

Percepciones de los docentes escolares del grado quinto de la Institución Educativa Carlos Pérez Mejía (sección Juan XXIII) sobre el apoyo socioemocional brindado por el centro educativo durante el período de confinamiento por la pandemia del Covid-19.

Integrantes

Ana María Marín López, María José Martínez Enciso, Juliana Jiménez Ríos, Sara Medina
Ramírez, Dayana Palencia Suárez.

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Universidad Católica Luis Amigó.

Salud Mental Poscovid de los Docentes Escolares I (PSTGMD227)

Asesor

Jorge Iván Jaramillo Zapata.

16/11/2023

Percepciones de los docentes escolares del grado quinto de la Institución Educativa Carlos Pérez Mejía (sección Juan XXIII) sobre el apoyo socioemocional brindado por la institución educativa durante el período de confinamiento por la pandemia del Covid-19.

1. Planteamiento del problema

1.1 Descripción

Para el mes de diciembre del año 2019, la Organización Mundial de la Salud (OMS) reportó un incremento exacerbado en la atención clínica a casos de aparente neumonía grave en la ciudad Wuhan, China. En enero del 2020, la comunidad científica de dicho país identificó la causa como una nueva cepa de Coronavirus. La Organización Panamericana de la Salud (s.f.a) define los Coronavirus (CoV) como una amplia familia de virus que pueden causar diversas afecciones respiratorias, desde el resfriado común hasta enfermedades más graves.

En territorio chino el contagio se propagó exponencialmente, dejando sin abastecimiento los recursos de atención hospitalaria, lo que obligó la implementación de medidas extremas de autocuidado que disminuyeran la propagación del virus y la tasa de mortalidad que iba en aumento. Lo que en su momento se creía una epidemia, fue declarada por la OMS una pandemia el 30 de enero de 2020 por el alcance global y activación de alertas hospitalarias en distintos países (Organización Panamericana de la Salud, 2020b).

En el territorio colombiano, el primer caso reportado fue el 06 de marzo del 2020 en la ciudad de Bogotá (Ministerio de Salud y Protección Social [MPS], 2020a). Tras esto, los índices de contagio ascendieron de manera apresurada e incontenible y como consecuencia, se implementaron medidas de seguridad como el cierre de fronteras para contrarrestar el fuerte

oleaje proveniente del exterior y la cuarentena obligatoria como método de prevención para evitar el contagio de casos locales (MPS, 2020b).

Si bien las políticas internacionales implementadas estaban direccionadas a la mitigación del contagio, los efectos adversos a causa de la pandemia no se concentraban exclusivamente en el sector sanitario. Áreas como la economía, la política y demás actividades que tomaban acción en el marco de lo social fueron también interrumpidas (Neri Guzmán, et al., 2021), siendo el escenario educativo uno de los más afectados; situación preocupante en el contexto colombiano luego de que la cifra de ausentismo escolar registrada en 2019 de 2.7% incrementara a un 16.4% para el 2020 (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2020); en ese mismo orden de ideas, Melo-Becerra et al. (2021) indican que además del incremento en las tasas de deserción escolar, se profundizaron las brechas de desigualdad en el rendimiento académico, siendo los colegios oficiales del país los centros de mayor demanda en comparación a los colegios privados que según Avellaneda & Elizondo (2021) “cuentan con mayor facilidad y recursos para realizar las adaptaciones técnicas y tecnológicas, y adaptarse a los requerimientos del aprendizaje en casa” (p. 330). Para la comprensión de las transformaciones en el entorno educativo es necesario considerar distintos miembros que lo conforman, lo que implica que además de reconocer los efectos adversos en el estudiantado, se tenga en consideración los retos y desafíos a los que se vieron expuestos los docentes durante la pandemia.

Para Peñaloza y González (2022) la adaptación al manejo de herramientas tecnológicas, así como la reforma de espacios físicos y técnicas de enseñanza, fueron algunos de los principales desafíos a los que se enfrentaron los docentes durante el periodo de confinamiento y el nuevo modelo educativo emergente.

Referente a lo tecnológico, el tránsito de la presencialidad a una educación a distancia constituyó un factor estresor agravante, ya que muchos docentes tenían escaso o nulo conocimiento en su manejo para fines académicos; así lo señalan Martínez-Pineda, et al., 2021 al afirmar que en Colombia el “79% de los educadores no tenían ninguna formación o experiencia previa en el uso de herramientas digitales; es decir, solo el 21% que afirma haber recibido algún tipo de formación en TIC” (p. 146), lo que implicó al docente solicitar ayuda a compañeros y familiares para contrarrestar dicha limitación.

El tránsito del modelo educativo presencial al virtual implicó, además de la instalación de programas en los ordenadores, la adecuación al interior del hogar a fin de encontrar el lugar más propicio para impartir la clase, evidenciando cambios en el ámbito doméstico en el que el docente, de acuerdo con Ribeiro et al., (2020), “debe lidiar con varios otros factores, como la presencia de más personas en el mismo espacio, como niños y cónyuges que a su vez están sujetos a regímenes de teletrabajo y estudio a distancia debido al aislamiento” (Párr.7).

Por otra parte, el hecho de que se restringiera el contacto social a medios tecnológicos tuvo un impacto sin precedentes en el campo pedagógico; en razón de que limitó significativamente el trabajo cooperativo entre docentes y responsables de los estudiantes, situación que incidió directamente en su desempeño académico al mismo tiempo que afectó el estado de salud mental del docente, particularmente en los docentes de preescolar y primaria, grados en los que padres y cuidadores ejercen un rol activo e influyente en el proceso de aprendizaje (La Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020).

Por último, debe ser considerado que el temor permanente de contagio y el aislamiento social preventivo por la emergencia sanitaria fueron también factores de riesgo que afectaron el

estilo de vida de los docentes y que, junto a los factores psicosociales expuestos anteriormente hacían al educador propenso al padecimiento de afecciones en la salud física y mental.

Diversas revisiones sistemáticas señalan que algunos de los malestares físicos más frecuentes en los docentes escolares fueron la fatiga visual, dolor de cabeza, contractura cervical, pesadez de ambas piernas, molestias musculares y fatiga de la voz (Elías, et al., 2021; Brandwayn, 2021). En lo que respecta a la salud mental, las alteraciones o trastornos más prevalentes fueron estrés crónico, depresión, ansiedad, síndrome de burnout, agotamiento emocional, ataques de pánico, trastornos del sueño, angustia y tristeza (Bobadilla, 2021; Téllez, 2020; Peñaloza & González, 2022; Cervántes, 2021; Mejía, et al. 2020; Quintero & Hernández, 2020; Narváez & Vallejo, 2021).

Pese a las consecuencias adversas para la salud del docente resultantes de la emergencia sanitaria y la sobrecarga laboral, la atención e intervención durante el confinamiento estuvo, según Avellaneda & Elizondo (2021), mayoritariamente focalizado en salvaguardar la salud física y facilitar la adopción de herramientas pedagógicas, más que en brindar estrategias socioemocionales para hacer frente al fenómeno emergente, desatendiendo el estado mental y emocional de los docentes.

Durante la revisión de los antecedentes investigativos se evidenció en Colombia poca producción científica con relación a la existencia de programas de salud mental e implementación de estrategias de apoyo socioemocional de parte de las instituciones educativas que sirvieran al cuerpo docente para hacer trámite a las emociones adversas devenidas de la emergencia sanitaria y facilitar el proceso de adaptación a la nueva realidad. No obstante, se

destacan dos investigaciones realizadas en el distrito de Bogotá que se aproximan al tema de investigación:

Novoa et al. (2022) evidenciaron la implementación de estrategias de soporte emocional en dos escenarios educativos. En el primer escenario, la institución intervino mediante encuentros virtuales extracurriculares que permitieran a los docentes expresar sus experiencias y emociones ante la crisis sanitaria y los desafíos académicos. En el segundo caso, el cuerpo de docentes de otra institución ante la falta de acompañamiento emocional propuso espacios de integración y socialización.

Por otra parte, el estudio realizado por Neri Guzmán, et al. (2021) identificó que en la mayoría de las instituciones educativas el apoyo institucional a los docentes estuvo orientado a brindar estrategias de apoyo metodológicas y técnicas más que emocionales, además de revelar una comparativa entre sectores educativos, en el que instituciones oficiales tuvieron escaso acompañamiento emocional en comparación con el sector privado.

Bajo este mismo orden de ideas, durante la revisión bibliográfica destaca el abordaje y las investigaciones hechas en México y Chile con relación al tema actual de interés. En lo que refiere a México, se encontró que dentro de las principales afecciones en la salud mental de los docentes escolares durante el periodo de confinamiento, destacan ansiedad, estrés y depresión, con repercusiones en el contexto inmediato, en las relaciones interpersonales y en el rendimiento laboral de los mismos. Se identificó además que las afecciones ya descritas, impactaron significativamente el estado de salud de la comunidad docente, a tal grado que fue somatizado el malestar emocional (Ramos-Huenteo, et al. 2020). Ante esta situación, en el año 2020 la Secretaría de Educación Pública de México distribuyó cuadernillos y guías con actividades para

el fortalecimiento de habilidades sociales y emocionales, como estrategia para atenuar los efectos negativos en la salud mental y facilitar los procesos de adaptación al nuevo modelo educativo y de resiliencia al interior de los centros educativos. Una de las características más significativas en la implementación de estos programas fue su alcance y proyección; dado que además de ofrecer una solución inmediata, buscaba también preparar al profesorado para el retorno a las aulas.

Aun cuando el gobierno mexicano ejecutó programas de promoción y prevención de la salud mental, hubo instituciones educativas en las que los docentes se pronunciaron ante la carencia de estrategias y programas de apoyo socioemocional como parte de la atención oportuna e integrada que la emergencia demandó (Quijada & Gómez-Nashiki, 2022).

Respecto a Chile, se identifica que el contexto de trabajo fue percibido como un entorno complejo en términos emocionales por la alta demanda de trabajo; situación que provocó considerables niveles de angustia y estrés laboral en los docentes escolares (Ramos-Huenteo, et al. 2020). Los efectos en la salud mental que trajo la contingencia de salud pública por el COVID-19 demandó, además de la atención y protección de la salud física, medidas y estrategias de apoyo emocional que mitigaran el fuerte impacto resultante, necesidad que tuvo diferentes respuestas por parte de las instituciones educativas: algunas indicaron no recibir apoyo; en casos excepcionales el acompañamiento se redujo a la capacitación en el uso de herramientas digitales lo que provocó que los docentes hicieran solicitud a las instituciones de brindar una atención psicológica e implementar estrategias de salud mental para ellos y su grupo familiar (Ramos-Huenteo, et al 2020). Si bien el apoyo técnico y administrativo favoreció el tránsito de los docentes al nuevo modelo educativo, otras instituciones ofrecieron adicionalmente apoyo socioemocional (López-Orellana, et al. 2021) mediante la puesta en práctica de talleres para la

reflexión, el cuidado y crecimiento personal en los espacios destinados al consejo de profesores de parte del Ministerio de Educación de Chile (López, et al. 2021).

Conforme a lo previamente dicho, se propone la realización de una investigación de corte exploratoria en la Institución Educativa Carlos Pérez Mejía (sección Juan XXIII), con el objetivo de identificar si la institución educativa ofreció estrategias o medidas de apoyo socioemocional al cuerpo docente durante el periodo de confinamiento. De igual modo, se pretende conocer las percepciones de algunos docentes escolares del grado quinto con relación al acompañamiento emocional brindado por la entidad, factor a considerar dentro de los programas y servicios de atención integral e integrada en salud mental.

Palabras claves

Covid-19, Confinamiento, Docente escolar, Apoyo socioemocional.

1.2 Pregunta Problema

¿Cuáles son las percepciones que tienen los docentes escolares del grado quinto de la Institución Educativa Carlos Pérez Mejía (sección Juan XXIII) sobre el apoyo socioemocional brindado por la institución educativa durante el período de confinamiento por la pandemia del Covid-19 como factor protector de la Salud Mental?

