405	
Desaliento	0.879	-0.516	-0.474	0.482	0.364
Desamparo	0.875	-0.514	-0.43	0.369	
Desdicha	0.872	-0.524	-0.403	0.445	0.436
Desconsuelo	0.814	-0.517	-0.42	0.466	0.442
Recelo	0.763	-0.52	-0.434		
Desesperanza	0.758	-0.527	-0.593	0.444	
Pesimismo	0.708	-0.423	-0.504	0.536	0.582
Descontrol	0.669	-0.526	-0.537	0.444	
Desconfianza	0.653	-0.496	-0.61		
Hastío	0.64	-0.38	-0.44	0.524	0.581
Apatía	0.638	-0.445	-0.496	0.498	0.627
Insatisfacción	0.626	-0.416	-0.509	0.583	0.547
Tristeza	0.619	-0.453	-0.518	0.556	0.413
Soledad	0.542		-0.379	0.462	0.489
Duelo	0.434				
Pánico	0.551	-0.954	-0.513		
Terror	0.55	-0.914	-0.468		
Pavor	0.57	-0.91	-0.546		
Inquietud	0.461	-0.466	-0.886	0.459	0.459
Preocupación	0.439	-0.459	-0.871	0.447	0.405
Incertidumbre	0.456	-0.418	-0.827	0.468	0.433
Inseguridad	0.563	-0.597	-0.827	0.373	0.482
Impotencia	0.51	-0.587	-0.775	0.434	0.382
Vulnerabilidad	0.587	-0.571	-0.767	0.438	0.437
Fragilidad	0.632	-0.64	-0.728	0.426	0.427
Irritabilidad	0.454	-0.366	-0.433	0.849	0.538
Impaciencia	0.401		-0.397	0.765	0.531
Desesperación	0.46	-0.372	-0.519	0.765	0.486
Amargura	0.58			0.642	0.584
Desgano	0.414		-0.438	0.627	0.793
Desmotivación	0.486		-0.495	0.646	0.79
Pereza				0.374	0.71
Fastidio	0.448		-0.436	0.631	0.665
Aburrimiento			-0.373	0.472	0.638

Nota: Elaboración propia.

La lógica con la que se agrupan los reactivos para definir cada uno de los cinco factores es coherente con la literatura. En el primer factor se agrupan reactivos sobre emociones negativas asociadas con el distanciamiento social; el segundo factor trata sobre emociones negativas relacionadas con la preocupación de peligro intenso; el tercer factor se refiere a emociones negativas relacionadas con la ansiedad; los reactivos agrupados en el cuarto factor sugieren emociones negativas relacionadas con la capacidad de tolerancia; y el quinto factor podría entenderse como las emociones negativas asociadas al bajo estado de ánimo. La diferencia en número de dimensiones y en los arreglos de los reactivos en la configuración se debe en principio a que los datos de la versión original (Flores et al., 2021) se aplicaron del 25 de marzo al 20 de abril del 2021, mientras que en esta encuesta se obtuvieron en abril y mayo del 2021 durante la tercera ola de la pandemia en México. En segundo plano, las diferencias obedecen a que la población de nuestro estudio está compuesta solo por docentes de educación básica primaria y preescolar y en el estudio anterior la mayor parte eran jóvenes escolarizados.

El AFE arrojó cargas factoriales mayores a .35 en todos los reactivos de todos los factores obtenidos, no obstante, es posible detectar los cinco factores mencionados, ya que son reactivos que cuentan con mayor carga en su respectivo factor. Debido a lo anterior, se procedió a llevar a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC) para comprobar la estructura factorial que presentó el AFE. Lo obtenido reflejó un índice de ajuste chi cuadrado dividido por los grados de libertad (CMIN/DF) de 2.68, CFI de 0.92 (root mean square error of approximation [RMSEA]) de 0.06 (LO = 0.06; HI = 0.07), raíz estandarizada del cuadrado medio residual (standardized root mean square residual [SRMR]) de 0.05 y un índice de bondad de ajuste de .89 (GFI). Los indicadores de bondad de ajuste del AFC tienen una estructura bien ajustada que demuestra su validez de constructo. Seguidamente, se procedió a obtener la confiabilidad de cada dimensión a través del alfa de Cronbach; la primera dimensión alcanzó el puntaje de 0.94, la segunda también de 0.94, la tercera de 0.93, la cuarta de 0.85 y la quinta de 0.86, todos muy buenos.

