



**DEPRESIÓN SOMÁTICA, CONFLICTO FAMILIAR, CONTROL EMOCIONAL Y
CONFLICTO PROFESOR-ALUMNO DE LOS AGENTES EDUCATIVOS QUE
TRABAJAN EN CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL DE ATENCIÓN A LA
PRIMERA INFANCIA EN LA REGIÓN CARIBE COLOMBIANA**

LAURA MILENA PAYARES CASTILLO

TUTORA:

ELSA ESCALANTE

UNIVERSIDAD DEL NORTE

MAESTRIA EN EDUCACION

BARRANQUILLA - COLOMBIA

2022

Agradecimientos

Agradezco a Dios por este proceso en el cual obtuve, conocimientos, aprendizajes, experiencias, habilidades y competencias del campo de la educación.

Agradezco, a mi tutora Elsa Escalante y co-tutora Margarita Osorio, por todo el respaldo, las palabras de ánimo, la guía, la dedicación y el apoyo durante este proceso de realización de esta tesis.

Y por último, agradezco a mi salud física y mental por mantenerse fuertes con el objetivo de lograr la meta.

Índice General

Portada.....	Pág.0
Agradecimientos.....	Pág.1
Índice General.....	Pág.2
Índice de Figuras.....	Pág.5
Índice de Tablas.....	Pág.6
Resumen.....	Pág.8
Introducción.....	Pág.9

Capítulo I: Planteamiento del problema

1.1 Planteamiento del problema.....	Pág.13
1.1.1 Pregunta de Investigación General.....	Pág.18
1.2 Objetivos de la investigación.....	Pág.18
1.2.1 Objetivo general.....	Pág.18
1.2.2 Objetivos específicos.....	Pág.18
1.3 Hipótesis de investigación.....	Pág.20
1.4 Justificación.....	Pág.22

Capítulo II: Marco Teórico y Conceptual

2.1 Marco legal.....	Pág.26
2.2 Marco teórico.....	Pág.31

2.2.1 La escuela como espacio para interacción y generación de conflictos – Conflicto Profesor-Alumno.....	Pág.31
2.2.2 Depresión somática y control emocional.....	Pág.46
2.2.3 Conflicto familiar.....	Pág.56
2.3 Estado del arte.....	Pág.60

Capítulo III: Marco Metodológico

3.1 Contexto.....	Pág.63
3.2 Diseño.....	Pág.63
3.3 Población y muestra.....	Pág.64
3.4 Procedimiento de recolección de datos.....	Pág.65
3.5 Instrumentos de recolección de datos.....	Pág.65
3.6 Análisis de datos.....	Pág.70

Capítulo IV: Resultados

4.1 Análisis descriptivo.....	Pág.72
4.1.1 Características sociodemográficas.....	Pág.72
4.1.2 Estadísticos descriptivos.....	Pág.75
4.1.3 Depresión somática.....	Pág.76
4.1.4 Conflicto familiar.....	Pág.82
4.1.5 Control emocional.....	Pág.86
4.1.6 Conflicto profesor-alumno.....	Pág.91

4.2 Análisis correlacional.....	Pág.99
4.2.1 Depresión somática - Conflicto familiar.....	Pág.99
4.2.2 Depresión somática - Control emocional.	Pág.100
4.2.3 Depresión somática - Conflicto profesor-alumno.....	Pág.101
4.2.4 Conflicto familiar - Control emocional.....	Pág.102
4.2.5 Conflicto familiar – Conflicto profesor-alumno.....	Pág.102
4.2.6 Control emocional- Conflicto profesor-alumno.....	Pág.103
4.3 Análisis de regresión lineal.....	Pág.104

Capítulo V: Discusión y Conclusiones

5.1 Discusión.....	Pág.105
5.2 Conclusiones.....	Pag.111
5.3 Limitaciones del estudio.....	Pág.117
5.4 Recomendaciones.....	Pág.118
Referencias Bibliográficas.....	Pág.119

Índice de Figuras

Figura 1. Depresión Somática.....	Pág.76
Figura 2. Conflicto Familiar.....	Pág.82
Figura 3. Control Emocional.....	Pág.86
Figura 4. Conflicto Profesor-Alumno.....	Pág.91

Índice de Tablas

Tabla 1. Datos sociodemográficos.....	Pág.72
Tabla 2. Media, desviación estándar, máxima y mínimo puntaje.....	Pág.75
Tabla 3. Resultados por ítems de Depresión somática.....	Pág.77
Tabla 4. Diferencias significativas de Depresión somática – Variables sociodemográficas.....	Pág.80
Tabla 5. Resultados por ítems de Conflicto Familiar.....	Pág.83
Tabla 6. Diferencias significativas de Conflicto Familiar – Variables Sociodemográficas.....	Pág.84
Tabla 7. Resultados por ítems de Control Emocional.....	Pág.87
Tabla 8. Diferencias significativas de Control Emocional – Variables Sociodemográficas.....	Pág.89
Tabla 9. Resultados por ítems de Conflicto Profesor-Alumno.....	Pág.92
Tabla 10. Diferencias significativas de Conflicto Profesor- Alumno – Variables Sociodemográficas.....	Pág.97
Tabla 11. Matriz de correlaciones de Spearman: Depresión Somática y Conflicto Familiar.....	Pág.99
Tabla 12. Matriz de correlaciones de Spearman: Depresión Somática y Control Emocional.....	Pág.100
Tabla 13. Matriz de correlaciones de Spearman: Depresión Somática y Conflicto Profesor-Alumno.....	Pág.101
Tabla 14. Matriz de correlaciones de Spearman: Conflicto Familiar y Control Emocional.....	Pág.102

Tabla 15. Matriz de correlaciones de Spearman: Conflicto Profesor-Alumno y Conflicto Familiar.....	Pág.102
Tabla 16. Matriz de correlaciones de Spearman: Control Emocional y Conflicto Profesor-Alumno.....	Pág.103
Tabla 17. Anova: Análisis de varianza.....	Pág.104

Resumen

El objetivo general del presente estudio fue determinar si existen relaciones entre depresión somática, conflicto familiar, control emocional y conflicto profesor-alumno de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana. Este estudio tuvo un diseño cuantitativo, con alcance descriptivo - correlacional. La muestra estuvo conformada por 53 agentes educativos, pertenecientes a la comunidad educativa de los centros de desarrollo infantil (CDI) ubicados en los departamentos de Bolívar, Magdalena, Guajira, Sucre y Atlántico. Para la recolección de los datos se utilizaron las siguientes escalas: la Center for Epidemiologic Studies Depression Scale, la Family Environment Scale, la Teacher Self-Regulation Scale y la Student Teacher Relationship Scale. Los datos se procesaron y analizaron con el programa estadístico SPSS.

En los resultados descriptivos de las variables, los datos indican con un porcentaje de 98, que el nivel de depresión somática de los agentes educativos es bajo; respecto al conflicto familiar con un puntaje por encima del 50% en su mayoría los agentes educativos perciben que el clima familiar es bueno. En cuanto a la variable control emocional, con un porcentaje del 92% los resultados arrojan que es alto y por último, el conflicto profesor-alumno es bajo con un puntaje de más del 50%. Respecto al análisis correlacional, se halló correlación negativa entre depresión somática y conflicto profesor-alumno.

En conclusión, los resultados arrojaron que los niveles de depresión somática, conflicto familiar y conflicto profesor-alumno son bajos y además, el control emocional de los agentes es alto. Por otro lado, solo se halló una correlación negativa.

Introducción

La presente investigación estudia cuatro variables y sus interacciones; la primera, la depresión somática, es considerada como una alteración psicopatológica que con relativa frecuencia se manifiesta en el docente que sufre una situación de estrés prolongada; en relación a los síntomas de tipo somático, los más comunes son cefalea, desmayos, debilidad generalizada, dolores articulares (Kander, 1998). De igual manera, manifestaciones somáticas no dolorosas como fatiga, debilidad, quejas múltiples vagas y amplificadas, problemas músculo-esqueléticos no específicos, sensaciones de peso o ligereza en al menos una parte del cuerpo, disfunción gastrointestinal, acortamiento de la respiración, mareos, alteraciones del sueño y el apetito, poliuria y manifestaciones dolorosas como dolor articular, dolor lumbar y cefalea (Gerber PD et al, 1992); la segunda variable es el conflicto familiar, este, puede verse generado por una serie de presiones en la familia, tales como elementos que incluyen solicitudes de la pareja y el cuidado a otros, como sería el caso del cuidado de los niños, el cuidado de adultos enfermos o discapacitados y el cuidado de adultos mayores, el nacimiento de un hijo, muerte de algún miembro de la familia o tareas domésticas (Miranda y Viera, 2011); la tercera variable, control emocional, es la habilidad para vigilar y regular las emociones propias y ajenas, reconociendo su influencia y utilidad, a la vez que la capacidad de estar abierto a la influencia emocional negativa y positiva, un concepto bidimensional (interno y externo) y práctico (Mayer y Salovey, 1997, citados en Berrocal y Extremera, 2005). Y por último, la variable, conflicto profesor-alumno, se define, relación profesor-alumno, esta es una interacción de influencia y reciprocidad dada entre dos o más personas en un contexto definido, basada en una realidad socio-emocional y cognitiva que se imparte dentro del aula. De igual manera, la relación dada entre el profesor y el alumno establecen ciertas variables como: la conducta del profesor que permite tener una buena relación,

la percepción del alumno frente a la relación y la actitud del profesor, los efectos en el alumno a nivel emocional y conductual, y la percepción del profesor de las conductas y reacciones de los alumnos; esto quiere decir que dentro de la dinámica profesor-alumno, las sensaciones que se generan y la sostenibilidad de la relación depende de ambas partes (Moreno, 2009, citado en López, García, & Cardona, 2012)

Por otro lado, la problemática de esta investigación se abordó por el interés de conocer si existe una relación entre las múltiples y específicas condiciones de exposición laboral y personal que inciden sobre el perfil salud-enfermedad de los docentes, y que se pueden expresar en diversos momentos en el desgaste físico o mental. Además, es importante tener en cuenta que dentro de las características de las condiciones de trabajo de los agentes educativos se identifican la sobrecarga de trabajo, la inseguridad dentro y fuera de los planteles educativos, las relaciones interpersonales, la falta de motivación y la baja remuneración, que no corresponde con las responsabilidades que deben cumplir. De igual manera, al docente le corresponde el afrontamiento de realidades complejas, como la motivación del alumnado, los vínculos interpersonales con cada estudiante y su familia la disciplina en la clase los problemas de los estudiantes en medios familiares disfuncionales; los conflictos escolares, las situaciones de violencia en las escuelas y los conflictos de autoridad. (García y Muñoz, 2013)

Para el área de la Maestría en educación, esta investigación suministrará información valiosa sobre las condiciones de trabajo, cómo afectan y cómo son percibidas por los docentes; además, permitirá determinar los diferentes perfiles en cuanto a depresión somática, conflicto familiar, control emocional y conflicto profesor-alumno por parte de los docentes; lo cual a su vez es indispensable para trabajar en la creación e implementación de programas de prevención e intervención en caso de ser necesarios.

En el marco metodológico, la investigación es un análisis secundario de datos; se realizó con un diseño cuantitativo, no experimental con un alcance descriptivo y correlacional. La población objeto de investigación fueron los agentes educativos, pertenecientes a la comunidad educativa de los centros de desarrollo infantil (CDI) ubicados en los departamentos de Bolívar, Magdalena, Guajira, Sucre y Atlántico. Los instrumentos utilizados fueron, la Center for Epidemiologic Studies Depression Scale, esta es una escala de autoinforme realizada para evaluar la sintomatología depresiva en la población general; la Family Environment Scale (FES), la cual tiene por objetivo evaluar el clima familiar a través de las percepciones referidas por los miembros del conjunto, incluyendo comparaciones de las mismas; la Teacher Self-Regulation Scale, con el fin de medir aspectos relativos a la autorregulación de los docentes y la Student Teacher Relationship Scale, para evaluar la percepción de un maestro sobre su relación con un estudiante, el comportamiento interactivo de un estudiante con el maestro y las creencias de un maestro sobre los sentimientos del alumno hacia el profesor. Para el análisis de los datos, se utilizó el software estadístico SPSS, el cual arrojó los datos descriptivos con porcentajes y las correlaciones, para las cuales se estableció la normalidad de los datos y luego se escogió el estadístico adecuado, en este estudio se utilizó el coeficiente de correlación Spearman.

La finalidad u objetivo principal de este estudio es determinar si existen relaciones entre depresión somática, conflicto familiar, control emocional y conflicto profesor-alumno de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana.

En el capítulo I, se presenta el planteamiento del problema que conlleva a la pregunta de la presente investigación: ¿existen relaciones entre depresión somática, conflicto familiar, control emocional y conflicto profesor-alumno de los agentes educativos que trabajan en centros de

desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana? Así mismo, se plantean las hipótesis, los objetivos y la justificación de la investigación. Por otro lado, en el capítulo II, se desarrolla el marco teórico y conceptual, se describe, el marco legal, la revisión teórica y el estado del arte. Por su parte, en el capítulo III, encontrará información sobre el marco metodológico, en el cual se desarrolla el diseño, tipo, población, participantes, instrumentos utilizados para la recolección de la información y sobre la forma en la que se procesaron y analizaron los datos de la investigación. Por otra parte, en el capítulo IV, se presenta el análisis e interpretación de los resultados descriptivos y correlacionales. Finalmente en el capítulo V, se encuentra, la discusión y conclusión, limitaciones del estudio y recomendaciones.

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1 Planteamiento del Problema

Existe un creciente interés mundial por el desarrollo y aprendizaje de la infancia, el cual se ha concretado en lo que se ha denominado Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2007), los primeros años de vida del niño contemplan un desarrollo cerebral excepcional que sirve de base a los aprendizajes siguientes y requieren una atención y educación específica sustentada en el apoyo cognitivo-afectivo de quienes lo atienden.

De acuerdo con el plan de Atención Integral a la Primera Infancia (PAIPI), la integralidad debe lograrse en esfuerzos intersectoriales que involucren no solo al Ministerio de Educación Nacional (MEN) y al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), sino también a los sectores de salud, cultura y recreación (Presidencia de la república, 2013). Es decir, todas estas personas que interactúan de una u otra manera con los niños y están involucrados en la atención integral de niños menores de cinco años deben ejercer el principio de corresponsabilidad que impone la ley tanto a la familia, como al Estado y a la comunidad, estas personas se les llama “agentes educativos” (Ministerio de Educación Nacional, SF).

Por lo anterior, es de importancia para la vida de los niños que todas las personas que interactúan con ellos posean un buen estado de salud mental y más aún aquellos agentes educativos que conviven horas en los CDI. En la literatura se evidencia que muchos docentes presentan dificultades respecto a su estado psicológico, por lo que podría influir de forma negativa en la enseñanza que imparten a los niños.

En un estudio realizado por Chan y col., en 1998, realizado en una muestra de 415 profesores de enseñanza secundaria en Hong Kong, se estudió la relación entre los niveles de estrés y la aparición de síntomas psicológicos, entre los que destacan, por su regularidad, estados de ansiedad, problemas de sueño, disfunción social y depresión severa acompañada de ideas suicidas. De los resultados del estudio se concluyó que la profesión docente es considerada entre las profesionales de mayor riesgo.

Fernández (1999), asegura que la sobrecarga nerviosa derivada de la propia acción docente, las decepciones y frustraciones de las condiciones de trabajo existentes, los cargos de responsabilidad en los centros y el tiempo que se emplea en reuniones de coordinación, tutorías y órganos colegiados, afectan de manera decisiva en muchas de las alteraciones psíquicas que provocan estas bajas psiquiátricas. Estas alteraciones producen, en muchos casos, depresiones, las cuales causan un alto índice de absentismo laboral.

Además, en una investigación realizada en la universidad de Granada por Jurado y col., (1998), se constata que el 22% de los profesores que no dictan clase en universidad de esta ciudad presentan síntomas depresivos. El estudio arrojó que los docentes más afectados son los que imparten clases en colegios públicos de enseñanza primaria y que además cuentan con una larga trayectoria docente. Por esto, según el estudio, se estima que laborar en la enseñanza pública, en los niveles primarios y contar con una larga experiencia en la profesión son, todas ellas, variables que pueden aumentar los riesgos y el grado de vulnerabilidad a padecer un trastorno depresivo. Se señalan como posibles causas de esta situación el excesivo número de alumnos por aula, la falta de medios, los ruidos e interrupciones, las presiones de los padres de los propios alumnos en algunos casos, y de los cargos directivos y la falta de reconocimiento

social de la función docente. El estudio matiza que los resultados apuntan hacia síntomas depresivos y no estados depresivos.

Incluso, en India, una encuesta sobre depresión y niveles de estrés entre docentes halló que el 52.38% tenía depresión, entre ellos el 28.6% tenía depresión leve, el 18.1% depresión moderada. Según la evidencia a nivel internacional, los maestros de diferentes estratos económicos y culturas tienen síntomas relacionados con el estrés y la depresión. (Armentia, A. P, 2000)

Los docentes han sido considerados como aquellos que presentan el mayor riesgo de angustia psicológica y niveles más bajos de satisfacción laboral en comparación con otras profesiones y se hallan entre los profesionales que enfrentan la mayor presión en su trabajo. Las diferentes actividades del trabajo y el aumento del nivel de presión pueden influir de forma negativa en el estado emocional y físico de los docentes, experimentando un estado de fatiga y baja productividad. (Armentia, A. P, 2000)

Con respecto a la relación entre la satisfacción laboral y el equilibrio trabajo-familia, se reporta que las extensas jornadas laborales y la sobrecarga de roles impedirían que las personas pasaran más tiempo con sus familias, lo que conlleva a que evalúen de manera negativa su trabajo (Paterna y Martínez, 2002; Aguirre y Martínez, 2006; Jiménez, González y Reyes, 2009).

En un estudio realizados por Aguirre et al. En 2006, se halló que las variables satisfacción laboral y equilibrio trabajo-familia, se relacionan alta y significativamente; es decir, a mayor satisfacción con el trabajo mayor equilibrio en estos dos dominios y a menor satisfacción laboral menor equilibrio en el trabajo y la familia.

No obstante, la valoración que hacen los docentes de la variable Equilibrio trabajo-familia tiende a ser negativa, debido a la interferencia del trabajo, que afecta a la familia, pues existe una influencia considerable en la capacidad de conciliación que los docentes de la muestra logran entre estos dos aspectos. (Armentia, A. P, 2000)

Este panorama coincide con lo propuesto por Greenhaus y Beutell (1985) donde el tiempo que se dedica a los diferentes roles es causal de conflicto en estos dos dominios, dato que también corrobora el Censo Docente de 2012 (EduGlobal, 2012), que señala que estos profesionales dedican entre una y dos horas diarias a sus familias, situación que se explica por la gran cantidad de tareas que tienen que realizar y que ocupa tiempo personal.

Por otro lado, las instituciones y las escuelas no son precisamente una excepción, pues se caracterizan por vivir conflictos de distinta índole, intensidad y actores. Se suscitan por ejemplo conflictos entre profesores, entre profesores y alumnos, entre profesores y padres de familia, conflictos entre profesores y directivos, conflictos entre alumnos, entre padres de familia y conflictos entre toda la comunidad escolar. Lo anterior es una pequeña muestra de las múltiples situaciones conflictivas que todos los que estamos inmersos en un centro educativo han experimentado y seguirán viviendo, pero se puede dar una mejor transformación a los conflictos.

Muchos de los problemas que los docentes principiantes reportan en las investigaciones tienen que ver con asuntos que enfrentan otros docentes con mayor experiencia, tales como la gestión de la disciplina en el aula, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo en clase, los materiales insuficientes, los problemas personales de los estudiantes o las relaciones con los padres. Aunque los nudos gordianos son los mismos en las diversas etapas de la carrera docente, los maestros principiantes experimentan los problemas con mayores dosis de

incertidumbre y estrés debido a que tienen menores referentes y mecanismos para enfrentar estas situaciones (Vaillant y Marcelo, 2015).

Lo que ocurre en el aula se considera fundamental tanto para la puesta en práctica del proyecto educativo de la escuela como para lograr organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que sea enriquecedor para los alumnos y se oriente al ideal de calidad y equidad que sostiene la reforma. El conflicto escolar pasa a ser el punto de crisis de esta convivencia; lo que cuestiona, detiene o rompe el esquema de convivencia anterior, que es el regular. Este se convierte en un tema emergente y de importancia psicológica al asociarlo al grupo curso y a los grupos que se forman al interior del mismo, ya que son espacios de identidad y referencia que se resisten al cambio. En un grupo humano tan amplio y con actores tan diversos es probable que el conflicto surja con frecuencia, puesto que se relaciona con las necesidades no satisfechas y la ley que las restringe o regula, por lo cual su enfrentamiento y/o resolución permiten que la institución supere los diversos obstáculos internos que presenta y que aparecen como incontrolables, pero que desde este enfoque pueden ser manejables e incluso constructivos. Es aquí donde surge la relevancia de abordar el conflicto dentro de la escuela, ya que en ella se establecen interrelaciones entre distintos actores, donde unos intentan transmitir el saber a otros, es decir, es la apropiación del conocimiento y el aprendizaje lo que está mediando estas relaciones (Ianni y Pérez, 1998).

Puesto que este estudio está focalizado en los docentes, ya que estos tienen la principal responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje; para resolver el problema planteado se requiere establecer medidas que estén enfocadas en los docentes. Lo principal es establecer un diagnóstico, y para esto se evaluará los niveles de depresión en los docentes, las relaciones

familiares, el control emocional y el conflicto profesor-alumno. De esta manera, es posible elaborar estrategias de intervención más pertinentes a la realidad.

Por todo lo anterior, la presente investigación se pregunta: ¿Existen relaciones entre la depresión somática, conflicto familiar, control emocional y conflicto profesor- alumno de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la región caribe colombiana?

Pregunta de Investigación

1.1.1 Pregunta de Investigación General

¿Existen relaciones entre depresión somática, conflicto familiar, control emocional y conflicto profesor-alumno de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana?

1.2 Objetivos

1.2.1 General

Determinar si existen relaciones entre depresión somática, conflicto familiar, control emocional y conflicto profesor-alumno de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana.

1.2.2 Específicos

- Describir las características de la depresión somática, conflicto familiar, control emocional y conflicto profesor-alumno de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana.