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Analizar las percepciones que tienen los docentes del grado quinto de la Institución Educativa Carlos Pérez Mejía (sección Juan XXIII) sobre el apoyo socioemocional brindado por

la institución educativa durante el período de confinamiento por la pandemia del Covid-19 como factor protector de la salud mental.

2.2 Objetivos Específicos

1. Conceptualizar el apoyo socioemocional como estrategia de intervención y factor protector de la salud mental.
2. Caracterizar las estrategias de apoyo socioemocional brindadas por la Institución Educativa Carlos Pérez Mejía (sección Juan XXIII) al cuerpo docente durante el periodo de confinamiento.
3. Describir las percepciones de los docentes del grado quinto de la Institución Educativa Carlos Pérez Mejía (sección Juan XXIII) sobre el apoyo socioemocional brindado por la institución educativa durante el confinamiento.

3. Justificación

Durante la revisión bibliográfica se evidenció en Colombia escasa información en cuanto a estrategias y medidas de apoyo socioemocional ofrecidas por parte de las instituciones educativas a los docentes escolares durante el periodo de confinamiento por la pandemia del COVID-19, vacío epistemológico que representa una oportunidad para la producción de saber y generación de conocimiento científico que contribuya al ejercicio teórico-práctico de la Psicología.

La experiencia docente frente al apoyo socioemocional brindado por parte de la institución educativa servirá además a la Institución Educativa Carlos Pérez Mejía (sección Juan XXIII) y al contexto educativo en general, para futuras investigaciones y propuestas de intervención que consideren las posibles fortalezas y deficiencias dentro de los procesos de acompañamiento emocional al cuerpo docente.

En lo que refiere al componente social, la investigación permite visibilizar una problemática originada en el año 2020 con repercusiones vigentes, situación que es de interés a instituciones públicas y privadas, considerando las afecciones que tuvo el cuerpo docente en su salud mental, que además de incidir en su desempeño laboral, pudo derivar deficiencias en los procesos de aprendizaje del estudiantado; de ahí, que se asuma el tema como un asunto que compete a toda la sociedad, de manera particular a gobiernos y demás entes políticos, responsables de la creación de leyes y políticas públicas que salvaguarden la salud mental del profesorado.

En cuanto al beneficio institucional, el presente proyecto contribuye al desarrollo de competencias investigativas y el enriquecimiento de fuentes de información científica y repositorios digitales, fines alineados a los propósitos de la Universidad Católica Luis Amigó al propender por la generación, conservación y divulgación de conocimiento.

En última instancia, se espera que la investigación realizada, alcance en el público receptor el cuestionamiento de paradigmas e imaginarios sociales que giraron en torno al ejercicio docente durante el periodo de confinamiento, dando lugar a la adquisición de nuevas perspectivas que impacten y sensibilicen a la sociedad en general.

4. Marco conceptual

Tomando en consideración las investigaciones realizadas en México y en Chile en relación con el objeto de estudio, se evidenció que en México las relaciones interpersonales y el rendimiento laboral de los docentes escolares se vieron afectados de manera significativa por las condiciones de salud mental, que a su vez fueron generadas por el cambio del modelo educativo presencial al virtual (Ramos-Huenteo, et al. 2020). Lo que obligó a la secretaría de educación pública de México a diseñar e implementar estrategias que permitieran mitigar los efectos

negativos en la salud mental y posibilitar la adaptación de los docentes al nuevo modelo educativo (Quijada & Gomez-Nashiki, 2022; Gervacio y Castillo, 2022).

En lo que refiere a Chile, se encontró que a raíz de la alta demanda académica, los docentes escolares percibieron el contexto laboral como algo complejo emocionalmente, situación que provocó altos niveles de angustia y estrés laboral (Ramos-Huenteo, et al. 2020). Además de señalar las afectaciones generadas por la excesiva carga laboral, se encontró que algunas instituciones educativas implementaron una serie de estrategias de apoyo socioemocional dirigidas al cuerpo docente, con el propósito de disminuir el nivel de impacto adverso en su salud física y mental que trajo consigo la contingencia sanitaria y el tránsito del modelo educativo (Ramos-Huenteo, et al. 2020).

A partir de los hallazgos anteriormente expuestos, se considera pertinente para la presente investigación el abordaje desde el modelo cognitivo conductual, en razón de que ha sido una de las disciplinas psicológicas interesadas en la percepción, el procesamiento de información y las respuestas emocionales y físicas del sujeto; elementos claves para el desarrollo del proyecto investigativo que tiene como objetivo analizar las percepciones que tienen los docentes de grado quinto de la I.E. Juan Carlos Pérez Mejía, en lo que se refiere al apoyo socioemocional brindado por la institución educativa durante el periodo de confinamiento por el COVID-19.

4.1 Modelo Cognitivo-conductual

Dentro de los modelos de intervención psicológica, el conductismo fue uno de los más reconocidos en la década de los 40 por el aporte que ofreció Jonh Watson a la psicología en su proceso de configuración como disciplina científica; Watson fue pionero en el análisis experimental del comportamiento mediante el control de estímulos y predicción de respuestas. Sin embargo, el modelo no fue eficaz a través del tiempo, ya que si bien ofrecía hallazgos

susceptibles a comprobación y estandarización, no era suficiente para la explicación del comportamiento humano al ignorar u omitir procesos internos del sujeto (emoción, motivación, pensamiento) que intervienen en su respuesta y que por su naturaleza inmaterial no eran tomados en consideración (Díaz et al. 2012).

Frente a dicha limitación metodológica, surge el modelo cognitivo a finales de los años 60, basado en las teorías del aprendizaje y el procesamiento de la información, que considera al sujeto como procesador activo, cuyas conductas son resultado de la secuencia de procesos internos como son la percepción, codificación, transformación de estados cognitivos y producción de respuestas (Fierro, 2011).

Dentro de las teorías cognitivas, la emoción ha sido determinante para la comprensión de las conductas humanas. La teoría cognitiva de la emoción se fundamenta en el concepto de valoración que parte de la premisa de que el pensamiento precede a la emoción, lo que implica que las respuestas del sujeto van a estar antecedidas por el juicio, pensamiento o creencia que tenga acerca de las situaciones y objetos (Elices, 2015). Aspecto que cuestiona la validez de la teoría conductista Estímulo-Respuesta al ofrecer explicación de por qué difieren las respuestas emocionales y conductuales de los sujetos ante un mismo estímulo.

4.2 Marco Teórico

- Teoría de Esquemas Maladaptativos Tempranos de Young.

La Teoría Centrada en los Esquemas Maladaptativos Tempranos, desarrollada por Jeffrey Young en el año 1990, integra elementos de las teorías dinámicas, gestálticas y cognitivo-conductuales (Protesoni, 2021). Se basa sobre el supuesto de que las personas generan una respuesta conductual y emocional de acuerdo a los esquemas cognitivos que hayan desarrollado en las experiencias vitales tempranas (infancia y adolescencia) como consecuencia

de las necesidades básicas insatisfechas (Protesoni, 2021; Patsi & Requena, 2020). Para Young, el concepto de esquemas hace alusión a las creencias que los sujetos establecen de sí mismos en relación con los acontecimientos del entorno; caracterizados por ser duraderos, autoderrotistas y concebidos como verdades absolutas, lo que resulta siendo disfuncional para el individuo y aún siéndolo, este “se siente cómodo y familiarizado, pues es lo que conoce, es decir que los esquemas son más fáciles de codificarlos que decodificarlos, por su resistencia al cambio” (Duque, 2018, p.29).

- Terapia Cognitiva de Beck.

La Terapia Cognitiva de Aaron Beck, desarrollada en el año 1960, está dirigida a la resolución de problemáticas actuales mediante la reestructuración cognitiva, focalizando su atención en la modificación de pensamientos y conductas disfuncionales que dificultan al individuo realizar una adaptación adecuada al entorno (González et al., 2017). Se basa en el supuesto teórico que los efectos y la respuesta conductual del sujeto están determinados por la manera en que este perciba el mundo o procese la información ante un evento determinado (Vernon & Doyle, 2017 citados en Mendoza, 2020). Beck, identifica en su modelo, tres niveles de cognición que, a su vez, son las bases que sustentan dicho modelo: pensamientos automáticos, esquemas y distorsiones cognitivas (Mendoza, 2020).

- Terapia Racional Emotiva Cognitiva de Ellis.

La Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC) creada en el año 1955 por el psicoterapeuta Albert Ellis, propone que el malestar emocional no es provocado por acontecimientos activadores en sí, sino que es el resultado de pensamientos o creencias irracionales que el sujeto tiene frente al evento. Irracionalidad definida por Ellis como “cualquier pensamiento, emoción o comportamiento que lleva a consecuencias auto-derrotistas o

autodestructivas que interfieran de forma significativa con la supervivencia y felicidad del organismo” (Navas, 1981, p.78).

- Teoría Cognitiva de las Emociones de Magda Arnold.

Teoría desarrollada en 1960 por Magda Arnold, pionera en el estudio de las emociones en la emisión de conductas. Arnold, considera la valoración y la apreciación que los sujetos hacen de los acontecimientos como elementos claves en el proceso emocional. Además, la teoría explica porqué la diferencia de emociones y respuestas dadas por los sujetos ante situaciones similares.

La teoría cognitiva emocional toma como fundamento básico, la noción de que las emociones no son el resultado de cambios físicos, sino de la forma en la que el sujeto percibe y evalúa los acontecimientos, dado que “Para que ocurra una emoción, el estímulo debe ser valorado como algo que me afecta de algún modo, que me afecta personalmente como individuo, con mi experiencia particular y mis metas particulares” (Arnold, 1960, p.71, citado en Palmero, 2003), de lo que se concluye la valoración como un proceso previo a la emoción.

Dentro de la teoría cognitiva emocional, la valoración positiva o negativa de las situaciones, además de tener un efecto emocional, suscita reacciones motivacionales en relación con la situación o persona involucrada, ya que el sujeto sentirá atracción o repulsión hacia estos, según la apreciación o juicio que este le haya dado (Arnold, 1960, p.72, citado en Lyons, 1993).

4.3 Marco Conceptual

- Percepción

La percepción es un conjunto de procesos y actividades relacionados con la estimulación que alcanza a los sentidos, mediante los cuales el ser humano obtiene información de su hábitat,

las acciones que efectúa en él y sus propios estados internos (Soto, 2006, citado en González, 2019). Además del reconocimiento del entorno, la percepción es determinante para la supervivencia humana, dado que es el mecanismo que permite al ser humano dar significado al mundo que lo rodea y actuar de acuerdo a las ideas construidas cultural y socialmente. El psicólogo constructivista Piaget (1979), define la percepción como “el conocimiento que tomamos de los objetos o de sus movimientos, por el contacto directo” (Piaget, 1979, citado en Roldán, 2013, p. 39). La percepción busca la construcción de dicho conocimiento que demanda un acto continuo de conceptualización y organización de elementos del mundo exterior mediante categorías que representen los objetos (Oviedo, 2004). Teniendo en cuenta que los autores citados se enfocan en darle un sentido cognitivo a la percepción, también existen miradas que aportan nuevos elementos que amplían la perspectiva y sostienen planteamientos relacionados con la percepción y el proceso de conocimiento. Por ejemplo, Allport define la percepción como la captación de circunstancias que se generan en el ambiente, considerándola parte de la cognición, dado que se relacionan entre sí (Allport, 1974, citado en Vargas, 1994).

En el mismo sentido, la teoría de la percepción de Neisser plantea que “la naturaleza de la percepción no puede comprenderse sin apelar al movimiento del perceptor, ya que el movimiento cambia la información asequible de muchas maneras” (Martínez, 2003, p. 120). Es así que se entiende que la percepción, es un conjunto de procesos cognitivos y de interacción constante del individuo con su contexto y el medio ambiente, lo que genera información que permite la transformación de ideas y pensamientos.