Se llevaron a cabo pruebas t Student para la comparación de los factores con las cinco dimensiones de emociones negativas; para el factor sexo resultaron significativas la dimensión ansiedad ($t = 2.31$; grados de libertad $[gl] = 381$; nivel de significancia $[p] = .02$; $d = .38$; $1-\beta = .63$), y las medias más altas correspondieron a las mujeres. En cuanto a la dimensión de emociones negativas relacionadas con la capacidad de tolerancia, encontramos diferencias estadísticas significativas ($t = 2.45$; $gl = 381$; $p = .01$; $d = .42$; $1-\beta = .71$), y para la dimensión estados de ánimo ($t = 2.18$; $gl = 381$; $p = .03$; $d = .37$; $1-\beta = .61$), en ambos casos la media más alta corresponde a las mujeres.

En cuanto al factor vivir con pareja o sin pareja, observamos únicamente diferencias estadísticamente significativas en la dimensión estados de ánimo ($t = 2.11$; $gl = 381$; $p = .03$; $d = .23$; $1-\beta = .58$), y la media más alta (2.57) de emociones negativas relacionadas con los estados de ánimo correspondió a las personas que viven sin pareja.

En el factor nivel educativo en el que trabajan los docentes a nivel preescolar y primaria, no hubo diferencias en ninguna de las emociones negativas. Cuando se compararon las medias con relación a la antigüedad laboral en el mismo grupo, dividido en dos grandes grupos de 0 a 5 años y de 6 o más años, únicamente se encontraron diferencias significativas en las emociones negativas del estado de ánimo ($t = 2.31$; $gl = 381$; $p = .02$; $d = .33$; $1-\beta = .64$), esto indica que el promedio más alto de emociones negativas del estado de ánimo se encuentra entre los docentes que tienen una antigüedad de 0 a 5 años con una media de 2.48.

En relación con los factores de tipo politómico y las cinco dimensiones de las emociones negativas, los hallazgos son los siguientes: resultan estadísticamente significativos únicamente para la dimensión estados de ánimo los factores edad, antigüedad en la misma escuela, grado actual, los cuatro temores registrados al covid-19; en relación con la edad la prueba Scheffé de post hoc para el análisis de varianza indica que es el grupo mayor de 40 años quien establece la diferencia con el grupo más joven de 22 a 25 años con una media

contrastante de 1.99 contra 2.99 ($F = 18.93$; $gl = 3/372$; $p = .000$; $f = .36$; $1-\beta = .99$). Para la antigüedad laboral en la misma escuela se puede observar en la prueba post hoc que la diferencia en relación con las emociones negativas con el estado de ánimo se establecen fundamentalmente entre el grupo de menor antigüedad en la misma escuela de 0 a 5 años con una media de 2.56 y el grupo con una mayor antigüedad con una media de 2.30 ($F = 4.69$; $gl = 3/376$; $p = .003$; $f = .19$; $1-\beta = .89$). Para el grado actual que el docente imparte, las emociones negativas del estado de ánimo resultan significativas, particularmente entre los docentes que imparten primer grado con una media de 2.17 y aquellos que imparten segundo con una media de 2.71 ($F = 4.47$; $gl = 5/377$; $p = .001$; $f = .24$; $1-\beta = .96$). Finalmente, en este grupo de comparación en el que únicamente resulta significativa las comparaciones con las emociones negativas del estado de ánimo, encontramos que los temores al covid-19 se dan entre los docentes entre la categoría que indica el temor a contagiarse uno mismo con un valor de 1.91 y el miedo a perder a un ser querido con una media de 2.52 ($F = 6.05$; $gl = 3/379$; $p = .000$; $f = .21$; $1-\beta = .95$).