- Establecer si existe relación entre depresión somática y conflicto familiar de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana.
- Establecer si existe relación entre depresión somática y control emocional de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana.
- Determinar si existe relación entre depresión somática y conflicto profesor-alumno de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana.
- Establecer si existe relación entre conflicto familiar y control emocional de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana.
- Determinar si existe relación entre conflicto familiar y conflicto profesor-alumno de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana.
- Relacionar control emocional y conflicto profesor-alumno de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana.

1.3 Hipótesis de Investigación

Para llevar a cabo el estudio se formularon las siguientes hipótesis de investigación:

1.

Hipótesis de investigación: Existe relación entre depresión somática y conflicto familiar de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana

Hipótesis nula: No existe relación entre depresión somática y conflicto familiar de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana

2.

Hipótesis de investigación: Existe relación entre depresión somática y control emocional de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana.

Hipótesis nula: No existe relación entre depresión somática y control emocional de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana.

3.

Hipótesis de investigación: Existe relación entre depresión somática y conflicto profesor-alumno de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana.

Hipótesis nula: No existe relación entre depresión somática y conflicto profesor-alumno de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana.

4.

Hipótesis de investigación: Existe relación entre conflicto familiar y control emocional de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana.

Hipótesis nula: No existe relación entre conflicto familiar y control emocional de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana.

5.

Hipótesis de investigación: Existe relación entre conflicto familiar y conflicto profesor-alumno de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana.

Hipótesis nula: No existe relación entre conflicto familiar y conflicto profesor-alumno de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana.

6.

Hipótesis de investigación: Existe relación entre control emocional y conflicto profesor-alumno de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana.

Hipótesis nula: No existe relación entre control emocional y conflicto profesor-alumno de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana.

1.3 Justificación

La revisión documental en torno a la depresión somática, el conflicto familiar, el control emocional y el conflicto profesor-alumno, genera un interés focalizado en observar si en el contexto del caribe colombiano se están presentando estas situaciones y cómo se relacionan ellos en aquellos agentes que atienden a los infantes en sus edades tempranas dado que es en estas edades donde se originan bases importantes para el desarrollo de los infantes y en general para las personas, por lo cual la presente investigación tiene como objetivo determinar si existen relaciones entre la depresión somática, conflicto familiar, control emocional y conflicto profesor-alumno de los agentes educativos que trabajan en la región caribe colombiana.

La salud mental, en variables como la depresión somática, el control emocional, el conflicto familiar y por otro lado, el conflicto profesor- alumno están indudablemente relacionados con sus formas de intervención en la práctica educativa diaria que realizan. A estos temas se le ha puesto poca atención en Colombia y aún menos en la costa caribe, “pues tradicionalmente se ha dado énfasis a los métodos, recursos didácticos, técnicas, planes y programas que van actualizándose, así como reformas que entran en vigencia continuamente” (Barraza, V. H, 2017).

El docente se esfuerza por cumplir los requerimientos oficiales tratando de empatarlos con sus múltiples funciones; sin embargo, aún se sigue percibiendo una gran necesidad: la salud mental del docente. “Sin éste, aún los mejores enfoques, planes, recursos, espacios y alumnos

están en riesgo. Siendo el docente quien lleva a la realidad todas estas propuestas pedagógicas, habría que detenerse en analizar qué situación personal asume el ser humano que ejerce como educador” (Barraza, V. H, 2017). En la actualidad, no basta con que el docente imparta las clases teóricas y/o prácticas, ni tampoco lo que enseña, es de suma importancia la salud mental y las relaciones que posee con el alumno.

El docente influye en gran medida sobre el éxito o fracaso escolar de sus alumnos y sus rasgos de personalidad. Por ejemplo, Eggen y Kauchak (1999) atribuyen algunas características docentes como el buen humor y la calidez a mejores resultados académicos por parte de los estudiantes.

Sylvia Schmelkes (1995) también coincide con que “la mejora en la calidad de la educación depende más de la calidad de las personas que se desempeñan como docentes que de los planes y programas de estudio”. (Schmelkes, 1995:80)

En García y Muñoz (2013) se afirma que la docencia es considerada una actividad generadora de múltiples y específicas condiciones de exposición laboral que incide sobre el perfil salud-enfermedad, y que pueden verse reflejadas en el desgaste físico o mental de los profesores. Además, dentro de las características de las condiciones laborales de los docentes se identifican: la sobrecarga de trabajo, la inseguridad dentro y fuera de los planteles educativos, las relaciones interpersonales, la falta de motivación y la baja remuneración, que no corresponde con la responsabilidad de los docentes. Así mismo, en el desarrollo de su función, el docente se expone a diario a grupos numerosos con una metodología de enseñanza generalmente tradicional, con escasez de recursos pedagógicos, tecnológicos, innovadores y avanzados, lo cual hace que aún el marcador, el tablero y la voz continúen siendo los instrumentos por excelencia en la actividad pedagógica.

Al docente le corresponde el afrontamiento de múltiples realidades complejas, tales como: la motivación del alumnado, los vínculos interpersonales con cada estudiante y su familia (Ibarra, 2005 citado en Zorrilla, 2017), la disciplina en la clase (Kokkinos, 2002 citado en Zorrilla, 2017), los problemas de los estudiantes en medios familiares disfuncionales (Rodríguez Guzmán, 2007 citado en Zorrilla, 2017), los conflictos escolares, las situaciones de violencia en las escuelas y los conflictos de autoridad (Esteve, 2006; Lambert y McCarthy, 2006 citado en Zorrilla, 2017). El desgaste emocional y profesional puede generarse por una multiplicidad de factores, como los cambios en las reformas educativas, que exigen nuevas demandas y cambio en los roles, en su reconocimiento a nivel social; la escasez de recursos apropiados; y las interacciones con los alumnos, las cuales frecuentemente se encuentran caracterizadas por la indisciplina o la violencia escolar (Extremera et al. 2005).

Por otro lado, existen indicadores que contribuyen a generar el malestar docente, como la violencia escolar, la imagen idealizada del profesor, la falta de apoyo social, la escasez de recursos, los múltiples papeles asignados al docente, la dificultad de adaptación a lo nuevo, la falta de flexibilidad de la institución, entre otros (Gil-Monte et al. 2009). En consecuencia, los docentes se ven sujetos a la presión de responder a demandas de diversa índole, exigiéndose cada vez más a sí mismos. De esta manera, el ámbito de la educación se ha vuelto sumamente vulnerable, debido a que el malestar que padecen los docentes no solamente afecta sus posibilidades de autorrealización, sino también su equilibrio, tanto físico y psíquico, hecho que incide en la calidad de la enseñanza impartida (Paredes & Vilorio, 2002).

Las cifras más altas sobre los trastornos de salud a causa de estos problemas se encuentran en los cuadros generales de ansiedad, cuyas principales consecuencias son: sentimiento de desconcierto e insatisfacción, inhibiciones, petición de traslados, abandono de la docencia, agotamiento, ansiedad, estrés y depresión, entre otros (Esteve, 1994). Así mismo, en cuanto a las consecuencias de un ambiente estresante laboral para los docentes, encontramos en el ámbito familiar: tensión al llegar a sus hogares, agotamiento físico y psicológico, irritabilidad y cansancio relacionado con escuchar y hablar sobre problemas de otras personas, entre otras. Estas condiciones son desfavorables para una adecuada vida familiar y de pareja (Cooke & Rousseau, 1984; citados por Moriana & Herruzo, 2003).

Esta investigación permitirá determinar los diferentes perfiles en cuanto a depresión somática, conflicto familiar, control emocional y conflicto profesor-alumno por parte de los docentes; lo cual a su vez es indispensable para trabajar en la creación e implementación de programas de prevención e intervención en caso de ser necesarios. Todo lo anterior con el fin de propender por el mejoramiento y el mantenimiento de las condiciones de vida y salud de los docentes y por ende mejorar su desempeño, lo cual repercutirá en un mejoramiento de la calidad educativa y del proceso de enseñanza y de aprendizaje en los estudiantes.

Adicionalmente, este proyecto también es pertinente dado que las variables que aquí se exponen, aunque han sido estudiadas, hay pocas investigaciones centradas en estudiar la relación entre estas, en la población objetivo, lo cual hace que esta investigación sea novedosa y genere un impacto positivo para los agentes educativos que trabajan en centros de atención a la primera infancia de la región caribe colombiana.

Capítulo II

Marco Teórico y Conceptual

2.1 Marco Legal

El 21 de Enero de 2013 el congreso de Colombia decretó la ley 1616 "Por medio de la cual se expide la ley de salud mental y se dictan otras disposiciones":

Artículo 3°. SALUD MENTAL. La salud mental se define como un estado dinámico que se expresa en la vida cotidiana a través del comportamiento y la interacción de manera tal que permite a los sujetos individuales y colectivos desplegar sus recursos emocionales, cognitivos y mentales para transitar por la vida cotidiana, para trabajar, para establecer relaciones significativas y para contribuir a la comunidad. La Salud Mental es de interés y prioridad nacional para la República de Colombia, es un derecho fundamental, es tema prioritario de salud pública, es un bien de interés público y es componente esencial del bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de colombianos y colombianas.

Artículo 9°. PROMOCIÓN DE LA SALUD MENTAL Y PREVENCIÓN DEL TRASTORNO MENTAL EN EL ÁMBITO LABORAL. Las Administradoras de Riesgos Laborales dentro de las actividades de promoción y prevención en salud deberán generar estrategias, programas, acciones o servicios de promoción de la salud mental y prevención del trastorno mental, y deberán garantizar que sus empresas afiliadas incluyan dentro de su sistema de gestión de seguridad y salud en el trabajo, el monitoreo permanente de la exposición a factores de riesgo psicosocial en el trabajo para proteger, mejorar y recuperar la salud mental de los trabajadores.

El Ministerio de Trabajo y el Ministerio de Salud determinarán y actualizarán los lineamientos técnicos para el diseño, formulación e implementación de estrategias, programas, acciones o servicios de promoción de la salud mental y la prevención del trastorno mental en el

ámbito laboral en un término no mayor a seis (6) meses, a partir de la promulgación de la presente ley.

El Ministerio de Trabajo y el Ministerio de Salud evaluarán y ajustarán periódicamente este lineamiento técnico para enfrentar los riesgos laborales en salud mental.

De acuerdo con lo establecido en la ley 1562 de 2012 el Ministerio de Trabajo ejercerá las funciones de inspección, vigilancia y control de las acciones de promoción y prevención ordenadas en el presente artículo.

En 1927 se dictó una ley donde se consagra la educación como un derecho; los niños tenían la opción de recibir la enseñanza desde la casa o desde una escuela, siempre y cuando fuera gratuita como estipula el artículo 4 de la ley 56 de 1927:

Artículo 4°. Los padres, guardadores y demás personas que hagan las veces de los padres están obligados a proporcionar a los niños un mínimo de educación que comprenda las bases necesarias para la vida en materia de instrucción intelectual, moral y religiosa, cívica y física tal como las fijará el Decreto reglamentario de esta Ley, pero quedan en libertad de escoger los medios de dar cumplimiento a esta obligación en alguna de las formas siguientes: a) Haciendo instruir a los niños en una escuela, ya sea pública o privada, y b) Procurándoles enseñanza en el hogar.

En la Constitución Política Colombiana se consagra la educación como un derecho fundamental:

- Artículo 44. Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de

abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia.

- Art 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura.
- Artículo 68. Los particulares podrán fundar establecimientos educativos. La Ley establecerá las condiciones para su creación y gestión. La comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación. La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente. Los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores. En los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa. Las integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado.

2.1.1 Ley 115 de 1994 - Ley General de Educación

La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, campesinos, grupos étnicos, personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social.

Artículo 1°. Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, sus derechos y sus deberes.

2.1.2 Marco Normativo del Docente en Colombia

De acuerdo a Ley 115 de 1994:

Artículo 104. El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos; acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad. Como factor fundamental del proceso educativo: a) Recibirá una capacitación y actualización profesional; b) No será discriminado por razón de sus creencias filosóficas, políticas o religiosas; c) Llevará a la práctica el Proyecto Educativo Institucional, y d) Mejorará permanentemente el proceso educativo mediante el aporte de ideas y sugerencias a través del Consejo Directivo, el Consejo Académico y las Juntas Educativas.

Artículo 109. Finalidades de la formación de educadores. La formación de educadores tendrá como fines generales: a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y d) Preparar

educadores a nivel de pregrado y posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Artículo 110. Mejoramiento profesional. La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional. El Gobierno Nacional creará las condiciones necesarias para facilitar a los educadores su mejoramiento profesional, con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad.

Artículo 117. Correspondencia entre la formación y el ejercicio profesional del educador. El ejercicio de la profesión del educador corresponderá a la formación por él recibida. Para el efecto, las instituciones de educación superior certificarán el nivel y área del conocimiento en que hizo énfasis el programa académico.

Artículo 118. Ejercicio de la docencia por otros profesionales. Por necesidades del servicio, quienes posean título expedido por las instituciones de educación superior, distinta al de profesional en educación o licenciado, podrán ejercer la docencia en la educación por niveles y grados, en el área de su especialidad o en un área afín. Estos profesionales podrán también ser inscritos en el Escalafón Nacional Docente, siempre y cuando acrediten estudios pedagógicos en el país o en el extranjero, en una facultad de educación o en otra unidad académica responsable de la formación de educadores, con una duración no menor de un año.

Ley 715 de 2001: Establece las competencias de la Nación en materia educativa. Para reglamentar estas competencias se expidieron el Decreto 3391 de 2003, que regula los concursos que rigen para la carrera docente. Recientemente, la Ley 715 de 2001 estableció las competencias de la Nación en materia educativa. Para reglamentar estas competencias se expidieron el Decreto 3391 de 2003, que regula los concursos que rigen para la carrera docente, y el Decreto 2582 de 2003, que define y establece las reglas y mecanismos generales para la

evaluación y capacitación del personal docente y directivo docente, y el Decreto 2582 de 2003, que define y establece las reglas y mecanismos generales para la evaluación y capacitación del personal docente y directivo docente.

2.2 Marco Teórico

2.2. La escuela como espacio para interacción y generación de conflictos – Conflicto profesor-alumno

Por medio de un prolongado y detallado proceso de observación en las aulas, Phillip Jackson, descubre una serie de interacciones y condicionamientos que regulan y controlan la vida en las escuelas. Jackson (1998) menciona:

La escuela es un lugar donde se aprueba o suspenden exámenes, en donde suceden cosas divertidas, en donde se tropieza con nuevas perspectivas y se adquieren destrezas.

Pero es también un lugar en donde unas personas se sientan, escuchan, aguardan, alzan la mano, entregan un papel, forman cola y afilan lápices. En la escuela hallamos amigos y enemigos; allí se desencadena la imaginación y se acaba con los equívocos. Pero es también un sitio en donde se ahogan bostezos y se graban iniciales en las superficies de las mesas, en donde se recoge el dinero para algunos artículos necesarios y se forman filas para el recreo. (pág. 45)

Basándose en esto, ilustra que la escuela no es solo un espacio de aprendizaje, sino que va más allá de eso, situaciones como: pasar mil horas bajo la tutela de los profesores, proporcionar un contexto social bastante constante, mantener un horario cotidiano pese a la diversidad de contenido de las materias. Por otro lado, el aula de clases es un entorno bastante estable en donde los objetos físicos, las relaciones sociales y las actividades principales siguen siendo los mismos, día tras día, semana tras semana e incluso, en ciertos aspectos año tras año (Jackson, 1998).

Lo que hace diferente a las escuelas de otros lugares no es solamente la parafernalia de la enseñanza, el aprendizaje y el contenido educativo de los diálogos que allí se producen. Existen otros rasgos mucho más evidentes que constituyen la realidad vital a la que deben adaptarse los alumnos. Por un lado, la mayor parte de las actividades realizadas en la escuela se hacen con otros o, al menos, en presencia de otros. Esta institución es básicamente un recinto evaluativo en el cual las palabras y acciones del estudiante son constantemente evaluadas por sus pares. La escuela también es un lugar donde la división entre el débil y el poderoso está claramente trazada; los profesores, desde luego son más poderosos que los alumnos, ya que poseen más autoridad (Jackson, 1998).

Jackson (1998), enmarca el fenómeno educativo así: “[...] la multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un currículo oculto que cada alumno y cada profesor debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela”. Esta aproximación involucra el concepto de currículo oculto, pero antes es preciso definir qué es el currículo educativo.

El currículo educativo no es solo un plan general de conjunto relativo a los contenidos o materiales específicos de instrucción que la escuela ofrece a los estudiantes como forma de cualificación para un título académico o el ejercicio de una determinada profesión o vocación. En realidad, es un producto de la experiencia del estudiante con el medio y como vía al conocimiento verdadero, ya que la experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida (Dewey, 2008).

Según Gimeno Sacristán (1991): 1. El currículum es la expresión de la función socializadora de la escuela. 2. El currículum es un instrumento que genera toda una gama de

usos, de suerte que es el elemento imprescindible para comprender lo que solemos llamar práctica pedagógica. 3. El currículum, además de lo anterior, está muy relacionado con el contenido de la profesionalidad de los docentes, lo que se entiende por buen profesor o educador, las funciones que se pide que se desarrolle depende de la variación de los contenidos, finalidades y mecanismos de desarrollo curricular. 4. El currículum estructura componentes y determinaciones muy diversas: pedagógicas, políticas, prácticas administrativas, producción de diversos materiales, de control sobre el sistema escolar, evaluativas, de innovaciones pedagógicas, etcétera.

El currículum se genera como producto de un proceso intencional y sistemático en el que se toman decisiones referidas tanto a los saberes culturales que se enseñarán y a su organización, como a las modalidades de transferencias y evaluación del currículum. Las decisiones curriculares se toman tanto a nivel social, institucional, como de aula y además, la gestión curricular se comprende como parte del marco de la gestión educativa (Rubilar, 2005). Del mismo modo, implica construir saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, los aspectos administrativos, los actores que forman parte de la institución y, por supuesto, con el currículum escolar.

La inclusión de la gestión curricular como un nuevo constructo permite situar el quehacer de la escuela en su esencia, en su objetivo. A su vez, implica identificar la estructura como las relaciones institucionales, ofreciendo una lectura dinámica de la realidad social de la escuela. Por una parte, se reconoce que las estructuras no son la representación de un mundo consistente y sin cambios. Pero, por otra parte, también implica no centrarse exclusivamente en los actores, pues se establece la supremacía de una teoría voluntarista del cambio. Sin embargo, lo relevante de la lectura estructural de la gestión curricular es comprender las interacciones institucionales y la

práctica docente a través de ellas. Tal como señala Bourdieu (1997-1984), se entrelazan una cadena de hechos que producen un habitus: "las relaciones estructurales proporcionan las relaciones pautadas y los sistemas simbólicos de clasificación y categorización que ordenan los espacios sociales en los que se desarrolla la práctica" (citado en Rubilar, 2005).

En Kemmis (1993), observamos la estrecha vinculación del currículo con la vida social, en que la práctica curricular es concebida como un proceso social, y, en consecuencia, una construcción social. Es decir, estamos frente a la lectura de un currículo comprometido con la existencia histórica, cultural y social de los sujetos, por tanto, lejos de las perspectivas que lo asocian estrictamente con las disciplinas o especialidades, dándole un barniz de neutralidad. En efecto, este autor apuesta por el currículo como: "La práctica del currículo es un proceso de representación, formación y transformación de la vida social en la sociedad, la práctica del currículo en las escuelas y la experiencia curricular de los estudiantes debe entenderse como un todo, de forma sintética y comprensiva, más que a través de las estrechas perspectivas de especialidades de las disciplinas particulares".

Ahora bien, el currículum tiene como propósito deliberado y manifiesto la formación y el desarrollo en los alumnos y alumnas, de una identidad, una conciencia, una moral, que les permita definirse como personas individuales, que se asume sin duda alguna, muy trascendentes (Magendzo & Donoso, 1992). En la escuela no solo son formativos los mensajes explícitos que quedan expresados en el currículum manifiesto, sino que también lo son los mensajes implícitos, aquellos que están enraizados en la cultura de la escuela, es decir en su "Currículum oculto".

Por su parte, Apple y King señalan "las escuelas también juegan un papel importante en la distribución de elementos normativos y de un currículo oculto que parece unívocamente ajustado a mantener la hegemonía ideológica de las clases más poderosas en esta sociedad... El

currículo oculto, es decir, la enseñanza tácita de normas y expectativas económicas y sociales, a los alumnos en la escuela, no es tan oculto como muchos educadores creen” (Apple y King, 1998). Esta definición asigna un rol claro al currículo oculto, un instrumento de encuadramiento de profesores y alumnos para el reforzamiento del sistema.

Una definición que detalla los componentes y mecanismos del currículo oculto indica que “hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general en todas las interacciones que suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza” (Santomé, 1991). En general, los investigadores que se han referido al tema, coinciden en adjudicar al currículm oculto la función de inculcar en el estudiante, normas, valores, creencias y actitudes para hacerlo funcional a la sociedad y que se adapte al statu quo (Giroux y Penna, 1990).

Los componentes básicos del currículo oculto son: masa, elogio y poder (Jackson, 1998). Los alumnos forman parte de una masa, lo que determina conductas y actitudes; determina así mismo las formas de aprendizaje y la formación del estudiante como ente social (Masa), (Jackson, 1998). Por otra parte, la relación entre profesores y alumnos es profundamente asimétrica; el profesor define y controla los temas a estudiar, los tiempos y los ritmos de trabajo, el estudiante está condicionado a cumplir los deseos del docente, el poder de los profesores es restrictivo y prescriptivo, autoriza o niega, pero a la vez ordena. Con estas imposiciones verticales, el profesor reproduce las relaciones de poder existentes en la sociedad, lo que alimenta el rol tradicional de la escuela como factor reproductivo de la dominación ideológica, política y económica (Poder) (Jackson, 1998). Por último, el elogio tiene que ver con evaluación. En la escuela todo se evalúa permanentemente, no solo por medio de exámenes, tareas y trabajos,

sino por medio de los reconocimientos, halagos, premios críticas y descalificaciones (Jackson, 1998).

Por otra parte, dentro de los grupos de riesgo, la enseñanza es una profesión que puede llegar a padecer altos niveles de estrés, incluso por encima de otras profesiones de riesgo (De Heus y Diekstra, 1999). El exceso de demandas y exigencias no solo académicas o burocráticas sino también emocionales (ej. capacidad para solucionar problemas diversos con alumnos, padres y compañeros) junto con limitados recursos personales y/o materiales para afrontarlos puede producir este estado psicológico negativo en el docente.