- Esquemas cognitivos

Young define los esquemas como algo estable y permanente, en los cuales se reflejan las creencias que cada sujeto tiene de sí mismo, estos se crean a lo largo de la vida, y son una

interacción entre el temperamento y experiencias disfuncionales. Según Young, estos esquemas se activan y generan con las experiencias ambientales, y ocasionan comportamientos disfuncionales (Barreda, 2020). Del mismo modo, Bartlett (1995) considera que los esquemas son una organización activa de experiencias pasadas, en los cuales la cultura y la memoria se relacionan, puesto que es fundamental la experiencia cultural; es decir, el contexto en el que se desarrolla el individuo y cómo este le da sentido a ello, lo que permite que estos puedan ser modificados (Desideri, 2021). Por otra parte, Piaget (2000) define los esquemas como estructuras mentales generalizables y transferidas, que permiten organizar y adquirir información sobre un estímulo a partir de la repetición de una acción. Dichos procesos están permeados por la asimilación y acomodación de los objetos que los sujetos perciben (Piaget & Inhelder, 2000, Citado en De Caro, 2023).

- Distorsiones Cognitivas.

Las distorsiones cognitivas son patrones de pensamiento inexactos o distorsionados que pueden afectar la forma en que una persona percibe, interpreta o procesa la información de su entorno (Martín, 2003). Las personas que tienen problemas o trastornos en su salud mental como depresión, trastorno bipolar, ansiedad, agresión y trastornos de la personalidad, tienen mayor riesgo a presentar distorsiones cognitivas (Londoño et al., 2005; Almache, 2019; De La Peña & Rodríguez, 2012; Beck & Freeman, 1995), caracterizadas según Martín (2003) por hacer que el sujeto descarte lo positivo, se centre en lo negativo, exagere situaciones, presente pensamiento polarizado, interprete acontecimientos de manera personalizada y haga conclusiones precipitadas sin evidencia sólida. Por su parte, Londoño et al. (2005) plantean que las distorsiones cognitivas son “errores en el procesamiento de la información que las personas presentan como consecuencia de la activación de los esquemas cognitivos negativos” (p.127), postulado que se

relaciona con el concepto ofrecido por Inche y Paucar (2022), quienes la definen como “conductas que tienen incidencia tanto en el estado de ánimo como en el comportamiento” (p.31), caracterizadas según los autores por ser ilógicas y hacer que el sujeto perciba como reales situaciones ficticias.

- Emoción.

Magna Arnold señala que la emoción es una tendencia experimentada; es decir, la atracción que se genera por una acción involuntaria de una forma no razonada, la cual se sustenta en las experiencias internas que generan expectativas o una atracción involuntaria y en los resultados que se dan a partir de un juicio sensorial “Appraisal” (Bühlmann, 2022).

De acuerdo con lo anterior, Edwards (1997) menciona que la emoción tiene un carácter social y que esta se produce en relación con el lenguaje y la comunicación; por lo cual, las emociones pueden ser transformadas y redefinidas. Del mismo modo plantea que desde la psicología disruptiva, la emoción consiste en comprender el sentido y el uso de las categorías emocionales que los sujetos utilizan al hablar de sus emociones o la de los demás. Este discurso está permeado por estados mentales, opiniones, disposiciones e interacciones sociales que son útiles en el proceso de construcción de pensamientos y acciones (Edwards, 1997 en Bedoya-Dorado & Molina-Valencia, 2021).

- Modificación cognitiva.

Para Orrú (2003), la modificación cognitiva consiste en el cambio emocional que impacta al mediatizado y al mediatizador, transformando la cognición, la emoción y la motivación, buscando generar cambios en las actitudes y creencias (Feuerstein, 1997). Por su parte, el

psicólogo Aaron Beck (1995) desde el enfoque cognitivo, define el término como el proceso de guiar al individuo con herramientas que le permitan la identificación del contexto que lo rodea y la relación de este con su comportamiento, emoción y conducta. Desde el punto de vista del psicólogo cognitivo Albert Ellis (2003), la modificación cognitiva se define como una reestructuración del pensamiento que tiene como objetivo lograr que el cliente comprenda la irracionalidad de sus creencias y la modificación de sus comportamientos contraproducentes, auto-derrotistas y rígidos (Ferrerías et al., 2018).

Según los autores antes expuestos, la modificación cognitiva busca que el individuo reconozca e identifique sus pensamientos y acciones irracionales, a través de estrategias que le permita al sujeto realizar modificaciones para alcanzar una estabilidad en su salud mental. Según Hertel y Mathews (2011) citado en Duque (2015) la modificación cognitiva, además de la corrección de sesgos cognitivos y conductuales, busca provocar cambios positivos en la respuesta emocional del sujeto.

5. Unidades De Análisis

- Percepción.

La percepción se refiere, de acuerdo con Vargas (1994), a un proceso cognitivo que permite al ser humano el reconocimiento, interpretación y significación de las señales provenientes del medio externo a través del sistema sensorial. En dicho proceso, participan esquemas anticipatorios definidos por Neisser (2014) como estructuras cognitivas que actúan como marco de referencia espacial, temporal y conceptual de experiencias previas y preparan al individuo para la selección y valoración de información, toma de decisiones y ejecución de acciones (Zapata & Canet, 2009). La percepción le permite al sujeto distinguir sensitivamente elementos de su entorno; sin embargo, la actividad no se reduce meramente a la discriminación,

recepción o acumulación de imágenes del mundo exterior; es, por sobre todo, un proceso de organización psíquica (Wertheimer, 1912, citado en Oviedo, 2004), que implica al perceptor en un primer momento, extraer y seleccionar de toda la información disponible en el entorno, solo aquella que sea de interés y relevancia para su desempeño razonable y coherente en el entorno circundante (Oviedo, 2004).

Además del carácter selectivo, Vargas (1994) sitúa la percepción en el ámbito de la mente consciente, en el que, como resultado de la interacción con el entorno físico o social, “el individuo es estimulado, tiene sensaciones y las intelectualiza formulando juicios u opiniones” (p.48); valoraciones que según el autor están moldeadas por circunstancias sociales, culturales e ideológicas, cuya influencia es determinante en la forma que se concibe la realidad. Presupuesto que devela la naturaleza social del proceso perceptivo, donde individuo y sociedad se integran para dar sentido al mundo. Bajo este orden de ideas, se considera la percepción como un proceso flexible; es decir, susceptible de modificaciones y resignificaciones conforme a las demandas que el contexto social presenta (Vargas, 1994).

- Salud Mental.

A lo largo de la historia, la definición que le ha sido dada al concepto de salud, responde a ideologías, creencias y prácticas que tiene cada sociedad en un contexto y periodo específico; lo que explica porqué el uso, en años anteriores, de amuletos, talismanes y bebidas como formas primitivas de protección y que pueden tener semejanzas a las actuales medidas de salud (Macaya et al, 2018).

Dando continuidad al tema, la primera vez que se relaciona el concepto de salud y mente, fue en el periodo romano con el proverbio latín “*mens sana in corpore sano*” escrito por

Juvenal; el cual alude a la importancia de cuidar de la mente como se cuida del cuerpo (Macaya et al, 2018).

Tras los estragos generados por la Segunda Guerra Mundial, finalizada en el año 1945, se introdujo el término de salud mental en el tercer congreso de Higiene Mental llevado a cabo en Londres en 1948. En este congreso, el comité de higiene presentó la declaración de “Salud mental y ciudadanía mundial”, la cual partía de los resultados obtenidos de las experiencias traumáticas de los militares (Vezzetti, 2016 citado en Reyna & Urrego, 2019).

Ahora bien, la Organización Mundial de la Salud (OMS) define la salud mental como “Un estado de bienestar mental que permite a las personas hacer frente a los momentos de estrés de la vida, desarrollar todas sus habilidades, poder aprender y trabajar adecuadamente y contribuir a la mejora de su comunidad” (OMS, 2022). De acuerdo con lo anterior, es importante reconocer que las afectaciones en la salud mental, no recaen únicamente en la persona que padece la condición, sino también en su contexto social cercano.

- Factores protectores.

La sociedad se caracteriza por ser dinámica y cambiante, produciendo cambios que pueden alterar la estabilidad de las personas. Si bien es un proceso natural de la vida, en ocasiones representa una condición de vulnerabilidad para los sujetos debido a que, impacta significativamente en su desarrollo físico, cognitivo y mental. Ante dichas situaciones conflictivas, adquirir herramientas que actúen de soporte para afrontar las adversidades de manera asertiva, resulta indispensable.

Dentro de los recursos o mecanismos de afrontamiento, se encuentran los factores protectores definidos como el conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que favorecen llevar una vida sana, aún cuando el sujeto se encuentra inmerso en un medio insano (Andrade et al.,

2010). Dichos mecanismos de protección, permiten la adecuada adaptación del sujeto al entorno, ya que de acuerdo con Salvo-Garrido et al., “disminuyen el impacto de las condiciones de vulnerabilidad o de riesgo y favorecen la resistencia al daño, actualizando la fuerza interna y externa de las personas” (2021). Se hace necesario ratificar que, las fuerzas internas o también llamados, procesos intrapsíquicos, se desarrollan mediante la interacción e influencia del entorno, cuando este es socio-afectivamente protector y seguro (Salvo-Garrido et al., 2019).

En la literatura se puede encontrar varios tipos de factores protectores, Benavides-Mora et al. (2019) evidencian en su estudio algunas categorías donde agrupan los factores protectores más representativos tanto internos como externos, entre ellos destacan: familia, personalidad, aspectos sociodemográficos, características interpersonales, servicios de salud-bienestar y educación.

- Apoyo socioemocional.

El apoyo socioemocional es entendido como un conjunto de “provisiones instrumentales y/o expresivas, reales y percibidas, aportadas por la comunidad, redes sociales y amigos íntimos” (Lin et al., 1986 citado en Barrón & Sánchez, 2001, p.17). Planteamiento consecuente con la definición propuesta por Rodríguez (2022) quien precisa el apoyo socioemocional como un soporte que surge de la empatía y la comprensión hacia la persona que está enfrentando un problema o una situación difícil, a través de espacios seguros en los que pueda expresar emociones, sentirse escuchada y apoyada emocionalmente, lo anterior como parte del objetivo propuesto por el apoyo psicosocial; entendido este como una modalidad específica del apoyo socioemocional direccionado a “ayudar a las personas a recuperarse después de haber vivido una crisis que haya alterado sus vidas, y a mejorar su capacidad para volver a la normalidad después de vivir acontecimientos adversos” (INEE, 2018, p.17, citado en Gallardo, 2021).

Dentro de este marco, el apoyo socioemocional tiene como base el aprendizaje socioemocional, que propicia el desarrollo y fortalecimiento de habilidades socioemocionales, definidas por la UNESCO (2020) como un conjunto de herramientas, habilidades, actitudes y conductas que permiten al sujeto mediante la exploración y expresión de sus emociones, y la puesta en práctica de la empatía o conducta prosocial, adaptarse sanamente al contexto o situación en la que se encuentra inmerso, y enfrentar de manera adecuada retos y desafíos diarios (Cabrero, 2018).

Apoyo socioemocional al docente escolar durante el confinamiento

Retomando las necesidades emocionales emergentes en los docentes escolares durante el confinamiento en razón del Covid-19, es oportuno traer a colación, lo propuesto por Bisquerra (2003), quien enuncia que “La educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales” (p.27), lo que permite entender la importancia y el valor que han adjudicado las instituciones educativas a raíz de la pandemia, al desarrollo de competencias emocionales más allá de las cognitivas, como lo son la adaptación, colaboración y creatividad (Berger, 2021, citado en Gallardo, 2021). Competencias de urgente necesidad en tiempo de confinamiento, en el que los docentes debieron hacer frente a una situación sanitaria y laboral para la que no estaban preparados, y que además de afectar su salud física y mental, fueron agravadas a causa del distanciamiento social obligatorio, que significó el rompimiento con la red de apoyo social, considerada fuente de soporte emocional que promueve el bienestar (Funes, 2017; Jung y Jun, 2020, citados en Córdova, 2022).