En cuanto a los factores que indagan sobre las dificultades de la reactivación, encontramos que las diferencias significativas para las emociones negativas de peligro intenso se encuentran entre las medias de mantener la salud física con una media de 1.87 y recuperar los aprendizajes del ciclo escolar con una media de 1.47 ($F = 4.18$; $gl = 3/379$; $p = .006$; $f = .18$; $1-\beta = .84$). Para el factor dificultades del docente ante la educación a distancia, encontramos que las diferencias que nos indica la prueba Scheffé post hoc se encuentran las problemáticas para comunicarse con las familias con 1.58 y la falta de dispositivos e instrumentales para atender la educación a distancia con una media de 2.09 ($F = 4.60$; $gl = 3/379$; $p = .004$; $f = .19$; $1-\beta = .88$).

Finalmente, los factores de percepción para el desgaste físico y las dificultades para convivir durante la pandemia resultaron significativos en las cinco dimensiones de las emociones negativas, a continuación describiremos los resultados de las

comparaciones. En relación con el desgaste físico, la dimensión vinculada con las condiciones de bienestar presenta una F de 11.47 significativa al .000 ($f = .33$; $1-\beta = .99$) y aun cuando todas son significativas, esta dimensión y la de ansiedad con una F de 13.21 significativa al .00 ($f = .35$; $1-\beta = .99$) y la dimensión de capacidad de tolerancia con una F de 14.32 significativa al .000 ($f = .37$; $1-\beta = .99$) representan las dimensiones con mayor diferencia en relación con el desgaste físico, se aprecia en las pruebas post hoc Scheffé que en todos los casos las diferencias se encuentran entre aquellos docentes que no han experimentado el desgaste físico con medias menores y aquellos que lo han experimentado diariamente con medias mayores en todos los casos con una diferencia de al menos un punto; es fundamental indicar que en la medida en que el reporte va aumentando de frecuencia “una vez al mes”, “cada semana”, “dos o tres veces a la semana” hasta “diariamente”, el valor de la presencia de emociones negativas va aumentando a través del tiempo, como era de esperarse estos aumentos son mucho mayores en la dimensión de capacidad de tolerancia y en la dimensión ansiedad que en las otras.

Para las dificultades de convivir, la situación es todavía mucho más importante y grave, el valor de F para la dimensión de bienestar es de 26.82 significativo al .000 ($f = .42$; $1-\beta = 1$), le sigue la dimensión cuatro de impaciencia e intolerancia con una F de 30.80 significativa al .000 ($f = .44$; $1-\beta = 1$), y finalmente la dimensión del estado de ánimo con una F de 22.40 significativa al .000 ($f = .39$; $1-\beta = .99$).

La prueba post hoc Scheffé nos indica que las diferencias se establecen en todos los casos entre los docentes que indican que nunca han percibido dificultad para convivir sanamente y resolver los conflictos entre las personas que viven con él y aquellos que lo perciben con frecuencia. El mismo caso anterior, las medias para todas y cada una de las dimensiones de las emociones negativas van aumentando en la medida que aumenta la frecuencia percibida desde “nunca”, “muy pocas veces”, “algunas veces”, “con frecuencia”.

5. Discusión y conclusiones

Entre los hallazgos más significativos de esta investigación tenemos como resultado que el sexo es un factor clave dentro de las dimensiones, se observa claramente que las mujeres son las que experimentan mayor ansiedad, por lo cual su tolerancia a la frustración y sus estados de ánimo repercuten no solo en el aspecto personal sino también en el laboral. Varios estudios destacan el resultado de esta investigación que refleja que las mujeres manifiestan las medias más altas en ansiedad (De la Cruz, 2020). La mayor presencia de síntomas de estrés para la muestra femenina sugiere una situación de mayor vulnerabilidad (Cardozo, 2017).