La docencia es una actividad profesional que genera altas demandas, “es un trabajo definido como mentalmente muy estresante, aunque físicamente no lo sea tanto, no sólo por las características intrínsecas del trabajo educativo, sino también por las condiciones donde y como este se desarrolla”, (IEESA, 2013 citado en Aristizábal, Valencia y Vélez, 2017); dado que para su ejercicio se presentan relaciones interpersonales de diverso orden: con los estudiantes, padres de familia, los colegas (docentes), superiores, adicionalmente a ello se encuentra la carga laboral, el ejercicio mental de la ejecución de la pedagogía y del cumplimiento de las metas u objetivos (de la política pública); por consiguiente, las afectaciones tanto físicas como psicológicas en la población docente tendría a repercutir en sociedad en general por el enfoque social-humanista de la profesión docente.

Hoy por hoy, el profesorado se encuentra en una situación compleja y delicada. Basta echar una breve ojeada a los medios de comunicación, (televisión, prensa, etc.) para observar cómo se le culpabiliza de los problemas de diversa índole, destacando los que se dan tanto dentro del contexto escolar, en lo que atañe a las relaciones profesorado-alumnado (conflicto escolar, falta de asimilación de los contenidos curriculares ente los estudiantes, etc.), así como los

referentes a cuestiones de tipo social, (violencia, desprestigio, adicciones, malos hábitos, etc.). Todo ello propicia que el profesorado se sienta, personalmente y profesionalmente, abrumado y desconcertado, con fuertes contradicciones entre sus derechos y deberes (Esteve, 2003 citado en Redó, 2017).

Al docente le corresponde el afrontamiento de múltiples realidades complejas, como la motivación del alumnado, los vínculos interpersonales con cada estudiante y su familia (Ibarra, 2005 citado en Zorrilla, 2017), la disciplina en la clase (Kokkinos, 2002 citado en Zorrilla, 2017), los problemas de los estudiantes en medios familiares disfuncionales (Rodríguez Guzmán, 2007 citado en Zorrilla, 2017); los conflictos escolares, las situaciones de violencia en las escuelas y los conflictos de autoridad (Esteve, 2006; Lambert y McCarthy, 2006 citado en Zorrilla, 2017).

La ambigüedad del rol docente, las salas de clases masificadas y sin recursos apropiados, las insatisfactorias relaciones laborales, la falta de apoyo social, el temor a ser expuesto a violencia física o psicológica, la falta de desarrollo profesional, entre otros, son temas conflictivos que afectan al docente en su día a día (Grajales, 2001).

Por otra parte, el desgaste emocional y profesional, puede generarse por una multiplicidad de factores, como los cambios en las reformas educativas, que exigen nuevas demandas, cambio en los roles, en su reconocimiento a nivel social; la escasez de recursos apropiados; y las interacciones con los alumnos, las cuales frecuentemente se encuentran caracterizadas por la indisciplina o la violencia escolar (Extremera, Montalbán & Rey, 2005).

El trabajo docente, en los últimos años, se ha visto obligado a comenzar a desarrollarse en un contexto en el cual la multiculturalidad, la globalización y la tecnología se han convertido en fundamentales para el conocimiento. Así, se ha observado un proceso de transformación de la

institución educativa, en donde el énfasis no recae en preparar a los alumnos simplemente para cumplir con los requisitos del siguiente nivel académico o de una futura profesión, sino en prepararlos para la vida social. Por lo tanto, el docente debe asumir el nuevo reto y proporcionarle a sus alumnos los nuevos instrumentos, con el fin de conocer y comprender la nueva realidad, y poder interpretar, proyectar e imaginar nuevos escenarios posibles en un futuro, adaptando su práctica educativa a este nuevo cambio, en el cual es protagonista de una realidad que se encuentra en transformación, y ateniéndose a su vez a las reformas educativas y al mantenimiento del reconocimiento social de su labor (Extremera, Montalbán & Rey, 2005).

Debido a los cambios socio-económico-políticos de los últimos años, el rol del docente se ha visto afectado ya que no solamente debe encargarse de cumplir su función de educar, sino que también debe ocuparse de cuestiones edilicias y materiales necesarias para llevar a cabo la misma, además del trato con padres, alumnos, autoridades, lo cual supone una carga psíquica extra dentro de su función (Flamenco, Marucco & Ragazzoli, 2009).

Existen otros indicadores que contribuyen a generar el malestar docente, como la violencia escolar, la imagen idealizada del profesor, la falta de apoyo social, la escasez de recursos, los múltiples papeles asignados al docente, la dificultad de adaptación a lo nuevo, la falta de flexibilidad de la institución, entre otros (Gil-Monte, Ocaña y Rojas, 2009). Así, los docentes se ven sujetos a la presión de responder a todas las demandas de diversa índole, exigiéndose cada vez más a sí mismos. De esta manera, el ámbito de la educación se ha vuelto sumamente vulnerable, debido a que el malestar que padecen los docentes no solamente afecta sus posibilidades de autorrealización, sino también a su equilibrio, tanto físico como psíquico, afectando a su vez la calidad de la enseñanza impartida (Paredes & Vilorio, 2002). Los factores que están promoviendo el malestar docente han sido clasificados por Esteve bajo dos órdenes:

Los factores de primer orden son los que inciden directamente sobre la acción docente o, si se prefiere, sobre su actuación en la clase:

- Escasez de recursos en la enseñanza y condiciones de trabajo. Los recursos aplicados a la enseñanza son de tres tipos: material didáctico (material audiovisual, libros, computadores, dotación de laboratorios, material deportivo, etc.), edificios e instalaciones (limpieza, conservación, mobiliario, material de gestión, etc.) y recursos humanos (la nómina de profesores y profesionales disponibles, sustituciones, suplencias, etc.) (Castillo & Prieto, 1990). Aunque en los últimos años se han incrementado notablemente las inversiones tanto en infraestructura como en material didáctico, la situación sigue siendo insatisfactoria. Todo esto impide que el profesor desempeñe bien su labor porque provoca un sentimiento de malestar que mina el ánimo y la prospectiva con los cuales se organiza el año lectivo o un periodo académico. A todo esto, se suma la distancia entre el lugar de trabajo y el lugar de residencia, los tiempos de desplazamiento y la separación familiar (Manassero, 1994).
- La inflexibilidad de la organización. El bienestar que los profesores experimentan principalmente en los primeros años de ejercicio laboral, también va decreciendo por la forma como funciona la estructura. La vida escolar, se caracteriza por el cumplimiento del horario, las normas internas y las prescripciones de la organización, y aunque esta rutinización sea necesaria para el funcionamiento institucional, limita iniciativas diferentes y originales (Oviedo & Armírola, 2014).
- Hipercontrol y vigilancia. Las prácticas generadas por una organización de la escuela centrada en la rigidez de la vigilancia del trabajo docente, producen un intenso enojo en los maestros, a tal grado que modifican negativamente su quehacer en la escuela y en el aula de clase. Esto se evidencia en la investigación de Acacia Toriz (2009) “Condiciones de trabajo y

malestar docente en la educación secundaria pública”, pudo observar la molestia generada en ciertos profesores por sentir violentada la autonomía de su trabajo al ser vigilados constantemente (Citado en Oviedo & Armírola, 2014).

- **Violencia en las instituciones escolares.** Los medios de comunicación social informan con más frecuencia de situaciones de violencia vividas en las instituciones escolares (Esteve, 1994): agresiones entre alumnos (peleas, matoneo, intimidación), entre alumnos y profesores (agresiones físicas o sexuales, molestias, amenazas, bromas pesadas, acciones sicariales, pandillismo), entre padres y profesores (agresiones, amenazas, querrelas judiciales), sobre las instalaciones escolares y las propiedades de los profesores (robos, desmanes, vandalismo). El clima se ha enrarecido por diversas causas: juegos de poder, falsos imaginarios, pérdida de oportunidades. Poco a poco se ha venido fortaleciendo en los estudiantes la idea de que los maestros son “enemigos” de quienes hay que cuidarse, y no es necesario decir que los profesores son el blanco preferido de esta violencia que los amedrenta y desanima (Manassero et al., 1994).
- **La ansiedad debida a la expectación.** La ansiedad aparece cuando hay falta de tiempo para preparar las clases, aplicar los conocimientos de forma satisfactoria, mantener una comunicación fluida con los alumnos y descansar del trabajo diario (Polaino, 1982). Las tareas emergentes en torno a la programación, evaluación y acompañamiento; las innumerables reuniones, la constante comunicación con los padres, el uso de las TIC, el diligenciamiento de cuanto formato se les ocurre a los “genios” de la calidad educativa, la suplencia parental... todo esto está haciendo agobiante el trabajo docente.
- **Relaciones pobres y débiles.** Las relaciones frágiles y escasas de los maestros pueden indicar un grado significativo de malestar: docentes que trabajan en solitario, que expresan envidia

sobre los otros, que son incapaces de entablar relaciones afectivas con sus colegas, que rumorán sobre sus compañeros para deteriorar su imagen, son muestra de dicha pobreza relaciona (Oviedo & Armírola, 2014).

Esteve también cree que hay unos factores de segundo orden referidos a condiciones ambientales o al contexto en que se ejerce la docencia:

- **Modificación del rol del profesor y de los agentes tradicionales de socialización.** En los últimos años han aumentado las responsabilidades y exigencias sobre los enseñantes, lo cual se ha traducido en una modificación del rol del profesor. Por ejemplo, el continuo avance del conocimiento que reta al profesor a “ponerse al día” para no dar unos contenidos desfasados que lo pondrían en ridículo. Adicionalmente, a las funciones sustantivas del proceso enseñanza-aprendizaje se sumaron funciones relativas a lo administrativo, lo comunitario, lo asistencial y lo ambiental. El incremento se generó a partir del requerimiento de sectores e instituciones que perdieron poder de convocatoria y que ven en la “cautividad escolar” una oportunidad para llegar a los niños y jóvenes, y a sus familias (Oviedo & Armírola, 2014).
- **Contestación social y contradicciones.** Hoy en día, no existe un consenso social sobre lo que debe ser enseñado en la escuela, lo que ha permitido que cualquier actitud del profesor pueda ser contestada; cualquier valor o idea que se defiende en clase puede ser rebatida por el estudiante, más si pertenece al ámbito de una ideología (ya sea política, económica, cultural o religiosa). Cada vez es más frecuente el desafío a los profesores tanto en comportamiento como en conocimiento; para los estudiantes la información que les proporciona Internet tiene más valor que la que le aporta el docente (Oviedo & Armírola, 2014).
- **Modificación del apoyo del contexto social.** El concepto de apoyo social se refiere al respaldo que recibe el profesor proveniente del contexto que rodea a la escuela y a los

docentes. Los profesores se sienten juzgados injustamente por los padres como representantes más cercanos del cuerpo social. La valoración del trabajo efectivo del profesor en su puesto de trabajo solo se hace en sentido negativo (Oviedo & Armírola, 2014).

- Modificación del estatus social del profesor y de su imagen. La profesión docente es subvalorada, lo que genera una baja remuneración y constituye un círculo vicioso. Un estudio realizado en España sobre las valoraciones de la profesión docente en la prensa diaria desde 1890 hasta nuestros días, constató un claro descenso en la consideración social de la profesión docente (Esteve, Franco y Vera, 1991).

Por otro lado, para Moreno (2009 citado en López, García, & Cardona, 2012), la relación profesor-alumno es una interacción de influencia y reciprocidad dada entre dos o más personas en un contexto definido, basada en una realidad socio-emocional y cognitiva que se imparte dentro del aula. De la misma forma, el aula es entendida como un contexto básico donde se desarrolla el proceso de enseñanza- aprendizaje siendo un escenario interactivo en el que el profesor y el alumno ejercen su actividad (González, 2004 citado en López, García, & Cardona, 2012); por lo que se puede afirmar que la escuela es un contexto de socialización (Moreno, 2009 citado en López, García, & Cardona, 2012). Dentro de este contexto la socialización es un proceso fundamental que puede facilitar el aprendizaje, siendo esta una apropiación por parte del individuo de toda la experiencia social, la cual posibilita integrarse a la vida en sociedad.

La relación dada entre el profesor y el alumno establecen ciertas variables que enuncia Moreno (citado en López, García, & Cardona, 2012) como: la conducta del profesor que permite tener una buena relación, la percepción del alumno frente a la relación y la actitud del profesor, los efectos en el alumno a nivel emocional y conductual, y la percepción del profesor de las conductas y reacciones de los alumnos; esto quiere decir que dentro de la dinámica profesor-

alumno, las sensaciones que se generan y la sostenibilidad de la relación depende de ambas partes.

Similar a las relaciones entre padres e hijos, las relaciones entre maestros y estudiantes parecen "cumplir una función reguladora con respecto al desarrollo social y emocional de los niños" (Pianta y Stuhlman, 2004 citados en Gregoriadis & Tsigilis, 2008) y pueden inspirar una influencia positiva o negativa en la capacidad de los niños para tener éxito en la escuela. En las últimas dos décadas, las relaciones entre el maestro y el niño se han examinado a fondo de varias formas y enfoques metodológicos diferentes. Las expectativas de los maestros para los niños, sus preferencias sobre comportamientos específicos de los niños y sus interacciones con ellos han mostrado cierto grado de asociación con la adaptación o el desempeño de los niños en el aula (Pianta y Nimetz, 1989 citados en Gregoriadis & Tsigilis, 2008).

Son muchas las investigaciones que sugieren que las relaciones profesor – alumno están asociadas con el ajuste social, emocional y académico de los alumnos (Birch y Ladd, 1996, 1997, 1998; Denham y Burton, 1996; Hamre y Pianta, 2001; Howes, 2000; Howes, Hamilton, y Matheson, 1994; Howes y Ritchie, 1999; Murray y Murray, 2004; Pianta, Steinberg y Rollins, 1995; Pianta y Walsh, 1996; Wentzel, 1996 citados en Gregoriadis & Tsigilis, 2008), jugando un papel muy importante en la adquisición de las habilidades necesarias para tener éxito en el ámbito escolar (Baker, 2006; Pianta, y Stuhlman, 2004 citados en Gregoriadis & Tsigilis, 2008). Por ejemplo, el conflicto en las relaciones profesor-alumno está altamente asociado con el abandono temprano de la escuela (Hamre y Pianta, 2001) y puede reforzar los efectos negativos de las situaciones de riesgo familiares (Eccles y Roeser, 1999; Ladd y Burgess, 2001 citados en Gregoriadis & Tsigilis, 2008).

Robert Pianta señala la importancia de valorar y analizar la relación establecida con los alumnos, haciendo consciente el tipo de relación existente y permitiendo utilizar la información desde un punto de vista preventivo, mejorando el estilo interactivo, e incluso previniendo el burnout del maestro (García y Moreno, 2008) y a partir de aquí proporcionar los recursos necesarios para establecer relaciones más eficaces con estudiantes concretos.

Robert Pianta postula una teoría de Relación Maestro-alumno (citado en Tobón y Zurita, 2013), basada en teoría del apego de John Bowlby, en la que establece que la relación docente-alumno puede ser de diferentes estilos:

- Relación de cercanía, el niño se siente emocionalmente seguro y utiliza al maestro como un recurso seguro para explorar las oportunidades de aprendizaje del aula (Oren, 2007 citado en Tobón y Zurita, 2013).
- Relación de conflicto, los profesores perciben altos niveles de negatividad, interacciones difíciles, falta de comunicación y dificultad en el manejo de los estudiantes. El maestro ve al estudiante como enfadado e imprevisible, lo que hace que se sienta emocionalmente agotado, incómodo o ineficaz (Pianta, 2001 citado en Tobón y Zurita, 2013).
- Relación de dependencia, los profesores perciben a los niños como excesivamente dependientes de ellos, con reacciones emocionales exageradas ante la separación (Pianta, 2001 citado en Tobón y Zurita, 2013).

Pianta y sus colegas utilizaron la teoría del apego como base para realizar una evaluación extensa del papel de las relaciones maestro-niño en la adaptación y el éxito de los niños en la escuela (Pianta, 1994; Pianta et al., 1995; Pianta y Nimetz, 1989, 1991 citado en Gregoriadis & Tsigilis, 2008) y puso a prueba un cuestionario diseñado para evaluar las relaciones maestro-niño desde la perspectiva del maestro llamado Escala de Relación Estudiante-Maestro (STRS). Esta

medida combina la teoría sobre el apego niño-adulto, con investigaciones sobre la importancia de las experiencias escolares tempranas en relación con el progreso escolar de los niños (Pianta, 1999 citado en Gregoriadis & Tsigilis, 2008). Basada en la literatura sobre el apego, una escala de 16 elementos mide las percepciones de los maestros sobre sus relaciones con niños individuales y sus percepciones sobre el comportamiento y los sentimientos de los niños hacia ellos (Pianta y Nimetz, 1989, 1991 citado en Gregoriadis & Tsigilis, 2008).

Birch y Ladd, utilizando el STRS, mostraron que los maestros de jardín de infancia calificaron a las niñas como significativamente más prosociales y a los niños significativamente más antisociales. Las relaciones maestro-niño se describieron como más cercanas con las niñas que con los niños y como más conflictivas con los niños que con las niñas. Por otro lado, Pianta y Nimetz (Citado en Gregoriadis & Tsigilis, 2008) informaron que no hay una asociación significativa entre las percepciones de los maestros y el género de los niños. Finalmente, Pianta (Citado en Gregoriadis & Tsigilis, 2008) encontró diferencias de género solo para Cercanía y Conflicto. Los hallazgos anteriores sugieren que la influencia del género de los niños en la relación entre el jardín de infancia y los niños, derivada del uso de STRS, está lejos de ser concluyente. Por lo tanto, un propósito adicional de este estudio fue examinar la asociación entre el género de los niños y las percepciones de los maestros sobre la calidad de su relación. En particular, con base en los resultados de Pianta (Citado en Gregoriadis & Tsigilis, 2008), se planteó la hipótesis de que habría diferencias de género en las percepciones de los profesores con respecto a la calidad de sus relaciones con los estudiantes.

De acuerdo con Pianta (citado en López, García, & Cardona, 2012), el tipo de relación que se establezca entre el alumno y el profesor estará influenciada por diversos factores entre los cuales se encuentran: rasgos individuales (historias de desarrollo, factores biológicos y modelos

representacionales o internos), procesos de interacción y sistemas de influencias externas e internas a la relación misma. Se plantea que existen diferentes patrones en las relaciones afectivas entre profesores y alumnos, y la calidad global de esas relaciones está determinada por diferentes niveles de cercanía, conflicto y dependencia. Se encuentra que las relaciones de los profesores con sus alumnos son generalmente positivas y efectivas (Ladd, Herald y Kochel, 2006; Maldonado y Carrillo, 2006 citados en López, García, & Cardona, 2012); es decir, caracterizadas por niveles relativamente altos de cercanía, bajas en conflicto y dependencia, manteniendo relaciones afectuosas y cálidas con sus alumnos, permitiendo que los niños compartan con ellos información personal y sentimientos, busquen consuelo y se sientan apoyados. Sin embargo, aunque en promedio la calidad de la relación es positiva, también hay profesores que perciben que la relación que tienen con algunos de sus alumnos es conflictiva; es decir, perciben a ciertos alumnos como impredecibles y difíciles de manejar, lo que hace que se sientan incómodos y poco eficaces en el manejo del aula. La percepción de niveles altos de dependencia indica que en ciertos casos los profesores perciben a algunos de sus alumnos como excesivamente dependientes de ellos, con fuertes reacciones emocionales ante la separación y con solicitud frecuente e innecesaria de atención.

2.2.2 Depresión Somática y Control Emocional

La depresión somática, es considerada como una alteración psicopatológica que con relativa frecuencia se manifiesta en el docente que sufre una situación de estrés prolongada; en relación a los síntomas de tipo somático, los más comunes son cefalea, desmayos, debilidad generalizada, dolores articulares (Kander, 1998). De igual manera, manifestaciones somáticas no dolorosas como fatiga, debilidad, quejas múltiples vagas y amplificadas, problemas músculo-esqueléticos no específicos, sensaciones de peso o ligereza en al menos una parte del cuerpo,

disfunción gastrointestinal, acortamiento de la respiración, mareos, alteraciones del sueño y el apetito, poliuria y manifestaciones dolorosas como dolor articular, dolor lumbar y cefalea. (Gerber PD et al, 1992).

Un estudio observacional mostró mayores tasas de desempleo en pacientes deprimidos con síntomas somáticos de intensidad moderada a severa. (Tamayo JM, et al. 2005)

Para Esteve (1994), la profesión docente es ambivalente, por un lado, existe un fuerte componente vocacional que los hace sentirse útil en la sociedad y que puede inducir a la auto realización y satisfacción personal. Pero también existen aspectos negativos sobre la docencia, que puede llevar a desequilibrios personales y emocionales; frustración a la que llegan muchos y muchas docentes, que ven como sus esfuerzos y su trabajo no se transforman en la consecución de unos objetivos concretos y palpables (Esteve, 1994). El maestro no sólo tiene que enseñar al que no sabe, sino que también tiene que enseñar al que no quiere. Esta circunstancia lleva al docente a tener que resolver situaciones a las que no está acostumbrado.

El alumnado por otra parte, ha empezado a no valorar la obtención de un título (Esteve, 1994). Unido al desprestigio social que conlleva la profesión desde hace años, hacen que nos encontremos ante un problema psicológico individual de origen social, que genera un conjunto de síntomas como: falta de ilusión y expectativas, apatía, ansiedad y depresión, agotamiento físico y mental, entre otros muchos (Esteve, 1994).

Las cifras más altas sobre los trastornos de salud a causa de estos problemas, se encuentra en los cuadros generales de ansiedad, y las principales consecuencias son sentimiento de desconcierto e insatisfacción, inhibiciones, petición de traslados, abandono de la docencia, agotamiento, ansiedad, estrés y depresión, entre otros (Esteve, 1994). Las altas exigencias profesionales al mismo tiempo que la falta de recursos para afrontarlas, así como una serie de

obstáculos que abarca desde aspectos relacionados con la propia vida cotidiana de las instituciones educativas hasta cuestiones vinculadas a la imagen social del profesorado y a los nuevos contextos sociales, tiene como consecuencia la aparición del malestar docente. Este malestar parece tener un componente emocional central.

José Manuel Esteve, al referirse a los indicadores del malestar docente, distinguió entre factores de primer orden, aquellos capaces de ocasionar tensiones ligadas a sentimientos y emociones negativas al incidir directamente sobre la acción del profesor en su clase, y factores de segundo orden, relativos al contexto en que se desarrolla la profesión docente (Bernal & Donoso, 2013).