A juzgar por las consecuencias del confinamiento en la salud mental del docente escolar, conviene retomar lo propuesto por Jiménez y Elías (2022), quienes afirman “es fundamental el apoyo y seguimiento psicológico con el objetivo de cuidar la salud emocional, así como para

proteger a los docentes del estrés crónico y de la ansiedad para que puedan continuar con sus actividades educativas” (p.26), cuidado que vela por óptimos niveles de salud mental, estado en el que los sujetos desarrollan su potencial, adquieren estrategias para afrontar desafíos y trabajar de forma productiva y fructífera, además de aportar algo a su comunidad (OMS, 2022).

Planteamiento, consecuente con lo expresado por la UNICEF (2020), quien propone que cada institución desarrolle e implemente un modelo de acción que sea compartido y discutido por la comunidad, el cual permitirá reconocer y actuar frente a las distintas necesidades de sus miembros, identificar escenarios que demandan implementar nuevas iniciativas, hacer uso de redes de apoyo disponibles para mejorar determinadas situaciones, tomar conciencia y reconocer el trabajo individual y colectivo que ha permitido la continuidad de la actividad educativa en cada establecimiento (Gallardo, 2021).

En correspondencia a lo ya expuesto, el apoyo socioemocional puede ser propuesto como modelo de intervención, que permita a los equipos directivos según indica el MINEDUC (2020) citado en Gallardo (2021), “liderar las estrategias institucionales de apoyo socioemocional, considerando tanto las actividades cotidianas de acción y promoción, como también aquellas que supongan una respuesta específica en salud mental y apoyo psicosocial” (p.7).

- COVID-19.

Para el mes de diciembre del año 2019, la Organización Mundial de la Salud (OMS) reportó un incremento exacerbado en la atención clínica a casos de aparente neumonía grave en la ciudad Wuhan, China. En enero del 2020, la comunidad científica de dicho país identificó la causa como una nueva cepa de Coronavirus. La Organización Panamericana de la Salud (s.f.a) define los Coronavirus (CoV) como una amplia familia de virus que pueden causar diversas afecciones respiratorias, desde el resfriado común hasta enfermedades más graves.

6. Hipótesis

Hipótesis de investigación
Más de la mitad de los docentes escolares de la Institución Educativa Carlos Pérez Mejía (sección Juan XXIII) indican haber sufrido algún trastorno o afectación en su salud mental durante el periodo de confinamiento por el COVID-19.
Los docentes escolares de grado quinto de la Institución Educativa Carlos Pérez Mejía (sección Juan XXIII) estuvieron expuestos a riesgos psicosociales durante el periodo de confinamiento por el COVID-19.
El acompañamiento y soporte brindado a los docentes escolares del grado quinto por parte de la Institución Educativa Carlos Pérez Mejía (sección Juan XXIII) durante el periodo de confinamiento por el COVID-19 se centró mayoritariamente en capacitación de herramientas digitales, dejando en segundo plano la gestión emocional y salud mental.
Los docentes escolares de grado quinto de la Institución Educativa Carlos Pérez Mejía (sección Juan XXIII) recibieron escaso apoyo socioemocional de parte de la institución durante el periodo de confinamiento por el COVID-19.
Más de la mitad de los docentes escolares de grado quinto de la Institución Educativa Carlos Pérez Mejía, (sección Juan XXIII) consideran que fue necesario durante el periodo de confinamiento por el COVID-19 que la institución brindara recursos para el cuidado de la salud mental y emocional.

Fuente: elaboración propia.

7. Metodología

7.1 Diseño Metodológico

El presente trabajo está circunscrito al paradigma de investigación cualitativa. El método de investigación utilizado fue de tipo exploratorio, metodología pertinente al actual trabajo de investigación que aborda un tema poco explorado. Considerando que el objeto de investigación son las percepciones de los docentes, se aplicó el enfoque fenomenológico, que de acuerdo con Fuster (2019), permite además de la comprensión de las experiencias vividas, la toma de conciencia y la construcción de significados en relación al fenómeno presentado.

7.2 Población Y Muestra

La población, en la investigación es entendida como el “conjunto de personas u objetos de los que se desea conocer algo” (López, 2004). En el presente estudio investigativo, la población estuvo compuesta por veintitrés docentes escolares pertenecientes a la Institución

Educativa Carlos Pérez Mejía (sección Juan XXIII) ubicada en la comuna 5 del municipio de Bello. De acuerdo con esto, se trata de una población finita, dado que el número de personas a intervenir es definido y exacto. De las 23 personas que conforman la población, hay 19 docentes, 2 psicoorientadores, 1 coordinador y 1 rector.

Por otro lado, la muestra se seleccionó a partir de un muestreo intencional no probabilístico, que incluyó criterios y características específicas a interés de los investigadores. La muestra estuvo conformada por 4 docentes escolares de la Institución Educativa Carlos Pérez Mejía, de la sección Juan XXIII del grado quinto de primaria, de género femenino, y el coordinador de dicha sede. Los criterios de inclusión para la selección de los docentes fueron: que hayan estado vinculados a la institución durante el periodo de confinamiento por el covid-19, dictaran clases al grado quinto de primaria, y que estuvieran vinculados a la institución al momento de realizar la investigación. En lo que respecta a la figura del coordinador, el criterio es que haya coordinado la sede Juan XXIII durante el periodo de confinamiento.

Se exceptuó de la muestra a docentes que no estuvieran inscritos a la institución educativa durante el confinamiento, que aún estando inscritos dictaron clases en grados diferentes al grado quinto, y aquellos que, pese a cumplir con los criterios de inclusión, no tuvieron interés en participar del estudio.

7.3 Técnicas E Instrumentos

7.3.1 Revisión Documental

Con el fin de conocer los antecedentes, fundamentos teóricos, conceptos y categorías de interés para el estudio, se realizó una revisión documental; técnica definida por Sampieri (2014),

como un proceso de recopilación de información relevante y necesaria de diferentes fuentes, para establecer y orientar un foco de atención en cada investigación.

Las fuentes secundarias fueron el instrumento utilizado para llevar a cabo la revisión documental.

7.3.2 Entrevista Semiestructurada

La entrevista semiestructurada puede entenderse como una conversación que busca el intercambio de información a partir de preguntas diseñadas por el investigador y respuestas dadas por el entrevistado, con el fin de lograr la construcción de significados sobre un tema. Esta permite la flexibilidad durante su desarrollo, ya que a medida que el investigador lo crea necesario, se pueden hacer nuevas preguntas, para recolectar mayor información (Sampieri, 2014). Para esta investigación se llevó a cabo una entrevista semiestructurada que buscó conocer y profundizar las perspectivas de los docentes sobre el apoyo socioemocional brindado por la institución educativa, para ello se diseñó como instrumento de investigación, dos guiones de preguntas; uno enfocado en los docentes y otro en el coordinador, que posibilitaron, según la necesidad o interés del investigador, agregar preguntas o profundizar en algunas de ellas para ampliar la información a determinado tema.

7.4 Procedimiento

Previo a la realización de las entrevistas semiestructuradas al coordinador y docentes participantes del estudio, les fue aplicado el consentimiento informado en el que se expuso el objetivo y alcance de la investigación a conformidad de la Ley 1090 de 2006. Los participantes aceptaron y firmaron el consentimiento sin objeción alguna.

7.4.1 Recopilación De Información

Para dar cumplimiento al objetivo específico número uno, que refería la conceptualización del término apoyo socioemocional, se consultaron las bases de datos Google Académico, Scielo, Dialnet y Digitalia.

En lo que respecta al objetivo específico número dos, se aplicó el guión de entrevista semiestructurada al coordinador, el cual constó de nueve preguntas. El lugar de aplicación de la entrevista semiestructurada fue la Universidad Católica Luis Amigó.

En última instancia, para el desarrollo del objetivo específico número tres, que consistió en la recolección de las percepciones de la muestra representativa seleccionada, se diseñó otro guión de entrevista semiestructurada con cinco preguntas, para ser aplicado a docentes escolares. La aplicación de las entrevistas se llevó a cabo al interior de la Institución Educativa Carlos Pérez Mejía de la sede Juan XXIII, en dos días continuos de acuerdo a la disponibilidad horaria de las docentes participantes.

Nota: en concordancia de la Ley 1090 de 2006, en la cual se reserva el nombre e identidad de las personas participantes en el desarrollo de la investigación, se asignaron códigos al coordinador y docentes participantes; que fueron compuestos por letras y números respectivamente: C1, le correspondió al coordinador y D1, D2, y D3, fueron asignados a los docentes entrevistados.

7.4.2 Organización De La Información

Tras la recolección de datos e información documental, se diligenciaron varias fichas bibliográficas que permitieron realizar síntesis e identificar los elementos y datos claves de artículos y documentos consultados en la fase de revisión documental.

Para la organización de la información obtenida en las entrevistas, se realizó la transcripción de cada una de ellas, conservando la naturalidad de las narrativas de los participantes.

7.4.3 Análisis De Datos

Para dar respuesta al objetivo general del estudio investigativo, que consistió en el análisis de las percepciones de los docentes escolares de la Institución Educativa Carlos Pérez Mjeía (Sección XXIII) respecto al apoyo socioemocional brindado por la institución, se registró la información previamente recopilada en las entrevistas, en una matriz categorial que permitió, además de la organización de la información, su clasificación en categorías consecuentes con los objetivos específicos, que sirvieran posteriormente en la fase de resultados y discusión.

8. Resultados Y Discusión

Luego de la transcripción de las entrevistas realizadas a los tres docentes y al coordinador, se extraen tres categorías que corresponden a los objetivos específicos del proyecto de investigación: “apoyo socioemocional”, “estrategias de apoyo socioemocional” y “percepciones de apoyo socioemocional”.

Según la literatura, el apoyo socioemocional hace alusión a un conjunto de “provisiones instrumentales y/o expresivas, reales y percibidas, aportadas por la comunidad, redes sociales y amigos íntimos” (Lin et al., 1986 citado en Barrón & Sánchez, 2001, p.17), definición alineada

con lo expresado por D1 quien refiere que: “ el apoyo socioemocional puede ser una persona, puede ser una entidad, un texto, un video, no sé; algo externo a uno que le pueda como ayudar”.

Lo anterior, se relaciona con lo expresado por Rodriguez (2022), quien refiere que dicha ayuda, actúa como soporte; ofreciendo espacios seguros a la persona que enfrenta problemas o situaciones adversas con la posibilidad de que pueda expresar emociones, sentirse escuchada y apoyada emocionalmente, como lo señala D1 al precisar que “puede orientar para ciertas situaciones que se estén viviendo, que se estén pasando como en la parte emocional” y que de acuerdo con D2:

(...) podemos ayudar a la otra persona a gestionar sus emociones, para que no se afecte: las inseguridades, los miedos, los temores, y también aprender a gestionar las alegrías, y.. y las tristezas, las sorpresas; son tantas emociones y si no aprendemos a manejarlas va a afectar nuestra vida.

Comentario que guarda relación con elementos hallados en la contextualización del problema de investigación, que describe, además de cambios en el estilo de vida del docente escolar durante el periodo de confinamiento, la presentación de afecciones en su salud física y mental, a razón de los factores de riesgo común a los que se vieron expuestos, tales como el contagio del virus y las restricciones preventivas que limitaron la interacción social, pero también a riesgos de orden psicosocial, propios del ejercicio de su función como el estrés y la sobrecarga laboral (Ramos-Huenteo, et al. 2020). Situaciones que hicieron visible dentro de la comunidad docente durante dicho periodo, la necesidad de apoyo psicosocial; modalidad del apoyo socioemocional orientado a “ayudar a las personas a recuperarse después de haber vivido una crisis que haya alterado sus vidas, y a mejorar su capacidad para volver a la normalidad

después de vivir acontecimientos adversos” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2018 citado en Gallardo, 2021, pág.17).