Se considera que otro de los factores que influyen en la dimensión de ansiedad, específicamente en el grupo de las mujeres, se debe a los cambios hormonales que presentan las mujeres durante su vida aunados a la presencia de ciertos elementos biológicos (vulnerabilidad biológica condicionada genéticamente), psicosociales (relaciones interpersonales, académicas, laborales, económicas, cambios del sistema de vida, entre otros), traumáticos (acontecimientos fuera del rango de la experiencia normal, como accidentes graves, desastres, asaltos, etc.) y psicodinámicos (forma de impulso instintivo) (Reyes, 2010).

El traslado de la escuela a la casa ha hecho patente que los procesos de enseñanza requieren formación y profesionalización, y ello ha puesto de manifiesto la importancia de la función docente. Se ha documentado que las principales dificultades que han enfrentado las familias para apoyar las actividades escolares de los menores en estos tiempos de confinamiento han sido las siguientes: a) no contar con tiempo para facilitar el aprendizaje; b) dificultades de conexión, equipo y habilidades digitales, y c) poca comprensión de los métodos que utilizan los profesores en clase. Estas dificultades pueden mitigarse si la familia cuenta con condiciones en el hogar que incluyan un espacio y condiciones mínimas de iluminación, silencio y ventilación, y la presencia de una persona digitalmente competente (CEPAL & UNESCO, 2020; Echandía, 2020).

Por otro lado, se encontró que los docentes con menor antigüedad laboral en la misma escuela obtienen las medias más altas de 2.99 comparados con los de mayor antigüedad y edad con una media de 2.30. Los docentes que van iniciando su labor docente en una escuela experimentan mayores emociones negativas en la dimensión de estados de ánimo como pereza, fastidio y aburrimiento, mientras que los profesores que presentan mayor antigüedad en la misma escuela manifiestan menores tasas de emociones negativas. Tal como lo afirma Güell (2014), el docente de mayor antigüedad es el más satisfecho profesionalmente, gracias a la formación inicial y al control del nivel de estrés, al conocimiento del contexto y a las estrategias de solución de problemas. La evidencia nos muestra que son las personas que más felices y con mayores niveles de bienestar subjetivo viven en pareja y se relacionan frecuentemente con amigos. El comportamiento social y las relaciones socioafectivas son cruciales para el estado de ánimo, por lo cual el vivir en pareja y las dificultades para convivir y relacionarse de los docentes resultan aun de mayor importancia en estado de confinamiento y con los alumnos a distancia, sobre todo en el caso de las docentes (Vera et al., 2016).

Con la pandemia los docentes viven con incertidumbre, por el hecho de un posible regreso a las aulas de manera presencial, donde se mantenga contacto tanto con alumnos y padres de familia que pueden ser portadores del virus, tanto de manera sintomática o asintomática, con la posibilidad de un contagio que a su vez ocasionaría la transmisión de la enfermedad a sus familiares o personas cercanas. “Descubrir que un ser querido ha contraído el virus y ha enfermado, puede aumentar significativamente este miedo” (Ogliastri, 2020).

Existe un profundo temor ante la pérdida de un ser querido tal como se muestra en los datos, donde se prioriza la salud y vida de un familiar ante la propia, en comparación con el miedo a contagiarse por covid-19. Ante la pandemia, uno de los mayores miedos que la gente puede sentir es el de perder a un ser querido o la vida propia por el virus, y presentan reacciones emocionales psicológicas como el “miedo

(al contagio propio, a familiares o contagiar a otros, a la infección, a la enfermedad y/o a perder la vida [...] a la pérdida de un familiar sin poder despedirse o miedo de perder a otros” (Terry et al., 2020).

Finalmente, el último hallazgo tiene que ver con las cinco dimensiones de emociones negativas; el desgaste físico y las dificultades para convivir con los otros resulta significativo sobre todo considerando que las diferencias se encuentran entre los que no presentan desgaste o dificultades y los que lo presentan.