Del estudio de las enfermedades profesionales docentes se observa que son las dolencias osteomusculares y los traumatismos los que producen un mayor número de bajas, pero las enfermedades psiquiátricas son las de mayor duración (Armentia, 2000). Hay un cansancio emocional sobre el que se asientan los principales y más graves problemas de salud de los educadores profesionales. Este agotamiento emocional del profesorado proviene de diversas fuentes de malestar, vinculadas al cambio social y, consecuentemente, al cambio del sistema escolar (Bernal & Donoso, 2013).

La consideración, por tanto, de la depresión como una alteración psicopatológica que, con relativa frecuencia, se manifiesta en el docente que sufre una situación de estrés prolongada o que se ve afectado por el síndrome de burnout, es un hecho que no presenta duda y que en cierto modo se confirma por la abundancia de estudios e investigaciones que aportan datos sobre el tema (Schonfeld, 1992; Beer, 1992; Jurado y col., 1998 citado en Armentia, 2000).

La depresión es, sin duda, la manifestación más frecuente de los trastornos del estado de ánimo. La consideración de la depresión, atendiendo al factor desencadenante que la provoca,

establece una primera distinción entre los distintos subtipos del trastorno: depresión endógena, vital o melancólica y depresión reactiva (Hales, Yudofsky & Gabbard, 2012). Es necesario, en primer lugar, diferenciar y delimitar, de entre los distintos tipos de trastorno depresivo, aquel que corresponda a las manifestaciones patológicas desencadenadas por la situación de estrés o de desgaste profesional ocasionadas por el malestar docente.

La depresión hace referencia a un sistema de respuesta caracterizado por un grupo de síntomas sin una característica definitoria única. Este hecho ha conducido a elaborar distintos sistemas de clasificación según los criterios diagnósticos establecidos por distintos autores. Entre los criterios más importantes que se han establecido para la delimitación del trastorno, aparecen los siguientes: la biografía del paciente y la presencia de otros trastornos psicopatológicos; el número y la gravedad de los síntomas; la variación del humor; la etiología o causas de la depresión; la organización de la propia personalidad, etc (Aliño, Miyar, & American Psychiatric Association, 2008).

Una de las clasificaciones (Hales y col., 2000 citado en Armentia, 2000), establece distintas categorías de trastorno depresivo que se diferenciarán en cuanto al cuadro clínico. Los síntomas característicos de un trastorno depresivo mayor o depresión endógena (caracterizada etiológicamente por causas de tipo biológico o genético) no son frecuentes en el docente o, en cualquier caso, cuentan con un menor riesgo de padecimiento por parte del profesor aquejado del malestar docente. Con mayor probabilidad, sin embargo, el tipo de trastorno afectivo generado por el malestar docente será la depresión reactiva. Las referencias concretas a la aparición de un trastorno depresivo en el profesional docente son numerosas y dan idea de la importancia que se está dando al tema.

Las consecuencias de la alteración severa en los docentes no son ajenas al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, las repercusiones del trastorno se magnifican y complican a todos los niveles ya que, en virtud de la propia naturaleza de la actividad profesional que el docente desempeña, este ejerce una potente influencia cuyo radio de acción es siempre muy vasto. Por tanto, las consecuencias de la enfermedad afectarán de forma directa y, en ocasiones con un poderoso efecto multiplicador, a todo lo relativo al ámbito laboral, y en este ámbito laboral los primeros afectados son, sin ninguna duda, los propios alumnos (Armentia, 2000).

Los efectos patológicos de cualquier enfermedad ejercen lógicamente una influencia considerable que matiza y condiciona la forma de desempeñar la tarea docente (Armentia, 2000). Nos detenemos brevemente a considerar cuáles son los principales síntomas del trastorno depresivo que, por su importancia, van a condicionar la tarea del profesional afectado. A grandes rasgos, la sintomatología específica de un trastorno depresivo mayor se caracteriza por un estado de ánimo bajo, marcado por la apatía y la desgana, el humor triste, sentimientos de tristeza persistentes, indiferencia generalizada ante las cosas que antes suscitaban interés, desesperanza, sentimientos de culpabilidad por estar haciendo mal las cosas, disminución de la capacidad de experimentar placer y de disfrutar de lo que antes se disfrutaba. En cuanto a las manifestaciones o síntomas de tipo somático, se aprecia una pérdida del apetito, ligeros problemas de insomnio o dificultades en lograr mantener un ritmo adecuado de sueño. Aunque existan diferencias en cuanto al cuadro clínico y según los distintos ámbitos culturales, en general se pueden llegar a identificar cuatro clases de síntomas: afectivos (tristeza e irritabilidad), cognitivos (expectativas negativas, autocrítica), cambios fisiológicos (disminución del sueño, del apetito, del interés sexual) y cambios en el comportamiento (aislamiento social).

Jurado et al. (1998), tomaron una muestra representativa de profesores que trabajaban en cursos de los niveles de educación primaria y secundaria que completó la Escala de Estimación para la Depresión (CES-D) del Centro para Estudios Epidemiológicos. Se clasificó a los profesores como deprimidos cuando puntuaban ≥ 16 en la CES-D; 27,5% de los sujetos estuvieron por encima de esta puntuación de corte. Se concluyó que trabajar en una escuela pública, enseñar en el nivel de educación primaria y una experiencia docente mayor aumentaba el riesgo de síntomas depresivos.

Así mismo, Borrelli et al. (2014), aplicaron la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D) en una muestra de profesores italianos. El estudio arrojó que Aproximadamente la mitad de los maestros en este estudio obtuvieron puntajes por encima del umbral de depresión; la mala salud mental de los docentes se asocia significativamente con una alta demanda laboral y un escaso apoyo social.

De lo anterior deriva la importancia de considerar, el tipo de competencias que requieren los docentes para resolver de forma satisfactoria las situaciones a las que se enfrentan en su quehacer profesional y con ello en el perfil docente se ha de concentrar una serie de características personales y pedagógicas, para conectar el aprendizaje con los intereses de los alumnos. Se ha de considerar también la posibilidad de que, en gran parte los ambientes propicios para el aprendizaje están determinados por las habilidades que el docente posee en lo social y lo emocional.

El docente entre otras competencias más, debe ser un líder que posea la capacidad pedagógica, social y emocional, ser creativo, innovador e incitar al alumno a su propio progreso en el aprendizaje. Actualmente se reconoce que en el aula existen situaciones en el aprendizaje asociadas a las emociones y las relaciones interpersonales que se conforman entre el profesor y

los estudiantes. Se espera que los maestros sean razonables y justos, que manejen consistentemente sus mentes y sentimientos y conductas, sea cual sea el curso del día (García, 2003).

Alexis (1998), desarrolló una investigación para establecer las relaciones entre la vida emocional de los profesores y su trabajo, así como el grado en que su trabajo influye en su vida emocional. El estudio muestra que crecen las evidencias que sugieren que la cruda realidad del día a día de la escuela compromete la capacidad de los profesores para satisfacer las altas expectativas a las que son sometidos por los diferentes sectores de la sociedad y que las exigencias de la enseñanza pueden tener efectos nocivos sobre su vida. Los profesores estudiados mostraron una serie de indicadores físicos, mentales y de aflicciones emocionales que impiden su efectividad profesional.

Constantemente los profesores deben enfrentarse a situaciones, que ocurren tanto al interior del aula como fuera de ellas, que afectan la vida de sus alumnos. Problemas como la violencia entre los alumnos o hacia profesores, los embarazos no deseados, el consumo de drogas, los maltratos físicos y psicológicos, continuos fracasos escolares o trastornos emocionales o afectivos. Ante esta situación nos encontramos con una doble ausencia: por un lado, el profesorado no ha sido formado para atender este tipo de problemas, y por otro, la ausencia de programas dirigidos a potenciar las habilidades afectivas, emocionales y sociales de los alumnos con objeto de prepararlos con las herramientas necesarias para salir airoso en estas situaciones (García, 2003).

Por otro lado, el estrés no solo surge como consecuencia del ambiente laboral, sino de la forma de reaccionar de la persona (Martínez et al., 2005). De ahí que la competencia socioemocional del profesorado sea un indicador clave del proceso de enseñanza-aprendizaje y

de las relaciones interpersonales e intrapersonales en el contexto escolar (Martínez y Velado, 2002; Fernandez, 2009).

Antes de hablar de control emocional o regulación emocional, es preciso definir que son las emociones. Las emociones son manifestaciones fisiológicas primarias que facilitan la adaptación y la supervivencia de los seres vivos. Las emociones permiten a los animales sobrevivir al disponer en su organismo de toda la energía en el sistema muscular para actuar, y en los órganos sensoriales para percibir (Hué, 2012). En situaciones de estrés, con alto consumo de energía, los docentes generan todo tipo de trastornos que, en definitiva, son un reflejo de que están haciendo una mala gestión de los recursos energéticos (Soler y Conalga, 2004). En consecuencia, se ve afectada la capacidad de razonamiento, de decisión y de afrontamiento de los problemas (Hué, 2012).

La regulación o control emocional ha sido concebida como una de las competencias básicas de la Inteligencia emocional (Bisquerra, 2009). Salovey y J. Mayer (1997) toman como base el estudio de Gardner, que utilizan el término inteligencia emocional como la capacidad de percibir con exactitud, valorar y expresar emociones; la capacidad de encontrar y/o generar sentimientos cuando estos faciliten el pensamiento y la capacidad de comprender y regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.

Por lo tanto, la regulación de las emociones, se trata del proceso emocional de mayor complejidad y abarca la capacidad para estar abierto a las emociones, tanto positivas como negativas. Además, hace referencia a la habilidad para manejar las emociones en uno mismo y en los demás moderando las emociones negativas y aumentando las positivas sin reprimir o exagerar la información que ellas conllevan. La regulación emocional, supone la habilidad para vigilar y regular las emociones propias y ajenas, reconociendo su influencia y utilidad, a la vez

que la capacidad de estar abierto a la influencia emocional negativa y positiva; un concepto bidimensional (interno y externo) y práctico (Mayer y Salovey, 1997, citados en Berrocal y Extremera, 2005). Bisquerra (2003) define la competencia de regulación emocional como “la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada” (p. 23) y desglosa este constructo en cinco micro-competencias: a) Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento; b) Expresión emocional; c) Capacidad para la regulación emocional; d) Habilidades de afrontamiento; e) Competencia para autogenerar emociones positivas (Trigo, González y Pérez, 2020).

El progresivo desarrollo de investigaciones sobre la inteligencia emocional y su influencia en diferentes contextos ha generado una mayor conciencia sobre la importancia del uso adecuado de las emociones para afrontar el estrés laboral que se produce en el contexto educativo (Berrocal et al., 2009). La capacidad para identificar, comprender y regular las emociones es fundamental entre el profesorado, ya que estas habilidades van a influir en los procesos de aprendizaje, en la salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico y laboral (Brackett et al., 2007; Brackett & Caruso, 2007; Mayer, Roberts & Barsade, 2008). Las investigaciones centradas en analizar la relación entre la inteligencia emocional y el ajuste personal del docente señalan que la inteligencia emocional del profesor predice el nivel del burnout que sufren (Brackett et al, 2010; Extremera, Fernández & Durán, 2003). Además, el profesorado experimenta, con más frecuencia, mayor número de emociones negativas que positivas (Emmer, 1994).

Que los profesores aprendan a mantener los estados emocionales positivos y a reducir el impacto de los negativos puede verse reflejado en un mayor bienestar docente y en el mejor ajuste de sus alumnos (Fernández, Aranda y Cabello, 2009). Así, los docentes con una mayor

capacidad para identificar, comprender, regular y pensar con las emociones de forma inteligente, tendrán más recursos para conseguir alumnos emocionalmente más preparados y para afrontar mejor los eventos estresantes que surgen con frecuencia en el contexto educativo (González, Aranda, & Berrocal, 2010).

Se ha demostrado que una gestión adecuada de nuestras reacciones emocionales ayuda en la disminución de los niveles globales de estrés laboral y controlan asimismo estresores organizacionales y del entorno laboral (Extremera & Fernández, 2004 citado en Lardone, 2017). Extremera y Fernández (2004) establecen que la capacidad para razonar sobre nuestras emociones, incluyendo su percepción y su comprensión, implican la puesta en marcha de procesos de regulación emocional que ayudarían a moderar y/o prevenir los efectos negativos del estrés docente a los que se encuentran expuestos día a día (Lardone, 2017).

Diversos estudios han demostrado la incidencia de la regulación emocional en distintos ámbitos de la salud mental, sobre todo en aspectos relacionados con la depresión y la ansiedad. Además, favorece la eficacia ante situaciones de estrés (Andrés, Castañeiras y Richaud, 2014 citado en Trigo, González y Pérez, 2020). Los docentes con mayor Inteligencia emocional percibida presentan menores niveles de estrés y niveles más altos de satisfacción vital y profesional, más motivación y emociones más agradables en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pena, Rey y Extremera, 2012; Rey y Extremera, 2011 citado en Trigo, González y Pérez, 2020). También se sabe que el profesorado que presenta un mayor nivel de IE muestra mayor satisfacción, ajuste y desempeño laboral (Martínez et al., 2005) y recibe valoraciones más positivas por parte de sus iguales y por los agentes educativos (Echevarría y López, 2011 citado en Trigo, González y Pérez, 2020).

Adicionalmente, existe una relación directa entre la mejora en la calidad educativa y la calidad de las interacciones entre el profesor y los estudiantes en el aula (Razo & Iriberry, 2016). Mejorar la experiencia educativa significa impulsar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, pero también brindar mejores elementos para la práctica docente en el aula. Esto requiere tiempo y trabajo intenso, deliberado y consistente considerando los distintos contextos educativos. Para mejorar los aprendizajes se debe trabajar concisamente en el núcleo de la práctica docente. Dejar de lado las acciones remediales y periféricas que intentan reemplazar, parcial y temporalmente, lo que necesita ser fortalecido en la esencia del sistema (Razo & Iriberry, 2016).

2.2.3 Conflicto familiar

En las últimas décadas diversas investigaciones han estudiado la relación entre el trabajo y la familia, centrándose principalmente por el conflicto derivado de la interacción y su naturaleza bidireccional (Greenhaus y Beutell, 1985). Pero más recientemente, incorporando las emociones positivas (Seligman, 2002; Vera, 2006), indagando la incidencia en las personas en manifestaciones psicósomáticas, afectando en la salud física y mental de los sujetos (Frone, Russell y Couper, 1997). Desde la perspectiva de la teoría de sistemas ecológicos, Grzywacz y Marks (2000), afirman que el apoyo de compañeros de trabajo y supervisores, y del cónyuge contribuiría a disminuir la interferencia negativa trabajo-familia y aumentaría los niveles de interacción positiva.

Respecto a la relación entre la satisfacción laboral y el equilibrio trabajo-familia, se reporta que las extensas jornadas laborales y la sobrecarga de roles impedirían que las personas pasaran más tiempo con sus familias, lo que conlleva a que evalúen de manera negativa su trabajo (Paterna y Martínez, 2002; Aguirre y Martínez, 2006; Jiménez, González y Reyes, 2009).

La dimensión familiar sin duda es un pilar fundamental en las vidas de los docentes, pues influye en el bienestar de sus miembros (Baptista, Rigotto, Ferrari y Marín, 2012).

Una parte de la literatura, ha vinculado la variable Apoyo familiar al equilibrio trabajo-familia. Por una parte, Jiménez, Mendiburo y Olmedo (2011) reportan que el conflicto trabajo-familia, satisfacción familiar y apoyo familiar se encuentran relacionados. En cuanto a la relación apoyo familiar, equilibrio trabajo-familia y autoeficacia parental, Riquelme, Rojas y Jiménez (2012), reportan que no habría una relación evidente entre las variables equilibrio trabajo-familia y Apoyo familiar. Sin embargo, con respecto a la relación de Apoyo familiar que perciben los docentes, no se han encontrado estudios ni tampoco literatura que aborde de forma concreta el concepto.

El conflicto trabajo-familia se considera un riesgo psicosocial importante pues involucra dos elementos significativos en la vida de los trabajadores. Moreno y Baez (2010) consideran al conflicto trabajo-familia como un riesgo psicosocial relevante, pues involucra a los dos referentes más determinantes de la vida del trabajador, cuya interacción tiene un valor crítico central. La familia y el empleo son dos de las instituciones más importantes en la vida de la mayoría de las personas (Frone, Russell & Cooper, 1992).

El conflicto trabajo-familia se relaciona a consecuencias negativas para los trabajadores y las organizaciones. Los trabajadores presentan síntomas de malestar psicológico (Arts, 2001) como ansiedad y depresión (Collins, 2000), además de una baja satisfacción vital (Bonache & Cabrera, 2006). Por su parte, las organizaciones se ven afectadas por consecuencias como el absentismo (Burke & Greenglass, 1999), el deficiente rendimiento laboral (Frone, Yardley & Markel, 1997), el bajo compromiso afectivo de los empleados con la empresa (Meyer & Allen,

1997), un menor desempeño organizativo (Sánchez, Cegarra & Cegarra, 2011) y deseos por parte de los trabajadores de abandonar la empresa (Anderson, Coffey & Byerly 2002).

El conflicto puede verse generado por una serie de presiones en la familia, tales como elementos que incluyen solicitudes de la pareja y el cuidado a otros, como sería el caso del cuidado de los niños, el cuidado de adultos enfermos o discapacitados y el cuidado de adultos mayores, el nacimiento de un hijo, muerte de algún miembro de la familia o tareas domésticas (Miranda y Viera, 2011). Si las fuentes de conflicto surgen del trabajo, García, González y Peiró (1996) han manifestado que los estresores pueden ser asociados a las características del horario laboral, los estresores de rol, el estatus dentro de la organización o las características de la tarea.

Por otra parte, los docentes universitarios posponen su paternidad y maternidad hasta gozar de una situación laboral estable, que hasta ahora se está dando en la franja de los mayores de 36 años. Este factor hace que en edades posteriores los hombres incrementen su tasa de natalidad y que las mujeres la estancuen, dados los límites biológicos a la concepción (Soletto & Oubiña, 2005).

Además, la crianza de los hijos es la actividad familiar que más tiempo ocupa a las mujeres, teniendo además características especiales que pueden producir que pese a que los hijos estén escolarizados la mujer no pueda acudir al puesto de trabajo, por ejemplo, cuando el niño está enfermo y no puede acudir a la guardería o colegio, y además hay que llevarlo al médico. Es evidente la difícil coordinación de la vida familiar y laboral, de difícil expresión cuando la ocupación familiar consiste en el cuidado de personas ancianas o de enfermos, trabajo que tradicionalmente también ha realizado la mujer (Soletto & Oubiña, 2005).

El colectivo de hombres docentes universitarios, como queda reflejado en las estadísticas, ve limitada su reproducción en la franja de los 28 a los 36 años, lo que puede ser debido a la falta

de estabilidad económica que el docente tiene hasta que accede a un puesto de funcionario, al hecho probable de que su pareja desempeñe un trabajo fuera del hogar y a que los efectos de posponer la reproducción no tengan efectos irreversibles en su caso (Soletto &, Oubiña, 2005).

En el 2008 Jiménez y Moyano, muestran que aplicar medidas de política organizacional tales como flexibilidad horaria, permisos, asistencia en labores domésticas y cuidar las formas de supervisión, aumentan el bienestar y satisfacción laboral. Proporcionan menor nivel de estrés, más control personal del trabajo y de tiempo familiar, trayendo simultáneamente beneficios organizacionales al reducir el ausentismo e incrementar la productividad. Culturas organizacionales con alto grado de formalidad y jerarquía, y menor autodeterminación e intimidad, muestran menos bienestar y mayor dificultad para integrar trabajo-familia.

Navia (2014) en Ecuador, elaboró un estudio denominado satisfacción de necesidades y calidad de vida en los docentes universitarios de la ciudad de Guayaquil, de acuerdo al estado civil y número de cargas familiares. Es un trabajo de tipo cuantitativo descriptivo transversal, en el que se buscó describir y analizar si la docencia universitaria es una fuente laboral que le permite a los docentes satisfacer sus necesidades para alcanzar una mejor calidad de vida. Las variables estudiadas fueron necesidades biológicas, necesidades individuales (autonomía, actualización, desarrollo, promoción) y necesidades sociales (sentido de pertenencia, relaciones interpersonales, confianza). De los resultados que se obtuvieron sobre la satisfacción de necesidades en los docentes universitarios de la ciudad de Guayaquil, se evidencia que la muestra que formó parte de esta investigación se encuentra “bastante de acuerdo”, con base en la escala de puntuación previamente descrita en el documento, lo que ofrece un resultado positivo a diferencia de lo que se esperaba encontrar.

Y en 2005, Rodríguez y Aguilar en México, realizaron un estudio sobre calidad de vida en profesores universitarios jubilados que trabajaron en el área de la salud, con el objetivo de mostrar el testimonio de los sujetos ante la jubilación, respecto a los acontecimientos y valores de su vida. Entre los datos a destacar, encontraron que las mujeres tienen mayor capacidad de adaptación al ambiente familiar posterior a la pensión, mientras que el hombre presentó dificultades en su inserción al hogar frente al rompimiento de su rol como proveedor económico y jefe del hogar.

En cuanto a las consecuencias de un ambiente estresante de trabajo para los docentes, en el ámbito familiar, se encuentran tensión de los docentes al llegar a sus hogares, agotamiento físico y psicológico, irritabilidad y cansancio relacionado con escuchar y hablar sobre problemas de otras personas, entre otras. Estas condiciones son desfavorables para una adecuada vida familiar y de pareja (Cooke & Rousseau, 1984; citados por Moriana & Herruzo, 2003).

2.3 Estado del Arte

En Cuba, Viera (2015) en su estudio “Estrés laboral y síndrome de Burnout en docentes cubanos de enseñanza primaria” reveló la presencia de estrés laboral en 88.24% de los sujetos estudiados y del burnout en 67.5%. El volumen de trabajo devino el estresor con más frecuencia identificado. El agotamiento emocional fue la dimensión del burnout más afectada. Se constató una relación directa entre la edad y el estrés laboral, e inversa con el burnout, también diferencias entre provincias y entre escuelas. Se identificó una relación directa entre el estrés laboral percibido, el agotamiento emocional y los síntomas de estrés como consecuencia de un ciclo de pérdida de recursos, que integra el burnout al proceso del estrés laboral; y una relativa independencia de la despersonalización y la realización personal, congruente con la mediación de variables de la personalidad. La presencia del estrés laboral y el burnout en elevada magnitud

en los docentes del estudio revela el posible efecto disfuncional que ejercen las condiciones exteriores de trabajo en su salud y bienestar.