Retomando el concepto de apoyo socioemocional, se identifica una correlación entre la definición del término ofrecida por C1: “Es una intervención profesional que puede ser preventiva o puede ser ya para atender una patología ya existente frente a situaciones emocionales, situaciones de comportamientos y situaciones internas del sujeto que necesitan acompañamiento” y lo propuesto por el MINEDUC (2020) citado en Gallardo (2021), donde se considera como parte de la puesta en práctica del apoyo socioemocional “actividades cotidianas de acción y promoción; como también aquellas que supongan una respuesta específica en salud mental y apoyo psicosocial” (p.7).

Teniendo en consideración que el apoyo y seguimiento psicológico es un factor protector de la salud emocional del docente ante el estrés crónico y la ansiedad derivados de sus actividades educativas (Jimenez & Elías, 2022), se indagó a los entrevistados si hubo reporte de afectaciones en su salud mental a la institución educativa. Respecto al reporte, D1 señala:

Pues como tal no; así como que uno se lo hiciera saber o que de pronto ellos supieran que estaba uno así, pues como en esa angustia y eso, no. De pronto sí cuando uno le manifestaba al principio que era mucha carga laboral, mucho trabajo porque era uno recibir muchos correos de muchos niños al tiempo, entonces era como bueno, busquemos solución, no estamos dando abasto.

En relación con la denuncia de las afectaciones a la salud mental por parte de los docentes a la institución educativa, C1 y D2 tienen como elemento común la generalización de las afectaciones en los docentes escolares durante el periodo de confinamiento; D2 expresó lo siguiente: “esas emociones eran de nivel general de los docentes (...)”, y C1 enunció que:

(...) ellos sí manifestaron sus afectaciones, y en ese momento como eso se volvió generalizado digamos que ya el sistema de salud de los maestros sí definió en darles una atención psicológica e inclusive en esa atención psicológica, varias docentes resultaron diagnosticadas con depresión, bueno con enfermedades de orden psicológico.

Aunque ambos relatos tienen en común el aspecto de la generalización, las respuestas difieren en que, por un lado D2 expresa que la institución sí brindó estrategias como: “algunos encuentros virtuales, algunas capacitaciones que nos podían ayudar a eso. A gestionar... a gestionar nuestras emociones”, mientras que C1 expuso que la institución no brindó dichas estrategias ya que, otro ente institucional era quien debió ser el responsable: “el sistema de salud de los docentes funciona distinto o sea, lógicamente ellos manifestaban, pues cuando digo de manera distinta es que no depende de la institución garantizarles una atención psicológica o algo”.

Si bien no se reconoce la implementación de un programa de apoyo socioemocional formal, se ejecutaron acciones en pro del bienestar docente; así lo expresa D3 al señalar que: “la institución sí hizo [...] algunos encuentros virtuales, algunas capacitaciones que nos podían ayudar a eso”. En ampliación de lo antes expuesto, C1 comenta:

Lo que se hizo fue establecer unos horarios de trabajo, de atención a los estudiantes, para que los profesores por lo menos, tuvieran delimitada [...] la hora en la que terminaban, la hora en la que iniciaban su labor, y se hicieron unas actividades virtuales como [...] para que los vínculos relacionales que los docentes manejan en la cotidianidad en la escuela no se perdieran... integraciones pues, pero a través de la virtualidad. Entonces, sacábamos tiempo para reunirnos, para conversar; y una estrategia que utilizamos particularmente fue [...] unos

encuentros semanales, y cada semana, le tocaba a un docente, y el docente tenía que, en esa hora, hacer algo desde lo que él sabe, lo que le gusta, para los demás compañeros.

Adicional a la limitación horaria, la institución dio la posibilidad a los docentes de impartir clases uno o dos días por semana, lo que favorecía a la disminución del nivel de estrés en el docente escolar (D1):

Ah bueno, otra estrategia también que de pronto sé que funcionó, era que nosotros no nos teníamos que conectar con los niños de lunes a viernes. Nosotros de la semana elegíamos uno o dos días para conectarnos con ellos y ya el resto del trabajo, era más apoyo por medio de mensajes o ya si se tenía que conectar uno con un estudiante particular [...].

Como se indicó anteriormente, si bien no son estrategias formales de apoyo socioemocional, las actividades que realizaron y la finalidad de estas, estuvieron alineadas con la propuesta hecha por El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2021), ante el escaso o nulo apoyo socioemocional, en la cual cada institución tiene el deber de desarrollar e implementar modelos de acción que les permita responder a las distintas necesidades de sus miembros e identificar escenarios que requieran el uso de redes de apoyo disponibles y el desarrollo de nuevas iniciativas (Gallardo, 2021). Así mismo, puede identificarse una similitud de las estrategias implementadas por la sede Juan XXIII, en cabeza del coordinador, y las evidenciadas por Vides et al (2022), donde una de las instituciones educativas intervino mediante encuentros virtuales extracurriculares que permitieran a los docentes expresar sus experiencias y emociones ante la crisis sanitaria y los desafíos académicos.

Idea anterior que puede ser ejemplificada a continuación en el relato de D1, quien además hace la precisión de que fue una iniciativa propia del coordinador de la sede Juan XXIII:

[...] de pronto aquí en la en la sede de Juan XXIII, lo que hacíamos en cabeza del coordinador, fue que como para sacarnos un poquito como de eso académico, lo que hicimos fue... una de las estrategias que él usó, era que el profesor, un profesor cada semana, teníamos un encuentro virtual y ese profe hacía con nosotros una actividad diferente, entonces la que sabía cocinar, nos enseñaba una receta, la que sabía bordar, nos enseñaba a bordar, la que tenía... por ejemplo yo en ese entonces, eh! con el manejo de los computadores, entonces le enseñe a los profes como pegar una imagen, como manejar el zoom por ejemplo, cositas así que nos ayudaran a nosotros, que nos sacaran un poquito de estar en las clases y eso.

Por otro lado, es oportuno distinguir la relación entre lo manifestado por D1:

Por ejemplo [...] el encuentro con nosotros mismos como compañeros, de podernos ver, de podernos pues como sacarnos del estar calificando, de estar en clases con los niños, el entonces vernos nosotros como compañeros y como él decía, hacer otras cosas diferentes, entonces nos enseñaron hacer origami, entonces nos ayuda también como a concentrarnos en cosas diferentes, a como el estrés que veníamos viviendo en ese momento.

Y la concepción del apoyo socioemocional como modelo de intervención, que desde el enfoque psicológico según indica Bados (2008) está fundamentado en modelos de desarrollo y psicoeducación que además de favorecer la comprensión, reducción, superación y prevención de los problemas, potencia las capacidades personales y promueve la mejoría de las relaciones sociales.

Con respecto a la tercera categoría sujeta a análisis, la cual es percepción, esta es definida por Vargas (1994) como un proceso cognitivo que permite al ser humano el reconocimiento, interpretación y significación de las señales provenientes del medio externo a través del sistema

sensorial; bajo este orden ideas, la percepción se considera un proceso de organización psíquica, tal como lo nombra Wertheimer (1912), citado en Oviedo (2004).

Bajo este orden de ideas, la percepción, si bien es un proceso cognitivo que responde a la interpretación y experiencias individuales, el aspecto social o cultural, influye también en cómo la persona perciba la situación ya que, las valoraciones que el sujeto haga de las circunstancias, están mediadas por aspectos sociales, culturales e ideológicos de cada contexto; es decir, como lo enuncia Vargas (1994), la percepción es el resultado de la interacción con el entorno físico o social, por ende, reconoce que “el individuo es estimulado, tiene sensaciones y las intelectualiza formulando juicios u opiniones” (p.48).

Con relación a lo anterior, los docentes entrevistados de la institución, por haber estado en dinámicas, contextos sociales y ambientales semejantes en la época del confinamiento por el Covid-19, tuvieron una percepción similar, que hizo alusión a la importancia de recibir apoyo socioemocional. Por ejemplo, D1 refiere que lo consideró importante ya que:

Sé que muchos docentes, compañeros también pasaron por situaciones así, de enfermedad, de pérdida de familiares y creo que en eso si faltó un poco más de apoyo en la parte emocional para el docente y no solo digamos por ejemplo en la parte como tal del confinamiento no que por ejemplo también cuando regresamos nosotros a clases, regresamos como si nos hubiéramos ido un viernes y hubiéramos llegado un lunes, como si no hubiera pasado absolutamente nada (D1).

Y D2, aunque en palabras más concisas, expresó también que: “Sí. Sí, porque cada uno tomaba las cosas de una forma diferente, ¿cierto?, y había unos muy afectados, más que otros”.

Ahora bien, con relación a la percepción que tienen los docentes sobre la responsabilidad o el papel que tiene la institución educativa para con ellos, surge lo siguiente:

Jummm, Yo pienso que, con respecto a la institución, es muy importante y es como primordial ese apoyo, cierto, pero muchas veces; en las directrices las directivas o la institución, Se olvida que los docentes son seres humanos, cierto, Nos enfocamos más en el niño, en el que tiene este problema, entonces está la maestra del aula de apoyo, pero sí se olvidan un poquito de que es que el docente también tiene sus situaciones y que muchas veces no los problemas se dejan en la puerta del salón y entra a dar clase como si usted fuera un robot, como si usted fuera una persona que no tiene sentimientos ni emociones, entonces eso de pronto se olvida un poquito desde de la parte directiva, porque es por ejemplo, hay una reunión y es todo lo académico; hay una actividad todo el académico y se olvidan como esa parte tan importante que es la parte emocional, la parte humana, la parte de que es que es del otro también, el docente también es una persona que siente, que tiene problemas, entonces sí, creo que es una responsabilidad muy fuerte y que desafortunadamente muchas veces no se da como debería ser (D1).

D2, por su parte, expresa que:

Pues la verdad, yo hablo de la Juan, porque no puedo... nosotros somos una institución educativa de tres sedes, ¿cierto?, la Rosalía, la sede principal y la Juan XXIII. Nosotros aquí en la Juan XXIII, hemos tenido, digamos, mucho apoyo, mucho apoyo; el “coord” es una persona muy humana que siempre está presto a acompañarnos en esa gestión y en esos momentos de dificultad y de alegría, ¿cierto?. Igual, emmm, con las compañeras hay también un buen equipo de trabajo, y me parece que ha sido bueno el acompañamiento de la gestión y control de emociones.

En ambos relatos se evidencia que la Institución Educativa Carlos Pérez Mejía no emprendió acciones en pro del bienestar emocional del cuerpo docente; es decir, no se responsabilizó de ello, por lo cual, los docentes entrevistados, si bien han referido que estuvieron estables, no descartan que sí hubiese sido necesario un apoyo socioemocional en el confinamiento, tal como se encontró en las investigaciones realizadas por Ramos-Huenteo (2021) y por Valora Consultoría (2021), respectivamente, en la cuales, los profesores manifestaron o desearon recibir asistencia o apoyo psicológico en ese momento.

Ante la falta de apoyo socioemocional por parte de la Institución Educativa, los docentes de la sede Juan XVIII, no hicieron manifiesta su inconformidad, lo que, de acuerdo a postulados o conceptos cognitivistas, se debe a creencias irracionales (Ellis) o a distorsiones cognitivas (Beck) en el procesamiento de la información, activados por la manera en la que percibieron la situación, en este caso el trabajo desde casa por el confinamiento, y por las experiencias que hayan tenido previamente con la comunicación o con los procedimientos institucionales. Aquí, los relatos de algunas docentes:

D1:

Por lo mismo que yo digo; si así como nosotros los docentes no estamos preparados, creo que los directivos tampoco están preparados para ese tema del apoyo socioemocional como para sus docentes. Yo digo que es más como el conocimiento, ¿cierto?, porque muchas veces desafortunadamente, nosotros hacemos las cosas o nos interesan las cosas cuando nos pasan. Yo tengo un niño en el aula con una situación, yo miro cómo busco, en qué me apoyo, pero cuando no pasa nada, no está esa situación; nos hacemos como ajenos, ¿cierto?... y que de pronto ese tema de la parte socioemocional de las... todos esos problemas de salud mental se

están viendo más reflejados, es después de la pandemia, antes de eso no se hablaba como mucho de salud mental.