A mayor presencia de las emociones negativas en los docentes, su desgaste físico aumentará, con cansancio o dolor corporal, lo cual repercute directamente en la forma de convivencia con los otros y dificulta que se lleven a cabo estas relaciones interpersonales. Según el Gobierno del Estado de México y la Secretaría de Desarrollo Social Consejo Estatal de la Mujer y Bienestar Social (2011), las personas que manifiestan mayor desgaste físico intentan “distanciarse no solo de las personas destinatarias de su trabajo, sino también de los miembros del equipo con los que trabaja”.

Referencias bibliográficas

Barboza, M., García, G., Akahosi, A., & Moira, M. (2020). *Atención psicosocial y pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la atención a la infancia y adolescencia que vive en contextos socialmente vulnerables. Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 178-201.

<https://doi.org/10.4471/remie.2020.5887>

Cáceres-Muñoz, J., Jiménez, H., & Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 119-222. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3>

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?l=114971eA>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe & Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe COVID 19. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL, UNESCO.

<https://r.issu.edu.do/l?l=117815r4>.

Cortes, J. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(Edición Especial), 1-11.

<https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2560>

Da Silveira, A., & Siepmann, K. (2020). Salud mental de niños/adolescentes en tiempos de distanciamiento social por el COVID-19. *Revista Cubana de Enfermería*, (36), 1-8.

<https://r.issu.edu.do/l?l=11040yHy>

De la Cruz, F. (2020). El hogar y la escuela; lógicas en tensión ante la COVID 19. IISUE(Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica*, (1 ed., p. 39-46). <https://r.issu.edu.do/l?l=11496o2N>

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://r.issu.edu.do/l?l=110363ts>

Diario Oficial de la Federación. (2021). *Acuerdo por el que se prorroga el diverso por el que el Instituto para la Protección al Ahorro Bancario suspende los términos y plazos a que se refiere el artículo 191, párrafo cuarto de la Ley de Instituciones de Crédito durante la contingencia sanitaria provocada por el COVID-19*.

<https://r.issu.edu.do/l?l=115777ad>

Echandia, A. (2020). Migración de modelo de atención educativa en tiempos de COVID-19. *Revista Ciencias de la Educación*, 30(Edición Especial), 1067-1077. <https://r.issu.edu.do/l?l=11500bml>

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>

- García, A., Calderón, J., Rosales, L., & Vargas, S. (2020). Aislamiento por COVID-19. Un abordaje de la pandemia entre organizaciones educativas y comunitarias del gran Buenos Aires. *Sociedad e Infancias*, (4), 205-209. <http://dx.doi.org/10.5209/soci.69658>
- Gobierno del Estado de México, Secretaría de Desarrollo Social Consejo Estatal de la Mujer y Bienestar Social. (2011). *Guía metodológica para la atención del desgaste profesional por empatía (síndrome del burnout)*. <https://r.issu.edu.do/l?l=11181mkS>
- Güell, L. (2014) Estudio de la satisfacción laboral de los maestros. Barcelona, España. Universidad Internacional Catalunya. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-12. <https://r.issu.edu.do/l?l=1104124E>
- Jakubowski, T., & Sitko-Dominik, M. (2021). Teachers' mental health during the first two waves of the COVID-19 pandemic in Poland. *PLoS ONE*, 16(9), e0257252. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257252>
- Johnson, M., Saletti, L., & Tumas, N. (2020). *Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(Supl.1), 2447-2456. <https://r.issu.edu.do/l?l=11044wJf>
- Martínez, D. (2020). Aproximaciones a las implicaciones sociales de la pandemia COVID-19 en niños, niñas y adolescentes: el caso México. *Sociedad e Infancias*, (4), 255-258. <http://dx.doi.org/10.5209/soci.69541>
- Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(Numero especial), 343-352. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Morales, C. (2020). Salud mental de los niños, niñas y adolescentes en situación de confinamiento. *Revista Anales de la Universidad de Chile*, 7(17), 305-318. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2020.58931>
- Nabe-Nielsen, K., Bang, K., Vibe, N., Larsen, I., & Juul, CH. (2021). The effect of COVID-19 on school-teachers' emotional reactions and mental health: longitudinal results from the CLASS study. *International Archives of Occupational and Environmental Health*. <https://doi.org/10.1007/s00420-021-01806-8>
- Ogliastri, D. (2020). *Pérdida y duelo durante la COVID-19*. Centro de referencia para el apoyo psicosocial de la FICR. Copenhagen, Dinamarca. <https://r.issu.edu.do/l?l=11498ART>
- Organización de las Naciones Unidas. (2021). *Informe oficial de naciones Unidas*. ONU-México, <https://coronavirus.onu.org.mx>
- Organización Panamericana de la Salud & Organización Mundial de la Salud. (2021). *Actualización Epidemiológica Enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. OPS/OMS. <https://r.issu.edu.do/l?l=11584GzA>
- Paricio, R., & Pando, M. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría Infanto-juvenil*, 37(2), 30-44. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>
- Pedreira, J. (2020). Salud mental y COVID-19 en infancia y adolescencia: visión desde la psicopatología y la salud pública. *Revista Española de Salud Pública*, 94(16), 2-17. <https://r.issu.edu.do/l?l=110392K4>
- Piqueras, J. A., Ramos, V., Martínez, A. E., & Oblitas, L. A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112. <https://r.issu.edu.do/l?l=118192c8>
- Real Clear Politics (17 de mayo de 2021). *Coronavirus (COVID-19) Global deaths*. Real Clear Politics. <https://r.issu.edu.do/l?l=114884tC>
- Reyes, A. (2010). *Trastornos de ansiedad: guía práctica para diagnóstico y tratamiento*. <https://r.issu.edu.do/l?l=11178eQq>
- Secretaría de Educación Pública. (2021a). *Aprende en casa. Ciclo 2021.2022*. Gobierno de México. <https://r.issu.edu.do/l?l=11482wgi>