En Buenos Aires, Argentina, en un estudio realizado por Kornblit, Mendes y Di Leo (2004); de 97 profesores de secundarias públicas que describieron los principales problemas de salud que preocupaban a «los docentes en general en relación a su trabajo», más de la mitad mencionó el estrés. En cambio, los problemas cardiovasculares y la hipertensión tuvieron un 9% como la tercera preocupación (lo que los autores consideraron entonces que la preocupación del estrés se elevaba en esta muestra y con este último porcentaje hasta 66%). Ahora bien, cuando la pregunta sobre su percepción se modificó a los problemas de salud que “le preocupan a nivel personal”, el porcentaje de la muestra, a pesar de quedar de nuevo como el más elevado, bajó a 41%.

En Venezuela, Oramas Almirall y Fernández (2007), a través de su estudio concluyen que los factores laborales que provocan mayor estrés son: volumen de trabajo; factores relacionados con los alumnos; salario inadecuado y el déficit de recursos materiales y escasez de equipos y facilidades para el trabajo. Los síntomas de estrés a nivel conativo, afectivo, cognitivo y psicossomáticos están presentes en los tres componentes del Burnout. Los resultados nos confirman el carácter emocional del síndrome, su origen laboral y sus manifestaciones fisiológicas.

En 2017, Fernández, realizó un estudio en Santa Marta donde encontró que la mayoría de los docentes examinados tienen bajo nivel de desgaste ocupacional, sin embargo, existen algunos docentes con nivel alto de desgaste ocupacional (1,3%; 3,9% y 1,3% en agotamiento, despersonalización e insatisfacción de logros, respectivamente) o en riesgo de sufrirlo puesto que, entre el nivel medio y el nivel arriba del término medio hay un porcentaje significativo que

tiene agotamiento (18,4%), despersonalización (42,1%) e insatisfacción de logros (3,9%). Además, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos en ninguna de las dimensiones y se evidenció que existe una correlación estadísticamente significativa entre desgaste ocupacional, variables sociolaborales y manifestaciones psicósomáticas.

Capítulo III

Marco Metodológico

3.1 Contexto

La presente investigación es un análisis secundario de datos de un estudio de método mixto titulado “Análisis exploratorio de la asociación entre las características del agente educativo, relaciones docente-niño y desarrollo infantil en la región Caribe Colombiana: Una mirada a la calidad de la educación inicial” realizado por las investigadoras y profesionales en el campo de la educación: Elsa Escalante, Mónica Borjas y Mar García.

Este estudio tuvo por objetivo analizar la relación del docente y el desarrollo del lenguaje de los niños de 4-5 años de edad atendidos en escenarios educativos institucionales de la Región Caribe Colombiano. La población de este estudio fueron los docentes y niños de los departamentos de Bolívar, Guajira, Sucre y Atlántico.

Además, el proyecto fue aprobado por Fondo Acción, financiando un total de 10.000.000 de pesos colombianos por concepto de servicios técnicos y/o transporte, materiales y suministros y divulgación de resultados en eventos científicos y publicaciones científicas.

El estudio contó con aprobación de comité de ética de la Universidad del Norte a través del Acta de evaluación: n° 206.

3.2 Diseño

Esta investigación tuvo un proceso secuencial, probatorio en el cual cada etapa precede a la siguiente (Hernández Sampieri et al. 2014), es decir se utilizó un diseño cuantitativo; transversal, no-experimental; el alcance es descriptivo con el cual se pretende “describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan”

(Hernández Sampieri et al. 2014) y correlacional con la “finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular” (Hernández Sampieri et al. 2014).

Esta investigación tiene como objetivo determinar si existe relación entre depresión somática, conflicto familiar, control emocional y conflicto profesor-alumno de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana.

3.3 Población y Muestra

La población objetivo de la investigación fueron un total de 78 agentes educativos, pertenecientes a la comunidad educativa de los centros de desarrollo infantil (CDI) ubicados en los departamentos de Bolívar, Magdalena, Guajira, Sucre y Atlántico. Debido a la falta de datos en algunas escalas, 25 sujetos fueron excluidos de la investigación, por lo que la muestra fue de 53 participantes.

Importante tener en cuenta que “Los CDI fueron escogidos con el apoyo de entidades locales territoriales, tales como fundaciones, universidades y ludotecas, involucradas en trabajar intersectorialmente por la atención integral de la primera infancia en cada región geográfica” (Escalante et al. 2020)

El muestreo fue de tipo no probabilístico y por conveniencia el cual “consiste en la elección por métodos no aleatorios de una muestra cuyas características sean similares a las de la población objetivo” Casal, J., & Mateu, E. (2003). La participación fue de manera voluntaria, sin retribución alguna y luego de haber firmado consentimientos informados y asentamientos.; podían retirarse del estudio en cualquier momento si lo consideran necesario.

3.4 Procedimiento de recolección de datos.

Los datos fueron recogidos en el año 2019, a partir de un cuestionario en formato papel, por profesionales en el campo de la educación. Todos los docentes involucrados en el estudio, firmaron el respectivo consentimiento informado. Los docentes pertenecientes al estudio hacen parte de la comunidad educativa de centros de desarrollo infantil que han sido parte de la zona de influencia del Fondo de Becas Glen Nimmicht para la Primera Infancia (FBGN) en los departamentos de Bolívar, Guajira, Sucre y Atlántico. Los CDI fueron elegidos con apoyo de las entidades locales territoriales; de tal manera, que se logre vincular a los entes en el proceso desde el inicio del proceso (Escalante et al, 2020)

3.5 Instrumentos de recolección de datos

Depresión somática

Como primer instrumento se utilizó la versión validada en español de la *Center for Epidemiologic Studies Depression Scale*, creada por Radloff en 1977. La CES-D es una escala de autoinforme realizada para evaluar la sintomatología depresiva en la población general (Eaton, W et al., 2004). Esta escala consta de 20 reactivos los cuales describen síntomas depresivos como el estado de ánimo deprimido, sensación de culpa y minusvalía, sensación de incapacidad y desesperanza, lentificación psicomotora, pérdida de apetito y alteraciones en el sueño (Radloff L, 1977).

Las preguntas de la escala se hacen teniendo en cuenta si en la última semana han presentado esos síntomas, los sujetos tienen diferentes opciones las cuales son: “ningún día”, “de uno a tres días”, “de cuatro a seis días” o “todos los días”. Las respuestas tienen puntuación de 0, 1,2, o 3, respectivamente y luego se suman para conseguir la puntuación total de la escala, lo que

a mayor puntuación significa mayor gravedad de los síntomas de depresión (rango teórico de la puntuación de 0 a 60). (Chapela, I. B., & de Snyder, N. S, 2009).

Respecto a los datos psicométricos de la escala, es importante señalar que, se encontró que la consistencia interna es muy alta e igualmente posee una adecuada repetibilidad test-retest. Por otro lado la validez del instrumento se realizó mediante patrones de correlaciones “con otras medidas de autoinforme, mediante correlaciones con calificaciones clínicas de depresión y mediante relaciones con otras variables que respaldan su validez de constructo” (Eaton, W. et al, 2004).

Además se analizó el alfa de cronbach o índice de consistencia interna de los ítems de la subescala con los datos de la presente investigación y esta es de ,734 lo cual indica que es “Buena”.

Para efectos del presente estudio se ha usado la subescala correspondiente al factor “somático”, compuesta por siete ítems. Dichos ítems son los siguientes:

1. Molesto(a) por cosas que generalmente no molestan.
2. No tenía ganas de comer, no tenía mucho apetito.
3. Que tenía problemas para concentrarse en lo que estaba haciendo
4. Que todo lo que usted hizo era un gran esfuerzo
5. Usted durmió inquieto(a)
6. Hablaba menos que lo de costumbre
7. Usted no podía empezar a hacer nada, no podía arrancar.

Conflicto Familiar

En según lugar, para evaluar la variable de Conflicto Familiar, se utilizó la *Family Environment Scale (FES)*, creada por Moos en 1975, con el objetivo de evaluar el “clima familiar a través de las percepciones referidas por los miembros del conjunto, incluyendo comparaciones de las mismas, así como, permite evaluar los cambios producidos en las dinámicas familiares y evaluar el impacto de las intervenciones desarrolladas a través de 90 ítems de respuesta dicotómica (verdadero/falso)” (Moos, R. H, 1975).

Por otro lado, esta escala posee buenos niveles de validez discriminando familias funcionales y de perfil clínico. Respecto a la fiabilidad cuenta con test-retest, el cual muestra estabilidad eventual, con una consistencia interna por encima de .70. Además se analizó el alfa de cronbach o índice de consistencia interna de estos ítems de la subescala con los datos de la presente investigación y esta es de ,569, lo que significa que es “Moderada”.

La aplicación tiene una duración aproximada de 20 minutos, se puede aplicar de forma individual y colectiva. Para la calificación cada opción de respuesta se contesta con 0/1 para indicar la falta o la existencia del componente evaluado, respectivamente. Para determinar si existe algún problema se infiere por medio de una puntuación alta en las subescalas de conflicto y control, así como, la falta de problemas se indica a través de puntuaciones bajas en las otras subescalas y se clasifican en las categorías “Excelente”, “Buena” “Tiende a buena”, “Promedio”, “Mala” y “Deficitaria”.

En el presente estudio se escogió la subescala correspondiente a “Conflicto”, compuesta por 5 ítems, los cuales son:

1. Nos peleamos mucho

2. Casi nunca perdemos la calma
3. A veces nos da tanta cólera/ira que tiramos las cosas
4. Frecuentemente nos criticamos unos a los otros
5. A veces nos pegamos

Control emocional

En tercer lugar, se utilizó la adaptación al español de la *Teacher Self-Regulation Scale* (TRS) ideada por Capa-Aydin et al en el año 2009. Este cuestionario consta de 40 ítems y uno de relleno. Las preguntas tienen opciones de respuestas tipo Likert de seis puntos desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo”. El objetivo de esta escala es medir aspectos relativos a la autorregulación de los docentes, tales como:

- Establecimiento de metas
- Interés intrínseco
- Orientación a metas de desempeño
- Orientación a metas de Maestría
- Auto instrucción
- Control emocional
- Autoevaluación

Para este estudio se utilizó la subescala de “Control emocional”, la cual evalúa las estrategias para controlar y regular el afecto, estado de ánimo y las emociones de los docentes. (Moafian, F., & Ostovar, 2012). Esta subescala compuesta por 5 ítems, los cuales son:

1. Me mantengo calmado ante un problema
2. Cuando ocurre un problema en clase, primero trato de calmarme.

3. Cuando me siento mal en una situación, trato de pensar positivo
4. Cuando encuentro un problema respiro profundamente.
5. No entro en pánico cuando ocurre un problema durante la instrucción.

Además se analizó el alfa de cronbach o índice de consistencia interna de estos ítems de esta subescala con los datos de la presente investigación y esta es de ,874 lo que indica que es “Alta”.

Para tener en cuenta, en el caso de FES y TRS se confirmó la validez, para el contexto colombiano, de la estructura de las escalas empleadas a través de un análisis confirmatorio.

Conflicto profesor-alumno

Por último, se utilizó la Student Teacher Relationship Scale (por su sigla en inglés, STRS, Pianta 1992) en su versión validada para el contexto colombiano (Escalante, 2016). Es un instrumento de autoinforme que se utiliza con el fin de evaluar la percepción de un maestro sobre su relación con un estudiante, el comportamiento interactivo de un estudiante con el maestro y las creencias de un maestro sobre los sentimientos del alumno hacia el profesor. Consta de 28 ítems, se utiliza una escala tipo Likert de 5 puntos, con opciones desde 1 “definitivamente no se aplica” a 5 “definitivamente se aplica”.

Para su aplicación, el tiempo necesario es de 5 a 10 minutos individualmente y de 10 a 15 minutos para grupos. Esta escala se califica, sumando grupos de ítems correspondientes a tres subescalas basadas en factores que capturan tres dimensiones de las relaciones alumno-docente: Conflicto, Cercanía y Dependencia. Mediante el uso de puntajes brutos de estas subescalas, se obtiene el puntaje escala total que evalúa calidad general de la relación. Los puntajes brutos se

transforman en percentiles, por subescalas y general determinando el grupo de comparación normativa adecuado.

De manera que para este estudio se utilizó solo la subescala de Conflicto, la cual consta de 12 ítems, que son los siguientes:

1. Parece que siempre estamos enfrentados.
2. Se enfada conmigo fácilmente.
3. Siente que lo trato injustamente.
4. Me ve como una fuente de crítica y castigo.
5. Permanece enfadado/a o desafiante después de haber sido regañado/a.
6. Responde bien ante gestos o tono de voz cuando se está portando mal.
7. El trato con él/ella me resulta agotador.
8. Cuando esta de mal humor, sé que vamos a tener un día largo y difícil.
9. Sus sentimientos hacia mi pueden ser impredecibles o pueden cambiar de repente.
10. A pesar de todos mis esfuerzos, me siento incomodo/a con nuestra relación.
11. Se queja o llora cuando quiere algo de mí.
12. Es retorcido/a o manipulador/a conmigo.

Además se analizó el alfa de cronbach o índice de consistencia interna de estos ítems de esta subescala con los datos de la presente investigación y esta es de ,942, lo que indica que es “Alta”.

3.6 Análisis de datos.

Los datos del estudio se analizaron de forma cuantitativa por medio del programa estadístico SPSS versión 21. Para analizar los datos del estudio se utilizó para los descriptivos

los datos en frecuencias y en porcentajes y para las correlaciones se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, “conocida como prueba K-S, es una prueba de significación estadística para verificar si los datos de la muestra proceden de una distribución normal. Se emplea para variables cuantitativas continuas y cuando el tamaño muestral es mayor de 50” (Saldaña, M. R, 2016). Esta determinó que la muestra a nivel general no sigue una distribución normal y al no cumplir con el criterio de normalidad se estableció la utilización de la prueba no paramétrica de Spearman, el cual es “un método estadístico no paramétrico, que pretende examinar la intensidad de asociación entre dos variables cuantitativas” (Barrera, 2014) y se usó en esta investigación para correlacionar las variables.

Capítulo IV

Resultados

A continuación, se dan a conocer de forma detallada los resultados descriptivos y correlacionales, con base a los objetivos planteados. Los cuales, se obtuvieron en el proceso de investigación a través del análisis secundario de datos.

4.1 Análisis Descriptivos

Ahora, se presentan los resultados descriptivos, dentro de los cuales se encuentran: las características sociodemográficas, el nivel de Depresión Somática, Conflicto Familiar, Control Emocional y Conflicto Profesor-Alumno.

4.1.1 Características Sociodemográficas

En cuanto a las características sociodemográficas los resultados arrojaron lo siguiente:

Tabla 1

Datos Sociodemográficos

Género	Frecuencia	%
Femenino	53	100

Rango de Edad		
20- 30 años	8	15,1
31- 40 años	16	30,2

41-50 años	14	26,4
------------	----	------

51- en adelante	15	28,3
-----------------	----	------

Estado Civil

Soltero	32	60,4
---------	----	------

Casado	21	39,6
--------	----	------

Nivel de escolaridad

Pregrado	23	43,4
----------	----	------

Técnico	30	56,6
---------	----	------

Etnia

Raizal	3	5,7
--------	---	-----

Indígena	2	3,8
----------	---	-----

Afrocolombiano	7	13,2
----------------	---	------

No respondieron	41	77,4
-----------------	----	------

Estrato Sociodemográfico

1	27	50,9
---	----	------

2	16	30,2
---	----	------

3	10	18,9
---	----	------

Ciudad de Residencia		
Riohacha	10	18,9
Barranquilla	6	11,3
Soledad	4	7,5
Malambo	3	5,7
Sincelejo	7	13,2
Ciénaga	5	9,4
Pueblo Viejo	3	5,7
Santa Marta	9	17,0
Cartagena	6	11,3

De acuerdo a la Tabla 1, todas las participantes del estudio fueron mujeres, de las cuales la mayoría superan la edad de 31 años. De igual manera, la mayor parte de estas son solteras, sin embargo hay un número significativo (21) que son casadas. Del mismo modo, un gran número de ellas son técnicas aunque es representativo que 23 sean profesionales; pertenecen al estrato sociodemográfico 1 y el lugar de mayor residencia de las docentes estuvo en los departamentos de La Guajira (Riohacha) y Magdalena (Santa Marta, Pueblo Viejo y Ciénaga).

Descripción de las características de la depresión somática, conflicto familiar, control emocional y conflicto profesor-alumno de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana.

4.1.2 Estadísticos descriptivos

Tabla 2

Media, desviación estándar, máximo y mínimo puntaje.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Depresión Somática	53	,0	10,0	2,706	2,9346
Conflicto Familiar	53	,0	5,0	1,358	1,2262
Conflicto Profesor-Alumno	53	15,8	60,0	30,420	11,8401
Control Emocional	53	6,0	30,0	25,415	4,9475

De acuerdo a la tabla 2, para la variable Depresión Somática, el puntaje mínimo fue de ,0, el puntaje máximo de 10,0, la media de 2,706 y la desviación típica de 2,9346.

Igualmente, para la variable Conflicto Familiar, el puntaje mínimo fue de ,0, el puntaje máximo de 5,0, la media de 1,358 y la desviación típica de 1,2262.

Del mismo modo, para la variable Conflicto Profesor-Alumno, el puntaje mínimo fue de 15,8, el puntaje máximo de 60,0, la media de 30,420 y la desviación típica de 11,8401.

Por último, para la variable Control Emocional, el puntaje mínimo fue de 6,0, el puntaje máximo de 30,0, la media de 25,415 y la desviación típica de 4,9475.

4.1.3 Depresión Somática

A continuación se presentan los resultados de la variable Depresión Somática, siguiendo la Center for Epidemiologic Studies Depression Scale:

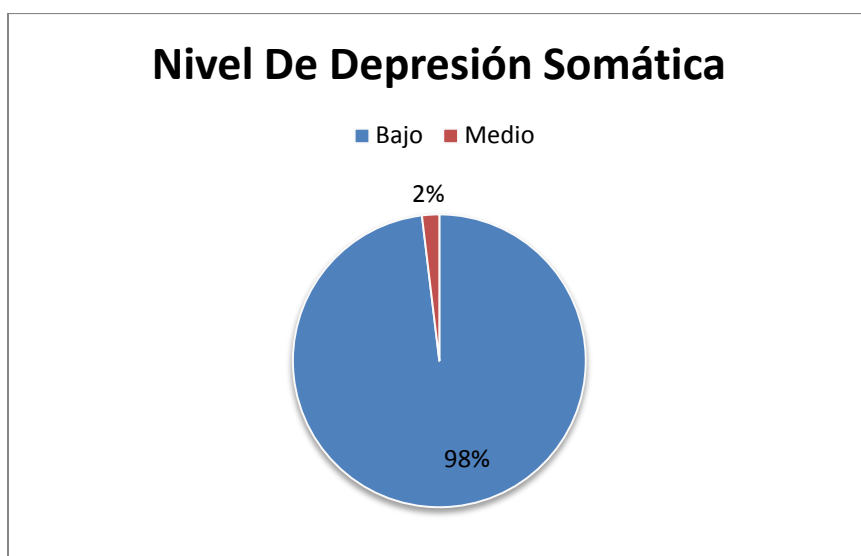


Figura 1. Depresión somática.

Como se observa en la Figura 1, en el 98% de los agentes educativos el nivel de depresión somática es bajo, lo cual significa que no estarían presentando en los últimos 7 días síntomas como estado de ánimo deprimido, sensación de culpa y minusvalía, sensación de incapacidad y desesperanza, lentificación psicomotora, pérdida de apetito y alteraciones en el sueño; cefalea, desmayos, debilidad generalizada, dolores articulares (Kander, 1998). De igual manera, manifestaciones somáticas no dolorosas como fatiga, debilidad, quejas múltiples vagas y amplificadas, problemas músculo-esqueléticos no específicos, sensaciones de peso o ligereza en al menos una parte del cuerpo, disfunción gastrointestinal, acortamiento de la respiración, mareos, alteraciones del sueño y el apetito, poliuria y manifestaciones dolorosas como dolor articular, dolor lumbar y cefalea.

Tabla 3.*Resultados por ítems de Depresión Somática*

Ítem 1: Molesto(a) por cosas que generalmente no molestan			
Opciones	Frecuencia	%	Moda
Rara vez o nunca (menos de 1 día)	45	84,9	Rara vez o nunca
Algo o un poco (1 o 2 días)	8	15,1	
Ítem 2: No tenía ganas de comer; no tenía mucho apetito			
Rara vez o nunca (menos de 1 día)	37	69,8	Rara vez o nunca
Algo o un poco (1 o 2 días)	11	20,8	
Ocasionalmente o una cantidad de tiempo (3-4 días)	4	7,5	
La mayor parte o totalidad del tiempo (5-7 días)	1	1,9	
Ítem 3: Que tenía problemas para concentrarse en lo que estaba haciendo			
Rara vez o nunca (menos de 1 día)	39	73,6	Rara vez o nunca.

1 día)		
Algo o un poco (1 o 2 días)	13	24,5
Ocasionalmente o una cantidad de tiempo (3-4 días)	1	1,9

Ítem 4: Que todo lo que usted hizo era un gran esfuerzo

Rara vez o nunca (menos de 1 día)	31	58,5	Rara vez o nunca.
Algo o un poco (1 o 2 días)	13	24,5	
Ocasionalmente o una cantidad de tiempo (3-4 días)	4	7,5	
La mayor parte o totalidad del tiempo (5-7 días)	5	9,5	

Ítem 5: Usted durmió inquieto(a)

Rara vez o nunca (menos de 1 día)	30	56,6	Rara vez o nunca.
Algo o un poco (1 o 2 días)	18	34,0	
Ocasionalmente o una	5	9,4	

cantidad de tiempo (3-4
días)

Ítem 6: Hablaba menos que lo de costumbre

Rara vez o nunca (menos de 1 día)	38	71,7	Rara vez o nunca.
Algo o un poco (1 o 2 días)	11	20,8	
Ocasionalmente o una cantidad de tiempo (3-4 días)	3	5,7	
La mayor parte o totalidad del tiempo (5-7 días)	1	1,9	

Ítem 7: Usted no podía empezar a hacer nada, no podía arrancar

Rara vez o nunca (menos de 1 día)	45	84,9	Rara vez o nunca.
Algo o un poco (1 o 2 días)	4	7,5	
Ocasionalmente o una cantidad de tiempo (3-4 días)	1	1,9	
La mayor parte o totalidad	3	5,7	

del tiempo (5-7 días)

Como se observa en la tabla 3, la moda en las respuesta fue “Rara vez o nunca” de la cual todos los puntajes son mayores a 50%. De mayor a menor de acuerdo a los porcentajes, los ítems se distribuyen de la siguiente manera y su relación al síntoma que evalúa la escala: Ítem 1: Molesto(a) por cosas que generalmente no molestan (Estado de ánimo deprimido); Ítem 7: Usted no podía empezar a hacer nada, no podía arrancar (Lentificación psicomotora); Ítem 3: Que tenía problemas para concentrarse en lo que estaba haciendo (Sensación de incapacidad y desesperanza); Ítem 6: Hablaba menos que lo de costumbre (Estado de ánimo deprimido), Ítem 2: No tenía ganas de comer; no tenía mucho apetito (Pérdida de apetito); Ítem 4: Que todo lo que usted hizo era un gran esfuerzo (Lentificación motora) y por último, Ítem 5: Usted durmió inquieto(a) (Alteraciones en el sueño).