D2:

Es que por ejemplo, ¿en qué institución se da eso?, en ninguna. En ninguna institución, digamos, hay un apoyo de psicología para los maestros. Porque por ejemplo uno es muy conformista. Y yo cuando... yo no he necesitado, pero yo sé que las profes que han necesitado, se han acercado a Kelly, se han acercado a Caridad, ellas las han atendido.

Entonces, se ha subsanado un poco eso, y no se hace tan necesario digamos, uno no cree que es tan necesario para los maestros, solamente para los niños; y a veces, de verdad, habemos maestros que necesitamos un apoyo en nuestra vida.

Se expone la evaluación hecha por las tres docentes entrevistadas en relación al apoyo socioemocional brindado por la institución educativa durante el periodo de confinamiento; D1 responde:

Por lo menos en lo que hizo el coordinador, me parece que fue pues como muy valioso en el momento, ¿cierto?, él también estaba entrando como en ese proceso de aprender, de mirar cómo gestionar, entonces por ejemplo, una de las estrategias fue pues, como los que teníamos profesorado mermarnos como que la carga y dejar solamente el profesor con su grupo.

Respuesta que alude al concepto de aprendizaje socioemocional, base del apoyo emocional, que propicia el desarrollo y fortalecimiento de habilidades socioemocionales, y que conforme con Cabrero (2018) permiten al sujeto adaptarse de manera sana a contextos o situaciones y enfrentar asertivamente retos y desafíos diarios (Cabrero, 2018).

Otra valoración positiva fue hecha por D2, quien comentó que los docentes recibieron apoyo por parte del coordinador y la presencia de apoyo entre los mismos docentes:

Como lo dije ahora, eran entonces los talleres, las capacitaciones. Igual, el coordinador estuvo muy atento con nosotros, a cualquier inquietud que nosotros tuviéramos, a cualquier [...] situación que se nos presentara; igual como compañeros también estuvimos muy atentos a eso, porque entonces varias compañeras, entonces, perdieron a seres queridos; se le enviaba como un acompañamiento y un presente a esa situación.

Respecto al servicio de apoyo socioemocional y acompañamiento brindado por la Institución Educativa , D2 y D3 refieren haber sentido apoyo de la sede Juan XXIII a la cual están inscritas y no de la Institución educativa propiamente dicha.

D2:

Pues la verdad, yo hablo de Juan, [...] nosotros somos una institución educativa de tres sedes, ¿cierto?, la Rosalía, la sede principal y la Juan XXIII. Nosotros aquí en la Juan XXIII, hemos tenido, digamos, mucho apoyo, mucho apoyo; el coordi es una persona muy humana que siempre está presto a acompañarnos en esa gestión y en esos momentos de dificultad y de alegría [...], con las compañeras hay también un buen equipo de trabajo, y me parece que ha sido bueno el acompañamiento de la gestión y control de emociones.

D3:

La institución como tal no nos la prestó. La institución está dividida en tres sedes, la sede fue la que promovió actividades para acercarnos más aunque estuviésemos en casa”. Por ejemplo nos repartieron unos proyectos de hacer una exposición mensual a cada profesor o quincenal no recuerdo bien, por ejemplo; yo recuerdo que a mí me tocó el mes de las ánimas y yo tenía que hacer una presentación como didáctica como para entretener a los profes.

Actividades que según narra D3 hacían sentir a los docentes importantes y tenidos en cuenta por la sede: “Pues que no nos sentimos tan votados nos sentíamos como un poco más

importantes porque de todas maneras sí nos tenían como en cuenta cómo sede y hacíamos reuniones y todo”, y le ayudaron a sobrellevar los cambios y efectos de la pandemia:

Si como contribuyó pues positivamente ayudó a sobrellevar como los días definitivamente porque uno era en la casa en el computador sin poder salir y yo considero que a mí me afectó mucho porque yo soy sola en mi casa entonces sí me ayudaba mucho como los encuentros cada vez que yo sentía como angustia porque era como algo tan nuevo y sobre todo cuando se caía el internet hay no uno lloraba.

Aunado a lo anterior, la pandemia además de implicar al docente desafíos pedagógicos y afecciones en su salud física y mental producto de la sobrecarga laboral y asunción simultánea de roles al interior del hogar, estuvo expuesto al fallecimiento de familiares y personas cercanas, situación que debía ser vivida por algunos docentes en soledad, repercutiendo su bienestar y salud mental. Tal es el caso de D3, quien enfrentó dos pérdidas familiares durante el periodo de confinamiento e indica haber recibido apoyo en este aspecto: “La sede sí nos apoyó en el sentido de que estuvo presente; nos llegó como un recordatorio, un veloncito [...] y sí, sentimos como el apoyo de la sede”.

9. Conclusiones

01. Retomando lo expuesto referente al concepto de apoyo socioemocional, se evidencia que aún cuando las definiciones dadas por los participantes no se ajustan a la conceptualización formal del término, sí hay nociones que coinciden con elementos descritos en la literatura revisada, tales como: intervención profesional, ayuda para tramitar situaciones vitales y gestión emocional.
02. Durante el periodo de confinamiento por el Covid-19, sí hubo acciones institucionales direccionadas al bienestar docente. Tales acciones no fueron propuestas por la institución

educativa Carlos Pérez Mejía, sino que respondieron a la iniciativa que tuvo el coordinador de la Sede Juan XXIII; las cuales, si bien no estuvieron cubiertas por una normatividad estatal, actuaron como soporte emocional en la medida que propiciaron el mantenimiento de vínculos sociales, gestión de emociones y espacios de integración social, elementos propios del apoyo socioemocional.

03. Los docentes escolares entrevistados, del grado quinto de la Institución Educativa Carlos Pérez Mejía Sede Juan XXIII, manifiestan haber recibido por parte de la sede, apoyo socioemocional durante el periodo de confinamiento por el Covid-19. Dentro de las percepciones que tuvieron del apoyo recibido, refieren haberse sentido valiosos, importantes y tenidos en cuenta por la sede.
04. Se evidencia falencias o limitantes en el servicio de salud mental ofrecido al cuerpo docente. Dentro de los motivos que señalan los entrevistados se encuentran: desconocimiento de la estructura y funcionamiento, es decir, que no se tiene claridad de a qué institución le compete brindar tal servicio; los espacios que se ofertan son calificados como no pertinentes en términos de temáticas abordadas, además que no tienen una oferta amplia de cupos y horarios.
05. Se evidencia una queja e inconformidad por parte de los docentes ante la inexistencia de un psicólogo ocupacional que brinde atención y acompañamiento psicológico. Si bien describen que el apoyo recibido por parte del coordinador y compañeros fue positivo, expresan que no resultó ser suficiente.
06. El fenómeno de la normalización actúa como un elemento adicional que dificulta el acceso al servicio de atención en salud mental del cuerpo docente, ya que manifiestan que es normal que ninguna institución educativa cuente con la figura del psicólogo para los

maestros; situación que se agrava con la conformidad y falta de acción de los docentes ante tal carencia.

07. Se evidencia un consenso general, acerca de la deshumanización de la figura del docente escolar. Dentro de las razones, el estigma social, tiene una incidencia significativa, ya que hace que el docente sea considerado por la sociedad en general, como un sujeto al que no se le está permitido mostrarse vulnerable. Hecho que representó una carga emocional añadida, que derivó en que el docente, reprimiera durante el periodo de confinamiento, malestares físicos y emocionales, y continuara impartiendo sus clases de forma habitual.
08. La atención de la salud mental del cuerpo docente es un servicio de urgente necesidad antes, durante y después del confinamiento. Pese a los efectos adversos de la pandemia y las repercusiones vigentes de la misma en el bienestar y salud mental del docente escolar, no se han diseñado hasta la fecha planes de intervención o programas de promoción y prevención en salud mental. Situación que pone en cuestión la creación de conciencia y toma de acción por parte de instituciones prestadoras de servicios de salud mental luego de la emergencia sanitaria.

10. Referencias

(Eds.), *Trabajo docente en tiempos de pandemia: Una mirada regional latinoamericana* (pp.129-166).

https://www.researchgate.net/profile/Jamine-Pozu/publication/355077749_Trabajo_docente_en_tiempos_de_pandemia_Una_mirada_regional_Cap_Trabajo_docente_en_tiempos_de_pandemia_el_caso_del_Peru/links/615c6bc6c04f5909fd854bd7/Trabajo-docente-en-tiempos-de-pandemia-Una-mirada-regional-Cap-Trabajo-docente-en-tiempos-de-pandemia-el-caso-del-Peru.pdf#page=129

Allport, F. (1974). *El problema de la percepción*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Almache Navarrete, E. V. (2019). Relación entre distorsiones cognitivas y depresión: Unidad de intervención en crisis del instituto psiquiátrico sagrado corazón. *Universidad Central Del Ecuador*. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/18674/1/T-UCE-0007-CPS-136.pdf>

Anchundia, A. (2022). Estructura Organizacional Y Procesos Productivos: Caso Pesquera Y Frigorífico Posligua Cía. Ltda. [Tesis]. Universidad Estatal Del Sur De Manabí. <https://repositorio.unesum.edu.ec/handle/53000/4468>

Andrade, J., Bonilla, L., Valencia, Z. (2010). Factores Protectores de la Ideación Suicida en 50 Mujeres del Centro Penitenciario: “Villa Cristina” Armenia- Quindío (Colombia). *Revista Orbis* 17 (6). <http://ojs.revistaorbis.org/index.php/orbis/article/view/84>

Arnold, M.B. (1960a). *Emotion and Personality: Vol 1. Psychological Aspects*. Nueva York: Columbia University Press.

Avellaneda, D., & Elizondo, N. (2021). Implementación de políticas educativas en contexto de la pandemia de covid-19 en Chile y Colombia. En Neri Guzmán, J., Medina Rivera, R., Medina Ortega, M., & Gonzalez Ramirez, P. (Eds). *Efectos sociales, económicos y de la salud ocasionados por la pandemia de Covid-19*. (pp. 319-339). Plaza y Valdés, México. <https://www.investigacionucem.com/resources/Documentos/Libro%20COVID%20Vol.%202%20UPSLP.pdf>

Bados, A. (2008). La intervención psicológica: características y modelos. *Universidad de Barcelona*, 1-48.

<https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/4963/1/IPCS%20caracter%20c3%adsticas%20y%20modelos.pdf>

Ballena, C. L., Cabrejos, L., Davila, Y., Gonzales, C. G., Mejía, G. E., Ramos, V., & Barboza, J. (2021). Impacto del confinamiento por COVID-19 en la calidad de vida y salud mental. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 14(1), 87-89. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rcmhnaaa/v14n1/2227-4731-rcmhnaaa-14-01-87.pdf>

Barreda Sánchez-Pachas, D. (2020). Esquemas disfuncionales tempranos en personas con y sin depresión atendidas en un hospital especializado en salud mental. [Tesis de Grado, Universidad Nacional Mayor de San Marco]. *Cybertesis*. http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/14573/Barreda_sd.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Barrón, A. y Sánchez E., (2001) Estructura social, apoyo social y salud mental, *Revista Psicothema*, 2001, Vol. 13, n° 1, pp. 17-23 <https://www.psycothema.com/pdf/408.pdf>

Bartlett, F. C. (1995). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge university press.s

Beck, A. T., & Freeman, A. J. (1995). *Terapia cognitiva de los trastornos de personalidad*. <https://tuvntana.files.wordpress.com/2015/06/beck-terapia-cognitiva-de-los-trastornos-de-personalidad.pdf>

Bedoya-Dorado, C., & Molina-Valencia, N. (2021). El estudio de las emociones desde el giro afectivo a las prácticas y las atmósferas afectivas. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*. 12(2), 928 – 948.