Secretaría de Educación Pública. (2021b). *Diplomado Vida Saludable. Guía de estudio. Módulo 2 Salud Mental*. Secretaría de Educación Pública.
<https://r.issu.edu.do/l?l=11585LwS>

Secretaría de Salud del Estado de Sonora. (4 de octubre de 2021). Renueva Secretaría de Salud información sobre COVID 19 a Sonorenses.
<https://r.issu.edu.do/l?l=11782wtN>

Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código ético del psicólogo*. Trillas.

Subsecretaría de Servicios de Salud. (2020). *Guía para la construcción para la nueva normalidad por COVID-19*. <https://r.issu.edu.do/l?l=11491Atj>

Terry, Y., Bravo, N., Elias, K., & Espinosa, I. (2020). Aspectos psicosociales asociados a la pandemia por COVID-19. *Revista Información Científica*, 99(6), 585-595. <https://r.issu.edu.do/l?l=11499f32>

Velázquez, S. (2020). ¿Qué pasa con la salud mental de los niños durante el confinamiento?. Univerzoom.

Dirección general de difusión de la ciencia UNAM.
<https://r.issu.edu.do/l?l=11038NJh>

Vera, J., Velasco, F., Grubits, H., & Salazar, G. (2016). Parámetros de inclusión y exclusión en los extremos de la felicidad y satisfacción con la vida en México. *Acta de Investigación Psicológica*, 6(2), 2395-2403.
<https://doi.org/10.1016/j.aiprr.2016.06.002>

Xinyang, X., Qi, X., Yu, Z., Kaiheng, Z., Qi, L., Jiajia, Z., & Ranran, S. (2020). Mental Health Status Among Children in Home Confinement During the Coronavirus Disease 2019 Outbreak in Hubei Province, China. *JAMA Pediatr*, 174(9), 898-900.
<https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1619>

Yang, X., Ge, C., Hu, B., Chi, T., & Wang, L. (2009). Relationships between quality of life and occupational stress among teachers. *Public Health*, 123(11), 750-755.
<https://doi.org/10.1016/j.puhe.2009.09.01>

CÓMO CITAR:

Vera-Noriega, 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. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 129-141.
<https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp129-141>