Tabla 4.

Diferencias significativas de Depresión Somática - Variables Sociodemográficas

Variab les	Sig.(bilateral)
Sociodemográficas	
Rango de edad	
▪ Entre 20-30 años y 31-40 años	,048
▪ Entre 20-30 años y 41-50 años	,027

	▪ Entre 20-30 años y 51- en adelante	,043
	▪ Entre 31-40 años y 41- 50 años	,769
	▪ Entre 31-40 años y 51- en adelante.	,822
	▪ Entre 41-50 años y 51- en adelante.	,954
Estado civil	▪ Soltero	,555
	▪ Casado	
Nivel de escolaridad	▪ Técnico	,184
	▪ Pregrado	
Estrato sociodemográfico	▪ Entre 1 y 2	,221
	▪ Entre 1 y 3	,143
	▪ Entre 2 y 3	,061

Como muestra la tabla 4, en cuanto a la Depresión Somática y los rangos de edad, se encontró que, “Entre 20-30 años y 31-40”, “Entre 20-30 años y 41-50 años” y “Entre 20-30 años

y 51 años”, con ($p > 0,05$), existen diferencias significativas. Sin embargo, en los restantes rangos de edad, no se encontraron.

Por otro lado, respecto a la variable Depresión Somática y las variables sociodemográficas: estado civil, nivel de escolaridad y estrato sociodemográfico, no se encontraron diferencias significativas.

4.1.4 Conflicto Familiar

Subsiguientemente se presentan los resultados de Conflicto Familiar según la Family Environment Scale:

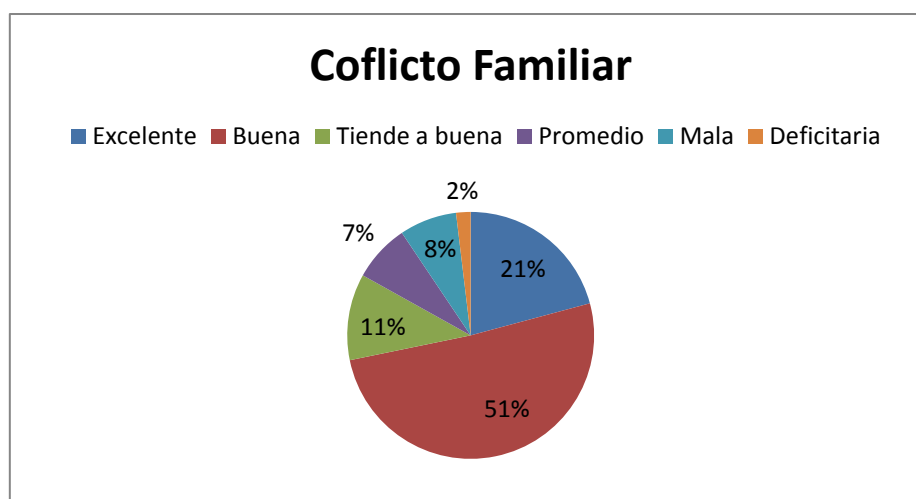


Figura 2. Conflicto familiar.

De acuerdo con la Figura 2, el clima familiar de los agentes educativos en su mayoría (51%) es bueno, lo cual significa que perciben que en su familia todos los miembros pueden expresar libremente su ira en los momentos en los cuales se presentes conflictos.

De igual manera, significaría que no se generan presiones en la familia, tales como elementos que incluyen solicitudes de la pareja y el cuidado a otros, como sería el caso del

cuidado de los niños, el cuidado de adultos enfermos o discapacitados y el cuidado de adultos mayores, el nacimiento de un hijo, muerte de algún miembro de la familia o tareas domésticas (Miranda y Viera, 2011).

Tabla 5.

Resultados por ítems de Conflicto Familiar

Ítem 1: Nos peleamos mucho			
Opciones	Frecuencia	%	Moda
Falso	36	67,9	Falso
Verdadero	17	32,1	
Ítem 2: Casi nunca perdemos la calma			
Falso	24	45,3	Verdadero
Verdadero	29	54,7	
Ítem 3: A veces nos da tanta cólera/ira que tiramos las cosas			
Falso	43	81,1	Falso.
Verdadero	10	18,9	
Ítem 4: Frecuentemente nos criticamos unos a los otros			
Falso	42	79,2	Falso.

Verdadero	11	20,8	
Ítem 5: A veces nos pegamos			
Falso	43	81,1	Falso.
Verdadero	10	18,9	

De acuerdo, a la tabla 5, “Falso” fue la respuesta predominante en el apartado de Moda, con puntajes mayores al 60%. De mayor a menor los ítems se muestran de la siguiente forma: con el mismo porcentaje de 81,1 entre el Ítem 3: A veces nos da tanta cólera/ira que tiramos las cosas y el Ítem 5: A veces nos pegamos, le sigue, Ítem 4: Frecuentemente nos criticamos unos a los otros y por último el Ítem 1: Nos peleamos mucho.

Por otro lado, la respuesta “Verdadero”, obtuvo un porcentaje de 54,7% en el Ítem 2: Casi nunca perdemos la calma.

Tabla 6.

Diferencias significativas de Conflicto Familiar – Variables Sociodemográficas

Variab les	Sig.(bilateral)
Sociodemográficas	
Rango de edad	
▪ Entre 20-30 años y 31-40 años	,323
▪ Entre 20-30 años y 41-50 años	,551

	▪ Entre 20-30 años y 51- en adelante	,411
	▪ Entre 31-40 años y 41- 50 años	,048
	▪ Entre 31-40 años y 51- en adelante.	,013
	▪ Entre 41-50 años y 51- en adelante.	,857
Estado civil	▪ Soltero	,710
	▪ Casado	
Nivel de escolaridad	▪ Técnico	,469
	▪ Pregrado	
Estrato sociodemográfico	▪ Entre 1 y 2	,407
	▪ Entre 1 y 3	,648
	▪ Entre 2 y 3	,338

Como se observa en la tabla 6, no existen diferencias significativas entre Conflicto Familiar y las variables sociodemográficas.

4.1.5 Control Emocional

A continuación se presentan los resultados de Control Emocional según la Teacher Self-Regulation Scale:

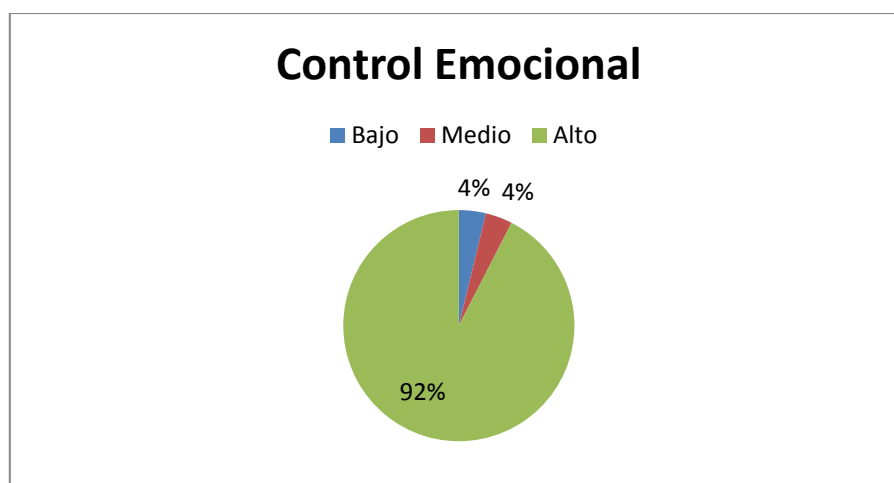


Figura 3. Control emocional

De acuerdo a la Figura 3, el nivel de Control Emocional de los docentes es alto por lo que significa que estos poseen regulación emocional, la cual es la capacidad para estar abierto a las emociones, tanto positivas como negativas. Además, hace referencia a la habilidad para manejar las emociones en uno mismo y en los demás moderando las emociones negativas y aumentando las positivas sin reprimir o exagerar la información que ellas conllevan. La regulación emocional, supone la habilidad para vigilar y regular las emociones propias y ajenas, reconociendo su influencia y utilidad, a la vez que la capacidad de estar abierto a la influencia emocional negativa y positiva; un concepto bidimensional (interno y externo) y práctico (Mayer y Salovey, 1997, citados en Berrocal y Extremera, 2005).

Tabla 7.*Resultados por ítems de Control Emocional*

Ítem 1: Me mantengo calmado ante un problema			
Opciones	Frecuencia	%	Moda
Muy en desacuerdo	2	3,8	Muy de acuerdo.
Algo en desacuerdo	1	1,9	
Bastante de acuerdo	9	17,0	
Esta de acuerdo	17	32,1	
Muy de acuerdo	24	45,2	
Ítem 2: Cuando ocurre un problema en clase, primero trato de calmarme			
Muy en desacuerdo	2	3,8	Muy de acuerdo.
Algo en desacuerdo	4	7,5	
Bastante de acuerdo	4	7,5	
Esta de acuerdo	13	24,5	
Muy de acuerdo	30	56,6	
Ítem 3: Cuando me siento mal en una situación, trato de pensar positivo			

Muy en desacuerdo	2	3,8	Muy de acuerdo.
Algo en desacuerdo	1	1,9	
Bastante de acuerdo	3	5,7	
Esta de acuerdo	14	26,4	
Muy de acuerdo	33	62,3	

Ítem 4: Cuando encuentro un problema, respiro profundamente

Muy en desacuerdo	3	5,7	Muy de acuerdo.
Algo en desacuerdo	3	5,7	
Bastante de acuerdo	4	7,5	
Esta de acuerdo	21	39,6	
Muy de acuerdo	22	41,5	

Ítem 5: No entro en pánico cuando ocurre un problema durante la instrucción

Muy en desacuerdo	2	3,8	Muy de acuerdo.
No está de acuerdo	2	3,8	
Algo en desacuerdo	4	7,5	
Bastante de acuerdo	3	5,7	
Esta de acuerdo	20	37,7	

Muy de acuerdo	22	41,5
----------------	----	------

En la tabla 7, se muestra que la respuesta con mayor porcentaje en todos los ítems fue “Muy acuerdo”. Con porcentaje mayores a 50: Ítem 3: Cuando me siento mal en una situación, trato de pensar positivo y Ítem 2: Cuando ocurre un problema en clase, primero trato de calmarme. Y con porcentajes menores a 50: Ítem 1: Me mantengo calmado ante un problema, Ítem 4: Cuando encuentro un problema, respiro profundamente y por último, Ítem 5: No entro en pánico cuando ocurre un problema durante la instrucción.

Tabla 8.

Diferencias significativas de Control Emocional – Variables Sociodemográficas

Variables	Sig.(bilateral)
Sociodemográficas	
Rango de edad	
▪ Entre 20-30 años y 31-40 años	,932
▪ Entre 20-30 años y 41-50 años	,578
▪ Entre 20-30 años y 51-en adelante	,677
▪ Entre 31-40 años y 41-	,187

50 años		
	▪ Entre 31-40 años y 51- en adelante.	,396
	▪ Entre 41-50 años y 51- en adelante.	,940
Estado civil	▪ Soltero	,335
	▪ Casado	
Nivel de escolaridad	▪ Técnico	,487
	▪ Pregrado	
Estrato sociodemográfico	▪ Entre 1 y 2	,695
	▪ Entre 1 y 3	,264
	▪ Entre 2 y 3	,211

Como se observa en la tabla 8, no existen diferencias significativas entre Control Emocional y las variables sociodemográficas.

4.1.6 Conflicto Profesor-Alumno

A continuación se presentan los resultados de Conflicto Profesor- Alumno según la Student Teacher Relationship Scale:

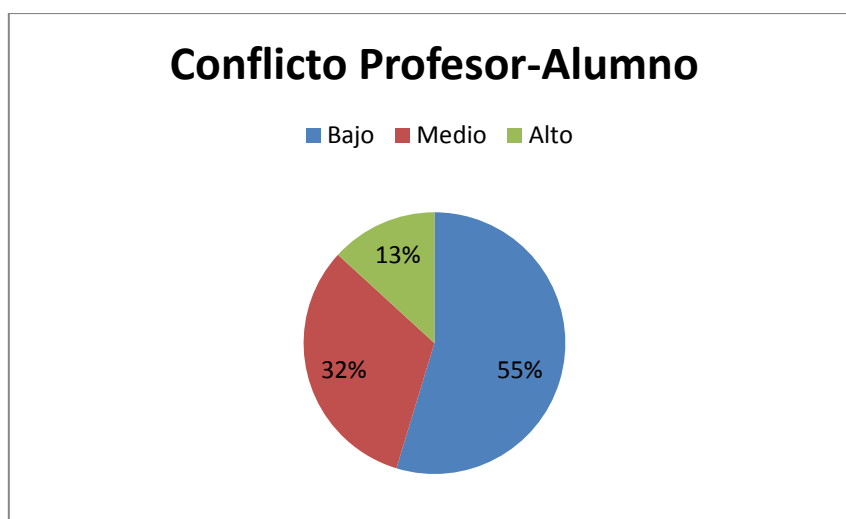


Figura 4. Niveles del conflicto profesor-alumno.

De acuerdo a la figura 3, la mayoría de los agentes educativos de los CDI no tienden a tener problemas con los estudiantes, ni los perciben como enojados o impredecibles, por lo que no se sienten emocionalmente agotados y tienden a creer que son efectivos con sus estudiantes.

Al igual que, se presenta una buena conducta del profesor que permite tener una buena relación, la percepción del alumno frente a la relación es excelente, del mismo modo que, la actitud del profesor, por lo cual, afecta de forma positiva en el nivel emocional y conductual del alumno, y por último, existe buena percepción del profesor de las conductas y reacciones de los alumnos. Moreno (citado en López, García, & Cardona, 2012).

Tabla 9.*Resultados por ítems de Conflicto Profesor- Alumno*

Ítem 1: Parece que siempre estamos enfrentados			
Opciones	Frecuencia	%	Moda
Claramente no se aplica	31	58,5	Claramente no se aplica.
No aplicable	11	20,8	
Neutro, no seguro	2	3,8	
Aplicable algunas veces	2	3,8	
Claramente aplicable	7	13,2	
Ítem 2: Se enfada conmigo fácilmente			
Claramente no se aplica	19	35,8	Claramente no se aplica.
No aplicable	18	34,0	
Neutro, no seguro	2	3,8	
Aplicable algunas veces	7	13,2	
Claramente aplicable	7	13,2	
Ítem 3: Siente que lo trato injustamente			

Claramente no se aplica	25	47,2	Claramente no se aplica.
No aplicable	15	28,3	
Neutro, no seguro	3	5,7	
Aplicable algunas veces	4	7,5	
Claramente aplicable	6	11,3	

Ítem 4: Me ve como una fuente de crítica y castigo

Claramente no se aplica	26	49,1	Claramente no se aplica.
No aplicable	14	26,4	
Neutro, no seguro	2	3,8	
Aplicable algunas veces	3	5,7	
Claramente aplicable	8	15,1	

Ítem 5: Permanece enfadado/a o desafiante después de haber sido regañado/a

Claramente no se aplica	13	24,5	Aplicable algunas veces.
No aplicable	13	24,5	
Neutro, no seguro	6	11,3	
Aplicable algunas veces	14	26,4	
Claramente aplicable	7	13,2	

Ítem 6: Responde bien ante mis gestos o tono de voz cuando se está portando mal

Claramente no se aplica	1	1,9	Aplicable algunas veces.
Neutro, no seguro	3	5,7	
Aplicable algunas veces	25	47,2	
Claramente aplicable	24	45,3	

Ítem 7:El trato con él/ella me resulta agotador

Claramente no se aplica	27	50,9	Claramente no se aplica.
No aplicable	14	26,4	
Neutro, no seguro	3	5,7	
Aplicable algunas veces	3	5,7	
Claramente aplicable	6	11,3	

Ítem 8:Cuando está de mal humor sé que vamos a tener un día largo y difícil

Claramente no se aplica	26	49,1	Claramente no se aplica.
No aplicable	13	24,5	
Neutro, no seguro	1	1,9	
Aplicable algunas veces	6	11,3	
Claramente aplicable	7	13,2	

Ítem 9: Sus sentimientos hacia mí pueden ser impredecibles o pueden cambiar de repente

Claramente no se aplica	13	24,5	1. Claramente no se aplica.
No aplicable	9	17,0	
Neutro, no seguro	9	17,0	2. Aplicable algunas veces.
Aplicable algunas veces	13	24,5	
Claramente aplicable	9	17,0	

Ítem 10: A pesar de todos mis esfuerzos, me siento incómodo/a con nuestra relación

Claramente no se aplica	28	52,8	
No aplicable	10	18,9	Claramente no se aplica.
Neutro, no seguro	3	5,7	
Aplicable algunas veces	3	5,7	
Claramente aplicable	9	17,0	

Ítem 11: Se queja o llora cuando quiere algo de mí

Claramente no se aplica	15	28,3	Aplicable algunas veces.
No aplicable	8	15,1	
Neutro, no seguro	5	9,4	
Aplicable algunas veces	16	30,2	

Claramente aplicable	9	17,0	
Ítem 12: Es retorcido/a o manipulador/a			
Claramente no se aplica	26	49,1	Claramente no se aplica.
No aplicable	11	20,8	
Neutro, no seguro	4	7,5	
Aplicable algunas veces	3	5,7	
Claramente aplicable	9	17,0	

De acuerdo a la Tabla 9, las respuestas con mayores puntajes fueron “Claramente no se aplica” y “Aplicable algunas veces”.

Los ítems con puntajes mayores a 50% en la opción de respuesta “Claramente no se aplica” son los ítems: Ítem 1: Parece que siempre estamos enfrentados, Ítem 7: El trato con él/ella me resulta agotador y el Ítem 8: A pesar de todos mis esfuerzos, me siento incómodo/a con nuestra relación.

Además los ítems: Ítem 4: Me ve como una fuente de crítica y castigo, Ítem 8: Cuando está de mal humor sé que vamos a tener un día largo y difícil y el Ítem 12: Es retorcido/a o manipulador/a obtuvieron puntajes menores a 50% e iguales a 49,1%.

Así mismo, con porcentaje menor a 50 se encuentran los ítems: Ítem 2: Se enfada conmigo fácilmente, Ítem 3: Siente que lo trato injustamente y el Ítem 9: Sus sentimientos hacia mí pueden ser impredecibles o pueden cambiar de repente.

Por otro lado, los ítems de mayor a menor porcentaje para la opción de respuesta “Aplicable algunas veces”, se distribuyeron así de mayor a menor: Ítem 5: Permanece enfadado/a o desafiante después de haber sido regañado/a con un 47,2%, Ítem 11: Se queja o llora cuando quiere algo de mí con un 30,2%, Ítem 5: Permanece enfadado/a o desafiante después de haber sido regañado/a con un 26,4 % y por último, el Ítem 9: Sus sentimientos hacia mí pueden ser impredecibles o pueden cambiar de repente; este ítem obtuvo el mismo porcentaje en la opción de respuesta “Claramente no se aplica”.

Tabla 10.

Diferencias significativas de Conflicto Profesor-Alumno – Variables Sociodemográficas

Variables	Sig.(bilateral)
Sociodemográficas	
Rango de edad	
▪ Entre 20-30 años y 31-40 años	,536
▪ Entre 20-30 años y 41-50 años	,253
▪ Entre 20-30 años y 51-en adelante	,410

	▪ Entre 31-40 años y 41-50 años	,438
	▪ Entre 31-40 años y 51-en adelante.	,649
	▪ Entre 41-50 años y 51-en adelante.	,799
Estado civil	▪ Soltero	,710
	▪ Casado	
Nivel de escolaridad	▪ Técnico	,469
	▪ Pregrado	
Estrato sociodemográfico	▪ Entre 1 y 2	,330
	▪ Entre 1 y 3	,185
	▪ Entre 2 y 3	,410

Como se observa en la tabla 10, no existen diferencias significativas entre Conflicto Profesor-Alumno y las variables sociodemográficas.

4.2 Análisis Correlacional

A continuación, se exponen los resultados obtenidos al correlacionar las variables objeto de estudio, de acuerdo con los objetivos planteados en el mismo.

4.2.1 Relación entre depresión somática y conflicto familiar de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana.

Tabla 11. *Matriz de correlaciones de Spearman: Depresión Somática y Conflicto Familiar*

	Depresión Somática		Conflicto Familiar	
	Coeficiente de correlación	Sig. (bilateral)	Coeficiente de correlación	Sig. (bilateral)
Depresión Somática	1,000		-,065	,651
Conflicto Familiar	-,065	,651	1,000	

*La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral)

En la tabla 11, se muestra la correlación existente entre Depresión somática y Conflicto familiar. De acuerdo a la significancia ($p > 0,05$), se concluye que no existe correlación estadísticamente significativa. Lo cual significa que, al presentar síntomas como estado de ánimo deprimido, sensación de culpa y minusvalía, sensación de incapacidad y desesperanza, entre otros, no se guarda relación a como los agentes educativos y sus familiares solventas los conflictos.

4.2.2 Relación entre depresión somática y control emocional de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana.

Tabla 12. *Matriz de correlaciones de Spearman: Depresión Somática y Control Emocional*

	Depresión Somática		Control Emocional	
	Coeficiente de correlación	Sig. (bilateral)	Coeficiente de correlación	Sig. (bilateral)
Depresión Somática	1,000		-,161	,260
Control Emocional	-,161	,260	1,000	

En la tabla 12, se muestra la correlación existente entre Depresión somática y Control Emocional. De acuerdo a la significancia ($p > 0,05$), se concluye que no existe correlación estadísticamente significativa. Es decir que, a pesar de que el agente educativo pueda presentar síntomas como lentificación psicomotora, pérdida de apetito y alteraciones en el sueño, no influye a como este se autorregula en las distintas situaciones escolares ni pierde el control de sus emociones.