<https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RCCS/article/view/3516/pdf>

- Benavides-Mora, V., Villota-Melo, N. y Villalobos-Galvis., F. (2019). Conducta suicida en Colombia: Una revisión sistemática. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24, 181-195. <https://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/24251>Quero
- Berger, C. (2021). Los aprendizajes que nos deja la crisis con un vaso medio lleno. Columna publicada en El Mostrador. <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2021/01/01/1592384/>
- Bisquerra, A. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bobadilla, D. (2021). *Riesgos psicosociales por covid-19 en docentes del área básica primaria y pregrado* [Trabajo de grado]. Universidad de ciencias aplicadas y ambientales. Repositorio Sistema de información, documentación y recursos educativos-SIDRE. <https://repository.udca.edu.co/bitstream/handle/11158/4405/MONOGRAFÍA%20DEEBY%20BOBADILLA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brandwayn, A. (2021). Desórdenes musculoesqueléticos en docentes: el efecto secundario de la disrupción ocupacional por la pandemia [Trabajo de grado]. Fundación universitaria escuela colombiana de rehabilitación.
- Bühlmann Quero, J. (2022). La teoría de las emociones de Jesse Prinz como intersección. [Trabajo Fin de Máster, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. *E-espacio*. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:masterFilosofiaLogica-Jwbuhlmann/Bu_hlman_Quero_Jakob_TFM.pdf

Caba A. et al. *Contrastes revista internacional de filosofía*. Volumen VIII

(2003).ISSN;1136-4076. 24-39

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi7iv3w94n_AhU5STABHckpBF4QEnoECBEOAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F792785.pdf&usg=AOvVaw2mckJB0u3K8K1aJEo5au5O

Cabrero, B. G. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”:

aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6).

https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v19_n6_a5_Las-habilidades-socioemocionales-no-cognitivas.pdf

Caribe, C. C. E. P. A. L. Y. E., & De Las Naciones Unidas Para La Infancia, U. F. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. *la Comisión Económica para América Latina y el Caribe*.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

CEPAL-UNESCO (Comisión Económica para América latina y el Caribe/ Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura). (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de covid-19*.

<https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

Cervantes, E. (2021). Implicaciones de la pandemia por COVID-19 en la salud docente. Revisión Sistemática. *Revista temas sociológicos*, 113-142.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8089157>

Código Deontológico y Bioético del Psicólogo. Ley 1090 de 2006.

<https://eticapsicologica.org/index.php/documentos/lineamientos/item/37-ley-1090-de-2006#:~:text=La%20ley%201090%20%E2%80%9Cpor%20la,el%20ejercicio%20de%20la%20psicolog%C3%ADa.>

Córdova Seguel, R. (2022). Efectos socioemocionales de la pandemia en docentes de la comuna de Pichilemu: análisis del discurso: Socio-emotional Effects of the Pandemic on Teachers in the City of Pichilemu: Speech Analysis. *PAPELES*, 14(27).

<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1180>

Cortés Rojas, J. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*. Volumen (8).

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78902021000300006&script=sci_arttext.

Da Luz Pereira, Á., Espín, M. P., & Tögel, M. (2021). Efectos del confinamiento social, preventivo y obligatorio sobre la salud física y psíquica de los comodorenses. *PODIUM*, 16(1), 100-113.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1996-24522021000100100

De Caro, D. M. (2023). El Concepto de Esquema en la Teoría Psicogenética de Piaget y la Terapia Cognitiva de Beck. *Revista electrónica de la facultad de psicología*. (46).

http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=349:el-concepto-de-esquema-en-la-teoria-psicogenetica-de-piaget-y-la-terapia-cognitiva-de-beck&catid=15:actualidad&Itemid=1

De La Peña Fernández, M. E., & Rodríguez, J. M. (2012). Distorsiones cognitivas: una revisión sobre sus implicaciones en la conducta agresiva y antisocial. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 12(1), 85-99. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6381079.pdf>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE–(2020). Estadísticas por tema. Educación.

https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2020/boletin_tec_pobreza_multidimensional_20.pdf

Desideri, F. (2021). Esquemas estéticos. Aura y “aire de familia”. *Boletín de estética Scielo*. (54), 1-10. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2408-4417202100010001

Díaz, M., Ruíz, M., & Villalobos, A. (2012). Historia de la terapia cognitivo conductual. En Ruíz, M., Díaz, M., & Villalobos, A (Eds.), *Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales* (pp. 29-50). Desclée De Brouwer.

<https://capacpsico.com.mx/wp-content/uploads/2021/06/Manual-de-t%C3%A9cnicas-de-intervenci%C3%B3n-cognitiva-conductuales.pdf>

Duque, A., López-Gómez, I., Blanco, I., & Vázquez, C. (2015). Modificación de sesgos cognitivos (MSC) en depresión: Una revisión crítica de nuevos procedimientos para el cambio de sesgos cognitivos. *terapia psicológica*, 33(2), 103-116.

https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48082015000200005&script=sci_arttexthttps://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48082015000200005&script=sci_arttext

- Duque, L. (2018). *Prevalencia de Esquemas Maladaptativos Tempranos en la Adicción a Redes Sociales Virtuales*. [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios Uniminuto-Seccional Bello]. Repositorio Uniminuto.
<https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/6536/1/PREVALENCIA%20DE%20ESQUEMAS%20MALADAPTATIVOS%20TEMPRANOS%20EN%20LA%20ADICCIÓN%20A%20REDES%20SOCIALES%20VIRTUALES%20-%20Leidy%20Alejandra%20SANCHEZ%20CEBALLOS.pdf>
- Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. Sage Publications.
- Elías, R., Bareiro, L., Walder, G., & Paradedá, M. (2021). Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia: el Caso de Paraguay. *Organizadores (as) Dalila Andrade Oliveira Edmilson Pereira Junior Ana Maria Clementino*, 343-382, <https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/ebook-2-trabajo-docente-en-tiempos-de-pandemia-1.pdf>
- Elices, M. (2015). Emoción y cognición. En A. Vásquez Echeverría (ed.), *Manual de introducción a la psicología cognitiva* (pp. 223-248). Montevideo: Universidad de la República.
- Ellis, A. (2003). *Manual de terapia racional emotiva*. Bilbao: Desclé.
- Ferreras, A. P., Garrido, C. G., & Marín, M. I. (2018). Influencias y confluencias de la Psicología clásica en el Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(1), 211. <https://pdfs.semanticscholar.org/ee8a/57dc3910701a98eed55af5ca63244535a1d6.pdf>

Feuerstein, R. (1997). Teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. *Es modificable la inteligencia*, 11-23.

https://www.academia.edu/download/58867365/Y_LA_TEORFA_DE_LA_MODIFICABILIDAD_COGNITIVA_ESTRUC.pdf

Fierro, M. (2011). El desarrollo conceptual de la ciencia cognitiva. Parte I. *Revista Colombiana de Psiquiatría Scielo*. Vol.40 no.3.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502011000300011#:~:text=El%20cognitivismo%20cl%C3%A1sico%20comenz%C3%B3%20en,se%20trata%20de%20un%20software

Funes, S. (2016). Las emociones en el profesorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento. *Educação e Pesquisa*, 43, 785-798.

<https://www.scielo.br/j/ep/a/tJkvL7BTc3PMCY9JnLtHJgp/?lang=es>

Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6997992>

Gallardo Gonzalo Ch., c. U. (2021). *Lineamientos para el Apoyo Socioemocional en las Comunidades Educativas*. Chile: © Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia,

UNICEF. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwir3rq6i-yAAxUVSTABHZ0oAKcQFnoECA8QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.unicef.org%2Fchile%2Fmedia%2F5701%2Ffile%2FSostener%2520cuidar%2520.pdf&usg=AOvVaw3fkvLiTPL-4mzNad_O-bFX&opi=89978449

Gervacio Jimenez, H., & Castillo Elias, B. (2022). Impactos socioemocionales, estrategias y retos docentes en el nivel medio superior durante el confinamiento por covid-19. *Revista*

iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v12n24/2007-7467-ride-12-24-e010.pdf>

González, A. C. (2019). *Percepción y opinión pública de los ecuatorianos sobre la realidad socio ambiental nacional. Análisis en el cantón Cañar, provincia del Cañar* (Bachelor's thesis). <https://dspace.utpl.edu.ec/handle/20.500.11962/23672>

González, D., Barreto, A., Salamanca, Y. (2017). Terapia Cognitiva: Antecedentes, teoría y metodología. *Revista Iberoamericana de Psicología issn-l:2027-1786*, 10 (2), 201-107.

Gonzalo, M. (2018). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Salud Mental? *Revista Redalyc*. 25(85), 85-95. <https://www.redalyc.org/journal/279/27957772009/27957772009.pdf>

Gutiérrez Vidrio, S. (2020). El componente afectivo de las representaciones emocionales. *Revista cultura y representaciones sociales*. 15(29), 123-151.

Hertel, PT y Mathews, A. (2011). Modificación del sesgo cognitivo: perspectivas pasadas, hallazgos actuales y aplicaciones futuras. *Perspectivas de la ciencia psicológica*, 6 (6), 521-536. <https://doi.org/10.1177/1745691611421205>

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162021000300200

Inche Campos, R. A., & Paucar Arauco, E. G. (2022). Distorsiones cognitivas y adherencia terapéutica en pacientes con diagnóstico de ansiedad y/o depresión en un centro de salud mental comunitario Huancayo 2021. *Escuela Académico Profesional de Psicología*. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/11994>

INEE (2018). Nota de orientación de la INEE sobre Apoyo Psicosocial. Facilitando el bienestar psicosocial y la psicoeducación. New York: Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia.

INEE (2018). Nota de orientación de la INEE sobre Apoyo Psicosocial. Facilitando el bienestar psicosocial y la psicoeducación. New York: Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia.

Jiménez, H. G., & Elías, B. C. (2022). Impactos socioemocionales, estrategias y retos docentes en el nivel medio superior durante el confinamiento por COVID-19. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. doi:DOI: [10.23913/ride.v12i24.1133](https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1133)

Jung SJ, Jun JY. Salud mental e intervención psicológica en medio del brote de COVID-19: perspectivas desde Corea del Sur. *Yonsei Med J*. 2020 abril;61(4):271-272. <https://doi.org/10.3349/ymj.2020.61.4.271>

Kemet, S., & Paul, D. W. (2021). Medical Education in the Time of COVID-19. *Academic Medicine*, 96(8), 1085. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

Lin, N; Dean, A y Ensel, W. (1986). Social support, life events and depression. Nueva York: Academic Press 17-23.

Londoño Arredondo, N., Álvarez Vargas, C., López Bustamante, P., & Posada Gómez, S. (2005). Distorsiones cognitivas asociadas al trastorno de ansiedad generalizada. *Informes psicológicos*, No. 7 p., 123-136. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/694/526>

López, P. L. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto cero*, 9(08), 69-74.

<http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v09n08/v09n08a12.pdf>

López, V., Alvarez, J., Calisto, A., Aguilar, G., Barrios, P., Cardenas, M., Briceño, D., Vera, M., Marinao, H., Romero, B., & Leiva, M. (2021). Apoyo al bienestar socioemocional en contexto de pandemia por COVID19: sistematización de una experiencia basada en el enfoque de Escuela Total. *Revista F@ro*. 1(33), 17-44.

<http://revistafaro.cl/index.php/Faro/article/view/645/637>

López-Orellana, C., Varela Torres, J., Guzman Martinez, P., Piedra-Martinez, E., Freire Pesantez, A., Baculima Baculima, J., & Cordero Cobos, L. (2021). Bienestar docente durante la Pandemia COVID-19: La Comparación entre Ecuador y Chile. *Revista de sociología de la educación-RASE*. 14(3), 325-347. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?cod>

Lyons, W. (1993). Emoción. Barcelona: Anthropos

Macaya Sandoval, X., Pihan Vyhmeister, R., & Vicente Parada, B. (2018). Evolución del constructo de Salud mental desde lo multidisciplinario. *Revista Humanidades Médicas*. 18(2), 215-232. <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v18n2/1727-8120-hmc-18-02-338.pdf>

Martín, J. (2003). El ABC de la terapia cognitiva. *El ABC de la terapia cognitiva*.