4.2.3 Relación entre depresión somática y conflicto profesor-alumno de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana.

Tabla 13. *Matriz de correlaciones de Spearman: Depresión Somática y Conflicto Profesor-Alumno.*

	Depresión Somática		Conflicto Profesor-Alumno	
	Coeficiente de correlación	Sig. (bilateral)	Coeficiente de correlación	Sig. (bilateral)
Depresión Somática	1,000		-,032	,823
Conflicto Profesor-Alumno	-,032	,823	1,000	

*La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral)

En la tabla 13, se muestra la correlación existente entre Depresión somática y Conflicto Profesor-Alumno. De acuerdo a la significancia ($\rho > 0,05$), se concluye que si existe correlación negativa significativa. De acuerdo a esto se deduce que si el agente educativo presentara un aumento en síntomas depresivos como el estado de ánimo deprimido, sensación de culpa y minusvalía, sensación de incapacidad y desesperanza, lentificación psicomotora, pérdida de apetito y alteraciones en el sueño, entonces disminuirían los problemas con los estudiantes, tampoco los percibiría como enojados o impredecibles.

4.2.4 Relación entre conflicto familiar y control emocional de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana.

Tabla 14. *Matriz de correlaciones de Spearman: Conflicto Familiar y Control Emocional*

	Conflicto Familiar		Control Emocional	
	Coefficiente de correlación	Sig. (bilateral)	Coefficiente de correlación	Sig. (bilateral)
Conflicto Familiar	1,000		-,193	,165
Control Emocional	-,193	,165	1,000	

*La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral)

En la tabla 14, se muestra la correlación existente entre Conflicto familiar y Control Emocional. De acuerdo a la significancia ($p > 0,05$), se concluye que no existe correlación estadísticamente significativa. Esto indica que si los docentes en su familia no pudieran expresarse libremente en los momentos de ira o en los cuales se presentes conflictos, esto no afectaría la capacidad de autorregulación ni el control de sus emociones.

4.2.5 Relación entre conflicto familiar y conflicto profesor-alumno de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana.

Tabla 15. *Matriz de correlaciones de Spearman: Conflicto Profesor-Alumno y Conflicto Familiar.*

	Conflicto Profesor- Alumno		Conflicto Familiar	
	Coeficiente de correlación	Sig. (bilateral)	Coeficiente de correlación	Sig. (bilateral)
Conflicto Profesor -Alumno	1,000		,337	,014
Conflicto Familiar	,337	,014	1,000	

*La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral)

En la tabla 15, se muestra la correlación existente entre Conflicto Profesor-Alumno y Conflicto familiar. De acuerdo a la significancia ($p > 0,05$), se concluye que no existe correlación estadísticamente significativa. De acuerdo a esto los docentes

4.2.6 Relación control emocional y conflicto profesor-alumno de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana.

Tabla 16. *Matriz de correlaciones de Spearman: Control Emocional y Conflicto Profesor-Alumno.*

	Conflicto Profesor- Alumno			
	Control Emocional		Alumno	
	Coeficiente de correlación	Sig. (bilateral)	Coeficiente de correlación	Sig. (bilateral)
Control Emocional	1,000		-,320*	,020

Conflicto Profesor- Alumno	-,320*	,020	1,000
-----------------------------------	--------	------	-------

*La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral)

En la tabla 16, se muestra la correlación existente entre Control Emocional y Conflicto Profesor-Alumno. De acuerdo a la significancia ($\rho > 0,05$), se concluye que no existe correlación estadísticamente significativa.

4.3 Análisis de Regresión lineal

Tabla 17.

Anova: Análisis de la varianza

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
1	Regresión	31,338	3	10,446	1,230	,309 ^b
	Residual	399,250	47	8,495		
	Total	430,588	50			

a. Variable dependiente: Nivel de Depresión Somática

b. Variables predictoras: (Constante), Nivel de Control Emocional, Nivel de Conflicto Profesor-Alumno, Nivel de Conflicto Familiar

De acuerdo a la tabla 17, no es posible construir un modelo de regresión a partir de la variable dependiente: Depresión Somática y como variables predictores: Conflicto Familiar, Control Emocional y Conflicto Profesor – Alumno porque el P valor no es menor a 0,05, en este caso el P valor es igual a ,309.

Capítulo V: Discusión y conclusiones

5.1 Discusión

Depresión Somática

La presente investigación tiene como pregunta problema ¿Existe relación entre depresión somática, conflicto familiar, control emocional y conflicto profesor-alumno de los agentes educativos que trabajan en centros de desarrollo infantil de atención a la primera infancia en la Región Caribe Colombiana?

En respuesta a esto y de acuerdo a los resultados obtenidos, se observa que el nivel de Depresión Somática, en la mayoría de los agentes educativos es bajo porque en ellos no están presentes las manifestaciones o síntomas de tipo somático que la caracterizan, tal como la pérdida del apetito, los ligeros problemas de insomnio o dificultades en lograr mantener un ritmo adecuado de sueño.

Esta investigación, al igual que Fernández en 2017, el cual encontró que la mayoría de los docentes examinados tienen bajo nivel de desgaste ocupacional y no se evidenció que existe una correlación estadísticamente significativa entre desgaste ocupacional, variables sociolaborales y manifestaciones psicósomáticas. En este estudio no se encontró correlación significativa de la depresión somática con las demás variables indagadas en él.

Sin embargo, si difiere de otros resultados hallados en otras investigaciones, expuestas en el marco teórico, por ejemplo la de Jurado et al. (1998), ya que en ella se concluye que los docentes al trabajar en una escuela pública y enseñar en el nivel de educación primaria aumenta el riesgo de síntomas depresivos. De igual manera, Borrelli et al. (2014), en el estudio realizado con una muestra de profesores italianos, halló que aproximadamente la mitad de los maestros

que participaron en el estudio obtuvieron puntajes por encima del umbral de depresión; en este hallazgo aparece como importante que la mala salud mental de los docentes se asocia significativamente con una alta demanda de exigencias laborales, pero con un escaso apoyo social. Lo anterior llevaría a inferir que hay una probabilidad relativa a que puede que los agentes educativos de los CDI están recibiendo apoyos adecuados en su trabajo o poseen baja demanda laboral y/o, por alguna otra razón, éstos no desean o no pueden mostrar o expresar aspectos personales relativos a una situación de salud mental no ideal.

Así mismo, Esteve en 1994, también en sus investigaciones, difiere de los resultados diferentes al presente estudio, ya que afirma que los docentes que fueron estudiados se encuentran ante problemas psicológicos individuales de origen social, que genera un conjunto de síntomas como: falta de ilusión y expectativas, apatía, ansiedad y depresión, agotamiento físico y mental; situación totalmente contraria a lo que se encontró en los agentes educativos de los CDI de la región caribe colombiana, quienes expresan que no se molestan por cosas que generalmente no molestaban, que no han tenido bajo apetito, ni tienen problemas para concentrarse en lo que están haciendo, no sienten que lo que hacen es un gran esfuerzo, no han dormido inquietos, tampoco hablan menos que lo de costumbre y por último, tampoco se les ha presentado la situación de que no han podido arrancar.

También, contrario a Schonfeld, 1992, que plantea que la depresión es una alteración psicopatológica que no presenta duda en identificarla lo cual, en cierto modo, se confirma por la abundancia de estudios e investigaciones que aportan datos sobre el tema de la depresión; sin embargo el presente estudio nos indica que si es un hecho que presenta dudas y es probable que los agentes educativos de los CDI, pertenecientes a la región Caribe quieren mostrar basándose

en una expectativa social de que la depresión es “normal” en la sociedad, pero que no hace parte de su día a día.

Así mismo, es importante mencionar que existen diferencias significativas entre los agentes educativos entre los 20-30 años y 31-40, 41-50 años, 51 años en adelante, lo que de este estudio se puede inferir que la edad es un rasgo importante que se relaciona con aspectos o problema de salud pública y/o generacional.

Conflicto Familiar

Por otro lado, haciendo referencia a los resultados de conflicto familiar estos coinciden con el estudio realizado por Navia (2014) en Ecuador, el cual arrojó que los docentes obtuvieron satisfacción de necesidades con base en la escala de puntuación, lo que ofreció un resultado positivo a diferencia de lo que se esperaba encontrar, al igual que lo que indica este estudio el cual arrojo que el clima familiar de los docentes es bueno.

De igual manera, Jiménez, Mendiburo y Olmedo (2011) reportan que el conflicto trabajo-familia, satisfacción familiar y apoyo familiar se encuentran relacionados, por lo que para los agentes educativos de los CDI de la región caribe colombiana puede indicar algo positivo para su bienestar laboral y familiar por que se arrojaron bajos índices de conflictos existentes entre las familias.

La teoría de sistemas ecológicos, Grzywacz y Marks (2000), afirma que el apoyo del cónyuge contribuye a disminuir la interferencia negativa trabajo-familia y por lo tanto aumentaría los niveles de interacción positiva y esta idea la apoya también este estudio ya que los agentes educativos dicen que en la familia, no pelean mucho, casi nunca pierden la calma, no

les da a veces tanta cólera/ira que llegan al punto de tirar las cosas, no se critican unos a otros y tampoco se pegan.

Sin embargo, los estudios sobre el ámbito familiar, según Cooke & Rousseau, 1984; citados por Moriana & Herruzo 2003) se halla tensión de los docentes al llegar a sus hogares, agotamiento físico y psicológico, irritabilidad y cansancio relacionado con escuchar y hablar sobre problemas de otras personas, entre otras; situación diferente a los resultados de este estudio que encontró que la mayoría de los agentes educativos de los CDI no están expuestos a estas problemáticas, pero que si se presenta en un 10%, por lo que es significativo este porcentaje si se consideran los otros aspectos indagados.

Control Emocional

Haciendo referencia a los resultados de control emocional, Fernández, Aranda y Cabello, 2009, afirman que si los profesores aprenden a mantener los estados emocionales positivos podrán tener un mayor bienestar y un mejor ajuste de sus alumno, lo que significaría que los agentes educativos de los CDI podrán tenerlo de igual manera ya que según los resultados la mayoría de estos poseen control emocional ya que saben regular sus emociones y tienen buena relación con los alumnos.

De igual manera, de acuerdo a Brackett et al 2010; Extremera, Fernández & Durán, 2003, existen investigaciones que señalan que la inteligencia emocional del profesor predice el nivel del burnout, por lo arrojado en el presente estudio los docentes de los CDI de la región Caribe colombiana, podrían presentar un nivel de burnout bajo por lo que estos poseen estrategias para controlar y regular el afecto, el estado de ánimo y las emociones, lo cual significa que tiene un alto nivel de control emocional.

Si se considera que, según los resultados de todos los ítems sobre control emocional, la opción de respuesta “Muy de acuerdo” fue la moda en esta escala, de acuerdo a Extremera y Fernández, 2004 los docentes estarían poniendo en marcha procesos de regulación emocional los cuales le ayudan a prevenir los efectos negativos a los que se encuentran expuestos día a día.

Igualmente se puede resaltar que estos resultados se relacionan positivamente con los resultados hallados sobre el factor de la depresión ya que la regulación emocional tiene un efecto de disminución de niveles de depresión y ansiedad lo que favorece la salud mental.

También según Pena, Rey y Extremera, 2012, estos docentes con control emocional percibirán niveles más altos de satisfacción vital y profesional, mayor motivación y emociones más agradables en el proceso de enseñanza-aprendizaje y también mayor ajuste y desempeño laboral lo que los llevara a recibir valoraciones más positivas por partes de sus iguales y por otros agentes educativos.

Alexis en 1998 de manera opuesta afirma que en sus investigaciones los profesores estudiados mostraron una serie de indicadores físicos, mentales y de aflicciones emocionales que impiden su efectividad profesional. Del mismo modo, se presenta un contraste entre este estudio que, según los resultados, los agentes educativos que declaran su estado civil como soltero poseen control emocional y lo contrario que encontró Maslach (1982) quien dice que los profesores solteros presentan altos índices de agotamiento emocional y despersonalización. Al igual hay también diferencias con Oliver (1993) que dice que los educadores que no tienen pareja ni tienen hijos son más vulnerables a desarrollar el síndrome de burnout.

Conflicto Profesor- Alumno

Haciendo referencia a los resultados de conflicto profesor-alumno este estudio arrojó que los agentes educativos de los CDI no tienden a tener problemas con los estudiantes, ni los perciben como enojados o impredecibles, por lo que no se sienten emocionalmente agotados y tienden a creer que son efectivos con sus estudiantes, por lo que gracias a esto pueden enfrentarse correctamente a múltiples realidades complejas tales como las planteadas por varios investigadores, a saber la motivación del alumnado, los vínculos interpersonales con cada estudiante y su familia, la disciplina en la clase, problemas de los estudiantes en medios familiares disfuncionales, los conflictos escolares, las situaciones de violencia en las escuelas y los conflictos de autoridad.

De igual manera, este estudio apoya los resultados encontrados por Ladd et al en 2006, lo cual afirman que las relaciones de los profesores con sus alumnos son generalmente positivas y efectivas, es decir, caracterizadas por niveles bajos en conflicto, manteniendo relaciones afectuosas y cálidas con sus alumnos, permitiendo que los niños compartan con ellos información personal y sentimientos, busquen consuelo y se sientan apoyados.

Es interesante considerar lo que plantean Pianta y Stuhlman, 2004 citados en Gregoriadis & Tsigilis, 2008, cuando dicen que las relaciones entre maestros y estudiantes pueden inspirar una influencia positiva o negativa en la capacidad de los niños para tener éxito en la escuela, lo cual según los resultados de este estudio se podría cumplir ya que las relaciones de los profesores con los estudiantes son buenas, lo que esto significaría para la vida escolar de estos un buen camino lleno de aprendizajes y experiencias significativas que marcaran su vida positivamente. De la misma forma es importante tener presente lo que Extremera, Montalbán & Rey, 2005, afirman sobre el desgaste emocional y profesional, que puede generarse por las interacciones con

los alumnos, las cuales frecuentemente se encuentran caracterizadas por la indisciplina o la violencia escolar. En este estudio se muestra que las relaciones de los agentes educativos de los CDI de la región Caribe colombiana no se caracterizan por ninguna de las características mencionadas ya que afirman que los estudiantes no enfadan fácilmente con ellos, tampoco permanecen enfadados o desafiantes después de haber sido regañados, estos responden bien antes los gestos del docente y a su tono de voz cuando se portan mal, tampoco los estudiantes se quejan o lloran cuando quieren algo y por último, los docentes dicen que los alumnos no son retorcidos ni manipuladores o tal vez los agentes educativos desean demostrar que entre ellos y los estudiantes no existe tal desgaste, ni indisciplina y tampoco violencia escolar por la expectativa social de que es lo armónico en un aula de clase. Es determinante tener en cuenta que en este estudio los estudiantes son menores de 6 años.

5.2 Conclusiones

En conclusión, los resultados demuestran que los agentes educativos reportan el nivel de depresión somática es bajo, los conflictos con sus familiares son bajo por lo que existe un clima familiar bueno, respecto al control emocional arroja que es bueno y de acuerdo al conflicto profesor-alumno estos no tienden a tener problemas con los estudiantes, por tanto a partir de la percepción de estos no existe ninguna dinámica que pueda afectar la dinámica personal y tampoco escolar.

Al igual que tampoco existen correlaciones estadísticamente significativas entre depresión somática y conflicto familiar, entre depresión somática y control emocional, entre conflicto familiar y control emocional, entre conflicto familiar y conflicto profesor-alumno y tampoco entre control emocional y conflicto profesor-alumno, por lo cual no se aceptan las

respectivas hipótesis de investigación y se sugiere la influencia de otros factores sobre las variables.

Además, es importante mencionar que según el análisis inicial, no estaba planteado ahondar en cada uno de los aspectos observados a través de los instrumentos, tampoco las condiciones sociodemográficas, en las diferencias significativas ni en analizar la regresión lineal, sin embargo se decidió ahondar con el fin de confirmar que hubieran resultados diferentes pero a pesar de ese proceso de desagregar los datos se confirman que no existe ningún tipo de relación.

Se determinaron los diferentes perfiles en cuanto a depresión somática, conflicto familiar, control emocional y conflicto profesor-alumno por parte de los agentes educativos de los CDI, los cuales fueron positivos. Por lo que en estos aspectos se puede decir que poseen buena salud mental, el cual es fundamental y un tema prioritario a tener en cuenta en la calidad del servicio docente ya que acarrea una responsabilidad civil que influye en ejercicio educativo de los docentes y por ende en los niños. Como afirma Sylvia Schmelkes (1995) “la mejora en la calidad de la educación depende más de la calidad de las personas que se desempeñan como docentes que de los planes y programas de estudio”.

Por esto, aquellos que decidan profesionalizarse en ser docente no deberían enfocarse solo en obtener títulos o en aumentar su conocimiento, sino también en educarse y en desarrollar su crecimiento personal. Si para todo profesional es importante poseer una buena salud mental, para poder desenvolverse de forma idónea a lo largo de su carrera, respecto a los agentes educativos es más importante aún ya que día a día se relacionan con los niños e influyen en su progreso directamente.

Si un docente se siente en plenitud, felicidad y le encuentra sentido y significado a lo que hace, logrará una armonía entre su salud mental y su profesión, tendrá autoconocimiento y sabrá quiénes son los alumnos a su cargo, lo que influirá de manera positiva en el clima y en las relaciones sanas y constructivas, y como resultado, los propósitos educativos se verán materializados potencializando los pasos hacia la meta de una educación de calidad para todos (Barraza, 2017).

Sin embargo, el gran interrogante que queda después de comparar los datos que arrojaron las escalas con los resultados que reportan las investigaciones realizadas por otros investigadores, en los aspectos relativos a depresión somática, conflicto familiar, control emocional y conflicto profesor alumno, entorno al ámbito educativo es ¿cuáles serían las condiciones curriculares del contexto de los CDI que generarían los hallazgos resultantes en esta investigación relativos a que los docentes no comunican la presencia de elementos asociados a problemas de salud mental específicamente con depresión, problemas familiares, problemas si controlan o regulan bien sus emociones y si existen problemas en las relaciones con los estudiantes dentro del aula de clase?

En este sentido, el hecho de no expresar o compartir esta información hace parte del currículo oculto de la escuela, dado que este manifiesta de los actores escolares las interacciones y condicionamientos no públicos que regulan y controlan la vida institucional especialmente en lo relativos a valores, actitudes ante las normas y regulaciones establecidas, al igual que prácticas de convivencia etc. Es decir, frente a lo curricular es fundamental considerar que la realidad no se reduce a lo que parece evidente y de forma explícita, sino que es preciso buscar para descubrir lo que no es manifiesto.

El currículo oculto, expresa de manera general las expectativas personales, las percepciones y los juicios valorativos de los actores generando así como una especie de subsistema cultural no explícito en las instituciones. Una de las condiciones que curricularmente generan la presencia del currículo oculto es lo difícil que resulta cuestionar verbal y conductualmente lo que se da como ideal en la práctica educativa, ya que los agentes educativos conocen las estrategias que en una situación dado necesiten utilizar para salir airosos de situaciones laborales tales como controles o pruebas de evaluación.

Aunque no existe una fórmula que determine el éxito absoluto de la propuesta curricular en la prestación de un servicio educativo-pedagógico, si es claro que el docente es un actor fundamental porque el desarrollo de ella depende de él en gran parte. La propuesta puede estar bien escrita y claramente fundamentada pero si él no está capacitado pedagógicamente, si tiene dificultades mentales, emocionales al igual de si existen dificultades con la calidad del servicio, ya que en consecuencia se podría afectar la interacción entre él y los estudiantes; por consiguiente, se requiere observar su desempeño y además determinar cuáles otros factores que inciden en su implementación están contribuyendo al éxito o al fracaso.

Es importante, para identificar hipótesis sobre las explicaciones de los resultados avanzar en derivar algunas de estas explicaciones si se tienen presentes que George J. Posner, en su libro *Análisis de currículo* y Gimeno Sacristán (1991), se refieren a factores de aspectos contextuales e institucionales que pueden operar como limitaciones en la implementación del currículo y probablemente den pistas para generar ideas en la presente discusión. Estos autores plantean factores y/o aspectos tales como el recurso tiempo el cual está ligado a la organización curricular y del servicio educativo, el cual generalmente, se siente como insuficiente para ejecutar con tranquilidad el contenido de actividades y tareas que se requieren. Otro aspecto que puede ser

limitante es el relativo a los recursos didácticos y locativos porque puede hacer inviable lo previsto o requerido en el plan de actividades y de trabajo.

Otro factor, es el relativo al ámbito de la actividad político-administrativa del servicio, que en este caso sería el de los CDI, porque regula bajo distintos esquemas de intervención, las decisiones para la gestión del servicio y su propuesta curricular, por ejemplo, el sistema de contrataciones, reglamentos entre otros. Este es uno de los determinantes que podrían ser hipotetizado como una explicación plausible a los arrojados en los instrumentos utilizados para caracterizar la depresión somática, conflicto familiar, control emocional y conflicto profesor-alumno y las relaciones entre ellos. En este factor queda implícito o explícito que lo que se hace en los salones de clase circunscrito a decisiones tomadas a nivel central, regional, local e inclusive institucional.

Existe un factor, quienes los autores mencionados tienen como muy importante que es el relativo a lo personal de los docentes que, de alguna manera, se vincula con la gestión del aula y muy especialmente a las interacciones comunicativas que requieren para las actividades formativas de los estudiantes, en este caso los infantes. Igualmente las características personales son determinantes para la calidad de la dedicación a la enseñanza, al sentido del equipo y/o comunidad de trabajo y a la apertura de nuevas ideas que representan un papel importante para el éxito del desarrollo curricular.

De igual manera, hay un factor que George J. Posner plantea como determinante y es el económico, ya que garantiza el funcionamiento administrativo de la escuela. En este factor se incluye lo relativo a lo salarial, ligado a las contrataciones laborales o de prestación de servicios.

Con relación a entender lo curricular es importante reconocer que este no es solo lo que ocurre en el aula donde se dan interacciones alrededor de la enseñanza prevista en un plan de estudio sino que es todo tipo de experiencias que se presentan entre todos los actores de la comunidad educativa y en todos los espacios y momentos de la realidad vital escolar a la que deben adaptarse los educadores y los alumnos. Visto así, el currículo está atravesando por la evaluación, que en última instancia es el proceso que observa su desarrollo, lo valora y se orienta a dar información para la toma de decisiones.

Por último, se plantea una nueva hipótesis, que se relaciona al aspecto de contratación del capital humano (docentes, terapeutas, trabajadores sociales, psicólogos, nutricionistas, enfermeras, etc.) que trabaja en el servicio para la educación de la población infantil en los CDI. El Instituto Colombiano de Bienestar familiar, constantemente está apuntando a la calidad de desempeño de los agentes educativos catalogados como los maestros, por lo tanto, esta entidad contrata operadores del servicio que a su vez deben dar cuenta del funcionamiento del servicio y del desempeño de todo el talento humano contratado, haciendo especial énfasis en los docentes quienes están directamente interactuando pedagógicamente con los infantes. También, con el objetivo de asegurar la calidad del servicio a la educación el ICBF tiene profesionales que realizan de manera continua la función de interventoría que se refiere al seguimiento técnico que se hace sobre el cumplimiento del contrato o convenio que se realice con el operador. Los interventores realizan visitas concertadas o no con el fin de tomar decisiones sobre la prestación del servicio y muy especialmente, en este contexto, le hacen seguimiento y control sobre el talento humano para llegado el caso sea necesario, crear planes de mejora, hacer despidos o cambiar a los agentes educativos. Lo anterior lleva a que se plantee la probabilidad de que la causa por la cual se presentaron estos resultados totalmente diferente a lo que otras

investigaciones han arrojado, se puede deber a la expectativa social ligada al tema de la evaluación, considerando que en los CDI, también se presentan curricularmente factores relativos a la actividad propia de los aspectos político- administrativos de una organización y del factor económico. Esto explicaría que los agentes educativos buscan conservar el empleo y mostrar en las evaluaciones un buen desempeño, por el hecho de que el ICBF tiene opciones distintas de nombrar a los agentes educativos y de contratarlos ya sea a través de contratos a término fijo y/o por prestaciones de servicio. Esta situación podría ser la razón por la cual contestaron los instrumentos que se les aplicaron más desde posturas ideales y posiblemente no reales.

5.3 Limitaciones del Estudio

Este estudio presenta varias limitaciones, en primer lugar, la investigación no se realizó en todos los departamentos de la región caribe, lo cual hace que no sea representativa de la totalidad de esta; igualmente, al tener un muestreo no probabilístico, por conveniencia, se impide que los datos sean generalizables; así mismo, existen pocos estudios e investigaciones sobre Depresión somática, Conflicto familiar, Control emocional y Conflicto profesor-alumno, así mismo existen pocos estudios en los docentes de los niveles iniciales de la escolaridad.

También, el carácter autoaplicativo de los instrumentos empleados para la recolección de los datos pudo haber generado respuestas movilizadas por el deseo de presentar una imagen mejorada por parte de los participantes, ocultando o dejando de reconocer algunos síntomas de carácter social y emocional que laboralmente no son apreciados como factores que favorecen el éxito. Sin embargo, previendo tales contingencias, se tomaron precauciones necesarias para garantizar el carácter anónimo de la información recolectada.

Finalmente, la presente investigación al tener un alcance descriptivo y correlacional; no permite evaluar la influencia de unas variables sobre otras, limitando así las posibilidades explicativas de los datos encontrados.

5.4 Recomendaciones

A partir del análisis de los resultados, se recomienda tener en cuenta para futuras investigaciones sobre estos aspectos mencionados que tienen que ver con los docentes y sus interacciones con los estudiantes se incluyan dentro de las técnicas la observación insitu y además entrevistas y grupos focales, con el fin tener unos resultados más variados e interesantes ya que se puede estar presentando problemas para expresar la realidad y tener una mejor comprensión del fenómeno.

De igual manera, procurar que el muestreo sea probabilístico e igualmente ampliar el tamaño de la muestra, con el fin de obtener resultados más confiables y con posibilidad de generalizar. Igualmente se recomienda dada las pocas investigaciones acerca de Depresión somática, Conflicto familiar, Control emocional y Conflicto profesor alumno, con el propósito de extraer mayor información y lograr una visión más completa del comportamiento de los aspectos abordados en la población objeto de estudio

Y por último, hacer uso de una escala que trabaje con problemas que estén más apropiados a la edad de los niños. Sería interesante una investigación que creara una escala para evaluar el conflicto profesor alumno ya que dada las interacciones que allí se dan son muy particulares por las mismas condiciones los cuales son menos de 5 o 6 años.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, Z. y Martínez, M. (2006). Influencia de la situación laboral en el ajuste familia-trabajo. *Mapfre Medicina*, 17, 14-24.
- Alexis-Boyd, L. (1998). *The emotional life of teachers: A heuristic inquiry*. University of Cincinnati.
- Aliño, J. J. L. I., Miyar, M. V., & American Psychiatric Association. (2008). *DSM-IV-TR: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. American Psychiatric Pub.
- Allen, T. D., Herst, D. E., Bruck, C. S., & Sutton, M. (2000). Consequences associated with work-to-family conflict: a review and agenda for future research. *Journal of occupational health psychology*, 5(2), 278.
- Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Anderson, S. E., Coffey, B. S., & Byerly, R. T. (2002). Formal organizational initiatives and informal workplace practices: Links to work-family conflict and job-related outcomes. *Journal of management*, 28(6), 787-810.
- Apple, M., & King, N. (1998). Economía política y control en la vida cotidiana escolar. *Currículum, racionalidad y conocimiento*.
- Aristizábal González, A. L., Valencia Gálvez, C. L., & Vélez Restrepo, N. (2017). Factores de riesgos psicosociales en algunos docentes del sector público de la ciudad de Manizales.
- Armentia, A. P. (2000). Repercusiones de la depresión en los docentes en el ámbito escolar. *Revista complutense de educación*, 11(1), 85.

- Arts, S. E., Kerkstra, A., van der Zee, J., & Abu-Saad, H. H. (2001). Quality of working life and workload in home help services: A review of the literature a proposal for a research model. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 15(1), 12-24.
- Baptista, M., Rigotto, D., Ferrari, H. y Marín, F. (2012). Soporte social, familiar y autoconcepto: relación entre los constructos. *Psicología desde elCaribe*, 29, 1-18.
- Barraza, V. H. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Revista Alternativas en Psicología*, 37, 79-92.
- Barón, J. D., Bonilla, L., & Rodríguez, C. (2011). La calidad de los maestros en Colombia: Desempeño en el examen de Estado del ICFES y la probabilidad de graduarse en el área de educación. *Documentos de Trabajo sobre economía Regional*, 152.
- Barrera, M. A. M. (2014). Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Movimiento científico*, 8(1), 98-104.
- Casal, J., & Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Rev. Epidem. Med. Prev*, 1(1), 3-7.
- Bernal Guerrero, A., & Donoso González, M. (2013). El cansancio emocional del profesorado: buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 22, 259-285.
- Berrocal, P. F., Aranda, D. R., Pacheco, N. E., & González, R. C. (2009). ¿ Es posible crear una escuela emocionalmente inteligente?. In *Estudios en el ámbito de la Inteligencia emocional* (pp. 37-54). Universidad de Jaén.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*.
- Bonache, J., & Cabrera, Á. (2006). *Dirección de personas*. Pearson Educación.

- Bonilla-Mejía, L., & Galvis–Aponte, L. A. (2012). Profesionalización docente y calidad de la educación escolar en Colombia. *Revista Ensayos Sobre Política Económica; Vol. 30. No. 68. Junio, 2012. Pág.: 116-163.*
- Borrelli, I., Benevene, P., Fiorilli, C., D'amelio, F., & Pozzi, G. (2014). Working conditions and mental health in teachers: a preliminary study. *Occupational medicine, 64(7), 530-532.*
- Brackett, M. A., & Caruso, D. R. (2007). Emotionally literacy for educators. *Cary, NC: SEL media.*
- Brackett, M. A., Alster, B., Wolfe, C., Katulak, N., & Fale, E. (2007). Creating an emotionally intelligent school district: A skill–based approach. *Educating people to be emotionally intelligent, 123-137.*
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools, 47(4), 406-417.*
- Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1999). Work–family conflict, spouse support, and nursing staff well-being during organizational restructuring. *Journal of occupational health psychology, 4(4), 327.*
- Casal, J., & Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Rev. Epidem. Med. Prev, 1(1), 3-7.*
- Castillo, J. J., & Prieto, C. (1990). *Condiciones de trabajo: un enfoque renovador de la sociología del trabajo* (No. 66). CIS.
- Castro, C. M. G., & Sánchez, A. I. M. (2013). Salud y trabajo de docentes de instituciones educativas distritales de la localidad uno de Bogotá. *Avances en enfermería, 31(2), 30-42.*

- Chan, D.W. y I-lui, E.K.P. (1998). Stress support and psychological symptoms among guidance and non guidance secondary school teachers in Hong Kong. *Sehocí Psychology International*, 19, 2:169-178.
- Collins, V. (2000). A Meta-Analysis of Burnout And Occupational Stress. Section B: The Sciences and Engineering, 60(9-B), 42-49.
- Chapela, I. B., & de Snyder, N. S. (2009). Características psicométricas de la Escala Center for Epidemiological Studies-depression (CES-D), versiones de 20 y 10 reactivos, en mujeres de una zona rural mexicana. *Salud mental*, 32(4), 299-307.
- De Heus, P., & Diekstra, R. F. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms.
- Dewey, J. (2008). *The child and the curriculum including, the school and society*. Cosimo, Inc.
- Eaton, W. W., Smith, C., Ybarra, M., Muntaner, C., & Tien, A. (2004). Center for Epidemiologic Studies Depression Scale: review and revision (CESD and CESD-R).
- Emmer, E. T. (1994). Towards an understanding of the primacy of classroom management and discipline. *Teaching Education*, 6(1), 65-69.
- Esteve, J. M. (1994). El malestar docente.
- Esteve, J. M., Fernández, J. M., Franco, S., & Vera, J. (1991). La salud de los profesores. Evolución de 1982 a 1989. *Cuadernos de Pedagogía*, 192, 61-67.
- Extremera, n., Montalbán, f. M., & rey, l. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- Fernández-Berrocal, p. A. B. L. O., Aranda, d. R., & Cabello, r. (2009). Inteligencia emocional para educadores. *MULTIárea*, 129.

- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., & Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. Editorial McGraw Hill.
- Fernández, J. (1999). Dolencias musculares y traumatismos, primeras causas de las bajas docentes. *Escuela Española*, 3406, 5.
- Fernández, P. P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(2), 145-153.
- Flamenco, E., Marucco, M. A., & Ragazzoli, P. N. (2009). Estudio para evaluar el Síndrome de Quemarse por el Trabajo y la Calidad de Vida Laboral en docentes de Educación Primaria Básica. *Superintendencia de Riesgos del Trabajo*.
- Frone, M. R., Russell, M., & Cooper, M. L. (1992). Antecedents and outcomes of work-family conflict: testing a model of the work-family interface. *Journal of applied psychology*, 77(1), 65.
- Frone, M. R., Yardley, J. K., & Markel, K. S. (1997). Developing and testing an integrative model of the work-family interface. *Journal of vocational behavior*, 50(2), 145-167.
- Frone, M., Russell, M. y Cooper, M. (1997). Relation of work-family conflict to health outcomes: A four-year longitudinal study of employed parents. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 325-335.
- Gantiva Díaz, C. A., Jaimes Tabares, S., & Villa Orozco, M. C. (2010). Síndrome de Burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y bachillerato. *Psicología desde el Caribe*, (26), 36-50.
- García, M. V. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 0.

- García, R. M., & MARTÍNEZ-ARIAS, R. O. S. A. R. I. O. (2008). Adaptación española de la escala de relación profesor-alumno (strs) de Pianta. *Psicología educativa*, 14.
- Gerber PD, Barrett JE, Barrett JA, Oxman TE, Manheimer E, Smith R, Whiting RD. The relationship of presenting physical complaints to depressive symptoms in primary care patients. *J Gen Intern Med*. 1992;7(2):170-3.
- Gil-Monte, P. R., Rojas, S. U., & Ocaña, J. I. S. (2009). Validez factorial del «Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo» (CESQT) en una muestra de maestros mexicanos. *Salud mental*, 32(3), 205-214.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). El currículo: Una reflexión sobre la práctica. 9na edición. España: Morata.
- Giroux, H., & Penna, A. (1990). Educación social en el aula. La dinámica del curriculum oculto. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós, Barcelona*.
- Gonzalez, M. G. (2019). La competencia socioemocional en el docente para la mejora de los ambientes de aprendizaje. *Revista Universidad Abierta*
- González, R. C., Aranda, D. R., & Berrocal, P. F. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41-49.
- Gracia, F., González, P., & Peiró, J. M. (1996). El trabajo en relación con otros ámbitos de la vida. *Tratado de psicología del trabajo*, 2, 187-223.
- Grajales, T. (2001). Estudio de la validez factorial del Maslach Burnout Inventory versión española en una población de profesionales mexicanos. *Memorias del CIE*, 2(1), 63-82.

- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of management review*, 10(1), 76-88.
- Gregoriadis, A., & Tsigilis, N. (2008). Applicability of the student—Teacher relationship scale (STRS) in the Greek educational setting. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 108-120.
- Grzywacz, J. y Marks, N. (2000). Reconceptualizing the work-family interface: an ecological perspective on the correlates of positive and negative spillover between work and family. *Journal of occupational health psychology*, 5(1), 111-26.
- Hales, R. E., Yudofsky, S. C., & Gabbard, G. O. (2012). Tratado de psiquiatría clínica. In *Tratado de psiquiatria clínica* (pp. 1819-1819).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). Capítulo 9 Recoleccion de datos cuantitativos. R. Hernández Sampieri, Metodología de la investigación.
- Hué García, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47-68.
- Ianni, N. D., & Pérez, E. (1998). *La convivencia en la escuela, un hecho, una construccion: hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*.
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Jiménez Figueroa A, Moyano Díaz E. Factores laborales de equilibrio entre trabajo y familia: medios para mejorar la calidad de vida. *Universum [Internet]*. 2008;1(23):116–33.
- Jiménez, A., González, C. y Reyes, D. (2009). Satisfacción familiar y laboral de mujeres con distintas jornadas laborales en una empresa chilena de servicios financieros. *Acta Colombiana de Psicología*, 12 (1), 77-83.

- Jiménez, A., Mendiburo, N. y Olmedo, P. (2011). Satisfacción familiar, apoyo familiar y conflicto trabajo-familia en una muestra de trabajadores chilenos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(2), 317-329.
- Jiménez, B. M., & León, C. B. (2010). Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas. *Universidad Autónoma de Madrid*, 19, 4-50.
- Jurado, D., Gurpegui, M., Moreno, O., & de Dios Luna, J. (1998). El entorno escolar y la experiencia docente como factores de riesgo para síntomas depresivos en los profesores. *European Psychiatry (Ed. Española)*, 5(8), 504-509.
- Jurado, D.; Gurpegui, M.; Moreno, O. Y De Dios Luna, J. (1998). School Setting and teaching experience as risk factors for depressive symptoms in teachers. *European Psychiatry*, 13, 2: 78-82.
- Kandel ER. A new intellectual framework for psychiatry. *Am J Psychiatry*. 1998;155(4):457-69.
- Kemmis, S. T. E. P. H. E. N. (1993). El Currículum más allá de la teoría. *Editorial Morata Madrid-España*.
- Kornblit, A., Mendes, A., & Di Leo, P. (2004). El estrés laboral en docentes de enseñanza media de la Ciudad de Buenos Aires. In *Trabajo presentado en el Séptimo Congreso Nacional de estudios del Trabajo. Buenos Aires, Argentina*.
- Lardone, M. (2017). *Regulación emocional, burnout y engagement en los docentes de nivel primario* (Bachelor's thesis).
- López, A., García, L., & Cardona, L. (2012). Relación entre el estilo de personalidad de los docentes de preescolar y la relación docente estudiante.
- Magendzo, A., & Donoso, P. (1992). Teorías del currículo y concepciones curriculares. *Tomado con fines pedagógicos del libro Diseño Curricular Problematizador: Una opción para la*

elaboración del currículo en derechos humanos desde la pedagogía crítica. Santiago de Chile.

- Manassero Mas, M. A., Vázquez Alonso, Á., Fornés Vives, J., Fernández Bennàsar, M. D. C., & Ferrer Pérez, V. A. (1994). Estrés y burnout en la enseñanza.
- Martínez, R. A. (2015). Conceptos de calidad de vida laboral en el ámbito docente universitario. *Revista Salud Bosque*, 5(2), 89-100.
- Martínez-Otero, V., & Velado-Guillén, L. A. (2002). La inteligencia afectiva en la escuela. Un estudio de una muestra de alumnos de psicopedagogía. *Revista Educación y Futuro*, 2, 1-12.
- Martínez-Otero, V., García-Domingo, B., & Velado-Guillén, L. A. (2005). Evaluación de la Inteligencia Afectiva en una muestra de alumnos de carreras de Educación.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3, 31.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 507-536.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Sage publications.
- Miranda Toloza, J. K., Viera Alarcón, M. B., & Jiménez Figueroa, A. (2011). *Adicción al trabajo y conflicto trabajo familia en trabajadores de la Región del Libertador General Bernardo O'Higgins* (Doctoral dissertation, Universidad de Talca (Chile). Facultad de Psicología).
- Ministerio de Educación Nacional, (SF) ¿Quiénes son los agentes educativos? Recuperado de [https:// www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177854.html](https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177854.html)

- Moafian, F., & Ostovar, S. (2012). Validation of the English version of the teacher selfregulation scale in an EFL context. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 12(6), 774-782.
- Moriana Elvira, J. A., & Herruzo Cabrera, J. (2004). Estrés y burnout en profesores.
- Moos, R. H. (1975). *The Social Climate Scales: An overview*. Consulting Psychological Press. California: Palo Alto.
- Muñoz-Villarreal, J. H. (2013). *El ejercicio de ciudadanía desde la primera infancia en Santiago de Cali: una cultura por construir* (Master's thesis).
- Navia M. Satisfacción de necesidades y calidad de vida en los docentes universitarios de la ciudad de Guayaquil de acuerdo al estado civil y número de cargas familiares. Casa Grande, Guayaquil Ecuador; 2014.
- Oramas Viera, A., Almirall Hernández, P., & Fernández, I. (2007). Estrés laboral y el síndrome de burnout en docentes venezolanos. *Salud de los Trabajadores*, 15(2), 71-87.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2007). *Bases Sólidas: Atención y Educación de la Primera Infancia*. París: UNESCO.
- Oviedo, P. E., & Armírola, L. H. P. (Eds.). (2014). *Investigación y desafíos para la docencia del siglo XXI*. Universidad de La Salle.
- Paredes Santiago, M., & Viloría Marín, H. (2002). Estudio del síndrome de burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de los Andes.
- Paterna, C. y Martínez, M. (2002). Compatibilizando trabajo y familia. Variables mediadoras. *Boletín de Psicología*, 75,19-37.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School psychology review*, 33(3), 444-458.

- Polaino-Lorente, A. (1982). El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control. *Revista Española de Pedagogía*, 17-45.
- Presidencia de la república, (2013) Estrategia de atención integral a la primera infancia fundamentos políticos, técnicos y de gestión, Alarcón P, Camargo A. y Castro R., (Compiladores) Imprenta Nacional Bogotá D.C., Colombia 2013
- Radloff L. The CES–D Scale: A self–report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measure* 1977;1:385–401.
- Razo, A., & Iriberry, I. C. (2016). El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes. *Análisis a partir de la videgrabación de la práctica docente en Educación Media Superior en México. Recuperado de [http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/6454/1/ORIGINAL% 20TESIS% 20ESPA% C3% 91A. pdf](http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/6454/1/ORIGINAL%20TESIS%20ESPA%20C3%2091A.pdf)*.
- Redó, N. A. (2017). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7(18), 829-848.
- Riquelme, E., Rojas, A. y Jiménez, A. (2012). Equilibrio trabajo-familia, apoyo familiar, autoeficacia parental y funcionamiento familiar percibidos por funcionarios públicos de Chile. *Trabajo y sociedad*, (18), 203-215.
- Rodríguez Vega M, Aguilar Aldrete ME. Jubilación y calidad de vida en profesores universitarios: el rol de la familia. *Estud sobre las Fam [Internet]*. 2005;4:49–62.
- Rubilar, F. C. (2005). Gestión curricular: Una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes educacionales*, (10), 13-25.
- Sacristán, J. G. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Vol. 1). Morata.
- Saldaña, M. R. (2016). Pruebas de bondad de ajuste a una distribución normal. *Revista Enfermería del trabajo*, 6(3), 114.

- Sánchez-Vidal, M. E., Cegarra-Leiva, D., & Cegarra-Navarro, J. G. (2011). ¿Influye el conflicto trabajo-vida personal de los empleados en la empresa?. *Universia Business Review*, (29), 100-115.
- Santomé, J. T. (1991). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata.
- Schmelkes, Sylvia. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Biblioteca para la actualización del maestro. México: Secretaría de Educación Pública.
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Nueva York: The Free Press.
- Shetageri VN, Gopalakrishnan G. A cross-sectional study of depression and stress levels among school teachers of Bangalore. *Journal of Dental and Medical Sciences* [Internet]. 2016 Mar [cited 2018 Jun 17];15(3): 21-7.
- Soler, J., & Mercé Conangla, M. (2004). *La ecología emocional: El arte de transformar positivamente las emociones*. RBA Libros.
- Soletto Muñoz, H., & Oubiña Barbolla, S. (2005). *La conciliación de la vida familiar y la docencia en la universidad: concreto estudio de la situación en la Universidad Carlos III*.
- Tamayo JM, Roman K, Fumero JJ, Rivas M. The level of recognition of physical symptoms in patients with a major depressive episode in the outpatient psychiatric practice in Puerto Rico: an observational study. *BMC Psychiatry*. 2005;5(28).
- Tobón Rojas, G. F., & Zurita Gamarra, G. P. (2013). *Influencia del tipo de relación que se establece entre docentes y alumnos en la conducta del niño del grado transición del colegio Colombo Británico de Envigado* (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Lasallista).

Trigo, S. S., González, M. L. G., & Pérez, V. M. O. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: Un estudio con profesores españoles. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 34(2), 225-246.

Vaillant, D. (2006). SOS Profesión docente: al rescate del curriculum escolar.

Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of supranational policies of education*.

Vaillant, D y Marcelo García, C (2015). El A, B, C, D de la Formación Docente. Narcea. Madrid

Vera, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3-8.

Viera, A. O. (2015). *Estrés laboral y síndrome de Burnout en docentes cubanos de enseñanza primaria*. Editorial Universitaria.

Zorrilla Hidalgo, A. M. (2017). Estrés en la profesión docente: estudio de su relación con variables laborales y de contexto.