<https://www.fundacionforo.com/pdfs/archivo23.pdf>

Martínez-Freire, P. F. (2003). Concepciones cognitivas del ser humano. Contrastes. *Revista Internacional de Filosofía*. <https://revistas.uma.es/index.php/contrastes/article/view/1841>

Martínez-Pineda, M., Leguizamón, C., Cardona-Torres, D. (2021). Pandemia y trabajo docente en Colombia: lecturas en contexto. Oliveira, D., Junior E., & Clementino, A.

- Mate lordén, A. isabel. (2018). Esquemas cognitivos disfuncionales, distorsiones cognitivas y agresión en jóvenes y adolescentes. *Universidad complutense de Madrid*.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/46800/1/T39676.pdf>
- Mejia, J., Silva, C., Rueda, Y. (2020). Ruta de atención psicosocial para docentes con síndrome de Burnout a causa de la cuarentena generada por el covid-19. *Revista de investigación en gestión industrial, ambiental, seguridad y salud en el trabajo-GSST- 1(2)*, 133-143.
<https://revistaseidec.com/index.php/GISST/article/view/18/16>
- Melo-Becerra, L., Ramos-Forero, J., Rodríguez Arena, J., Zarate-Lozano, H. (2021). Efecto de la pandemia sobre el sistema educativo: El caso de Colombia. *Repositorio BanRep*.
https://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/10225/be_1179.pdf
- Mendoza, I. (2020). *Terapia Cognitivo Conductual: Actualidad, tecnología*. [Tesis para obtener título de licenciado, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio UPCH.
https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8907/Terapia_MendozaFernandez_Ingrid.pdf?sequence=1
- MINEDUC (2020). Orientaciones para las familias. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (6 de Abril 2020b). *Medidas para afrontar la covid-19 tras un mes de su llegada al país*.
<https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Medidas-para-afrontar-la-covid-19-tras-un-mes-de-su-l>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (6 de Marzo 2020a). *Colombia confirma su primer caso de covid-19*.

<https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Colombia-confirma-su-primer-caso-de-COVID-19.aspx#:~:text=Bogot%C3%A1%2C%20de%20marzo%20de,una%20paciente%20de%2019%20a%C3%B1os.>

Morales, F. (2012). Conozca 3 tipos de investigación: Descriptiva, Exploratoria y Explicativa. *I, I(3)*. https://www.ucipfg.com/Repositorio/MSCG/Practica_independiente/UNIDAD1/Tiempo%20de%20investigaci%C3%B3n.docx

Morales Santillán, S. R. (2022). Impacto de la covid-19 en los estilos de vida de docentes latinoamericanos. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/17349/712>

Narvaez, J., Vallejo, Y., (2021). Salud mental de docentes de primaria y secundaria: Aproximaciones. *Revista electrónica EDUCyT, 11(Extra)*, 577-588. <https://die.udistrital.edu.co/revistas/index.php/educyt/article/view/68legada-al-pais.aspx>

Navas, J. J. (1981). Terapia racional emotiva. *Revista latinoamericana de psicología*, 13(1), 75-83. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80513105.pdf>

Neisser, U. (2014). *Cognitive psychology: Classic edition*. Psychology press.

Neri Guzmán, J., Medina Rivera, R., Medina Ortega, M., & Gonzalez Ramirez, P. (2021). Efectos sociales, económicos y de la salud ocasionados por la pandemia de Covid19. <https://www.investigacionucem.com/resources/Documentos/Libro%20COVID%20Vol.%202%20UPSLP.pdf>

Novoa, L. Y., Ramírez Manrique, D. P., & Viviescas Martínez, L. Y. (2022). *La gestión emocional de maestros en tiempos de pandemia: sistematización de experiencias a partir de las actividades institucionales para el acompañamiento docente*. [Tesis de maestría]. Universidad de la Salle. *Revista Unisalle*.

https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/750/

OMS. (2022). Informe mundial sobre salud mental: transformar la salud mental para todos. Panorama general. Organización Mundial de la

Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/356118>

Organización Panamericana de la Salud. (11 de marzo de 2020b). *La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia*.

<https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>

Organización Panamericana de la Salud. OPS. (s.f.a). Coronavirus.

<https://www.paho.org/es/temas/coronavirus>

Orrú, S. E. (2003). Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural.

Revista de educación. <http://hdl.handle.net/11162/67022> Otzen, T., & Manterola, C.

(2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/s0717-95022017000100037>

Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la Teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 89-96.

<http://www.scielo.org.co/pdf/res/n18/n18a10.pdf>

Palmero, F. (2003). La emoción desde el modelo cognitivista. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 6(14), 2. <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022401105/texto.html>

Patsi, L, y Requena, S. (2020). Relación entre los esquemas desadaptativos con la dependencia emocional en mujeres en situación de violencia de pareja. *Revista de Investigación Psicológica Scielo*, (23), 9-34.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322020000100003&script=sci_arttext

Peñaloza Caballero, N. Z., y González Cetina, M. A. (2022). Desafío docente en instituciones públicas de Colombia en tiempo de pandemia y pospandemia. *Revista Dialogus*, (9), 41-53. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/326/3263545003/3263545003.pdf>

Piaget, J. (1979). La inteligencia y la percepción. En Piaget, J. (Ed), *Psicología de la inteligencia* (77-118). Editorial Psique.

Piaget, J. & Inhelder, B. (2000). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Protesoni, A. (2021). *Esquemas desadaptativos tempranos, creencias sobre la enfermedad y estrategias de afrontamiento como predictores de la calidad de vida, relacionadas con la salud en mujeres uruguayas con cáncer de mama*. [Tesis doctoral, Universidad de la República Uruguay]. Udelar, Tesis de posgrado- Faculta de psicología. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/32414/1/Tesis%20Ana%20Luz%2012%20de%20mayo%202021.pdf>

Quijada, K, Y., Gómez, A. (2022). Resiliencia: convergencia de emociones y experiencias docentes en la educación a distancia en tiempos de la COVID-19. *Sinéctica*,(59), e1410. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n59/2007-7033-sine-59-e1410.pdf>

- Quintero Idárraga, S. & Hernández Calle, J. (2020). Síntomas de depresión asociados al síndrome de burnout y a condiciones socio laborales de docentes de colegios públicos de Envigado (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 38(1), 133-147.
<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/12776/21442144568>
- Ramos-Huenteo, V., Garcia-Vasquez, H., Olea-Gonzales, C., Lobos Peña, K., Saez-Delgado, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la covid-19. *CienciAmerica*. <https://cienciamerica.edu.ec/index.php/uti/article/view/325/588>
- Reyna, M., & Urrego, M. (2019). La Teoría del carácter social de Erich Fromm: clave interpretativa del proceso de industrialización en México, 1957-1974. *Revista Praxis y Culturas Psi*. (2), 1 – 23. <https://praxispsy.udp.cl/index.php/praxispsi/article/view/23/26>
- Ribeiro, B. M. D. S. S., Scorsolini-Comin, F., & Dalri, R. D. C. D. M. B. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1132-12962020000200008
- Roca, J. (1991). Percepción: usos y teorías. *Apunts. Educación física y deportes*. Vol. 3, núm 25, pp. 09-14. <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/381012>
- Rodriguez, L. (2022). Resiliencia y soporte socioemocional como factores predictores de la conducta antisocial y delictiva en estudiantes de un colegio nacional de Lima Metropolitana. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio Institucional UNFV.

https://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13084/6508/UNFV_FP_Rodriguez_Quinonez_Lizzet_Titulo_profesional_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rodríguez, M. A. P., Díaz, A. P., & Piña, A. P. (2021). Consecuencias psicoeducativas y emocionales de la pandemia, el confinamiento y la educación a distancia en el alumnado y la comunidad educativa. *Participación educativa*, 8(11), 72-88.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7953062>

Roldán, L. Á. (2013). Percepción vs. inteligencia. Una dicotomía piagetiana vigente. In *IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (La Plata, Argentina, 2013)*. 38 - 45

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46308>

Romero-Saritama, J. M., Simaluiza, J., & Fernández, H. (2021). Medidas de prevención para evitar el contagio por la COVID-19: de lo cotidiano a lo técnico-científico. *Revista Espanola De Salud Publica*, 95(1), 93.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7957725>

Rosselli, D. (2020). Covid-19 en Colombia: los primeros 90 días. *Acta Neurológica Colombiana*, 36(2 Supl. 1), 1-6. <https://doi.org/10.22379/24224022287>

Salvo-Garrido, S., Miranda, H., Vivallo, O., Gálvez-Nieto., Miranda-Zapata, E. (2019).

Estudiantes Resilientes en el Área de Matemática: Examinando los Factores Protectores y de Riesgo en un País Emergente. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP · N°55 · Vol.2 · 43-57*

<https://www.aidep.org/sites/default/files/2020-04/RIDEP55-Art4.pdf>

Salvo-Garrido, S., San Martín-Praihué, Acuña-Cabrera, Villavo-Urra. (2021). Desarrollo de factores protectores y obstaculizadores de la resiliencia socioeducativa de niños y niñas, según la perspectiva docente. *Revista Colombiana de Educación Scielo*, (83), e200
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_serial&pid=2223-3032&lng=es&nrm=iso

Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación.
<https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez.%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

Soto, C. (2006). "Percepción de la calidad de la atención de los usuarios...". Valdivia: Universidad Austral de Chile.

Tellez, L.(2020). *Salud mental laboral docente y directivos en tiempos de pandemia* [Trabajo de grado]. Universidad ECC. Repositorio digital ECCI.
<https://repositorio.ecci.edu.co/bitstream/handle/001/1078/Trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Titistar-Cruz, E., Matabanchoy-Salzar, J. y Ruíz-Bravo, O. (2022). Dos enfoques de salud mental en docentes de Latinoamérica: *una revisión sistemática. Cultura , Educación y Sociedad*, 13 (2), 183-202.
<https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/377>

Tuta, D. F. G., Porez, A. P. B., & Camargo, Y. S. (2017). Terapia Cognitiva: Antecedentes, teoría y metodología [Investigación documental]. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 10(2), 99-107.

https://www.researchgate.net/profile/Yenny-Salamanca-Camargo/publication/335437624_Terapia_Cognitiva_Antecedentes_teor%C3%ADa_y_metodologia_Investigacion_documental/link/s/5d73bccd92851cacdb28d5ad/Terapia-Cognitiva-Antecedentes-teoria-y-metodologia-Investigacion-documental.pdf

Valora Consultoría. (2021). Docencia en tiempos de pandemia.

<https://valora.com.mx/descargables/>

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*. Vol. 4, núm. 8, pp. 47-53.

<https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>

Vásquez, I. (2005). Tipos de estudio y métodos de investigación.

<https://nodo.ugto.mx/wp-content/uploads/2016/05/Tipos-de-estudio-y-m%C3%A9todos-de-investigaci%C3%B3n.pdf>

Vernon, A., & Doyle, K. A. (Eds.). (2017). *Cognitive behavior therapies: a guidebook for practitioners*. John Wiley & Sons.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=a6szDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP2&dq=Cognitive+Behavior+Therapies:+a+guidebook+for+practitioners.+&ots=UKjFmSqYkN&sig=P7KkmP0uQkOrZAJVJltdkpGfzFU#v=onepage&q=Cognitive%20Behavior%20Therapies%3A%20a%20guidebook%20for%20practitioners.&f=false>

Vezzetti, H. (2016). *Psiquiatría, psicoanálisis y cultura comunista. Batallas ideológicas en la Guerra Fría*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI

Wertheimer, M. (1912). Estudios experimentales sobre la visión del movimiento. *Zeitschrift der Psychologie*, 61, 161-265.

Zapata Rotundo, G., & Teresa Canet Giner, M. (2009). La cognición del individuo: reflexiones sobre sus procesos e influencia en la organización. *Espacio Abierto*, 18(2), pp. 235-256.

<https://www.redalyc.org/pdf/122/12211826003.pdf>