



Universidad Rey Juan Carlos
Facultad de Ciencias de la Salud
Departamento de Medicina y Cirugía, Psicología, Medicina Preventiva y Salud Pública e
Inmunología y Microbiología Médica y Enfermería y Estomatología

TESIS DOCTORAL

*El rol de garante de los Derechos de la Infancia de las maestras de
educación inicial en Uruguay:
análisis de su impacto en el bienestar laboral de las docentes.*

Autora: Gabriela Etchebehere Arenas

Directores: Dr. David Martínez-Íñigo

Dr. Antonio Crego Díaz

Madrid, abril 2017.

DR. DAVID MARTÍNEZ-IÑIGO PROFESOR DEL DEPARTAMENTO DE MEDICINA Y CIRUGÍA, PSICOLOGÍA, MEDICINA PREVENTIVA Y SALUD PÚBLICA E INMUNOLOGÍA Y MICROBIOLOGÍA MÉDICA Y ENFERMERÍA Y ESTOMATOLOGÍA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD DE LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS

Y D. DR. ANTONIO CREGO PROFESOR DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SALUD DE LA UNIVERSIDAD A DISTANCIA DE MADRID

C E R T I F I C A N

Que el proyecto de tesis doctoral titulado *“El rol de garante de los Derechos de la Infancia de las maestras de educación inicial en Uruguay: análisis de su impacto en el bienestar laboral de las docentes”*, ha sido realizado bajo nuestra dirección por D^a. Gabriela Etchebehere Arenas, y reúne todos los requisitos científicos y formales para ser presentado y defendido ante el tribunal correspondiente.

Y para que así conste a todos los efectos, firmo el presente certificado en Madrid, a veintiséis de abril de 2017.

Fdo. Dr. Dr. David Martínez-Iñigo

Fdo.: Dr. Dr. Antonio Crego Díaz

Una enfermedad llamada trabajo

En 1974 murió, en Padua, Bernardino Ramazzini.

Era un médico raro, que empezaba preguntando: ¿En qué trabaja usted?

A nadie se le había ocurrido que eso podía tener alguna importancia.

Su experiencia le permitió escribir el primer tratado de medicina del trabajo, donde describió, una a una, las enfermedades frecuentes en más de cincuenta oficios [...]

Eduardo Galeano

Los hijos de los días, 2012, p. 351

Agradecimientos y dedicatoria

Llegar a este momento, luego de un largo e intenso camino, implica sentimientos encontrados: alegría por estar llegando a la meta y cierta tristeza por dejar atrás experiencias, vivencias y momentos compartidos de una etapa que culmina. Ello invita a mirar hacia atrás para recordar y agradecer a las personas e instituciones que lo hicieron posible.

En primer lugar, a la Universidad Rey Juan Carlos por haberme dado la oportunidad de realizar mi doctorado, y donde me he sentido muy a gusto todos estos años. En especial, a mi director David Martínez-Iñigo que me invitó a doctorarme en esta institución, en un momento donde en nuestra Facultad aún no contábamos con esta formación. Agradezco haber asumido el desafío de supervisar mi trabajo bajo las condiciones que me eran posible hacerlo, a distancia y en estancias breves en la URJC. Eso requirió de su paciencia y adaptación para su permanente aporte en sugerencias, correcciones y enseñanzas, consiguiendo que la dedicación de estos años se vea reflejada de la mejor manera posible en esta tesis. Tampoco me hubiera sido posible llegar hasta este punto sin la supervisión, en este último tramo, del director Antonio Crego que, desde su rigurosidad académica y su calidez humana, me brindó importantes aportes.

En los comienzos, fueron fundamentales los apoyos de Thomas y Lorena que en el momento de cierre de sus doctorados me abrieron el camino y me dieron el impulso inicial para ubicarme y comprender el proceso que iniciaba. Lorena, además, me brindó cobijo hogareño en mis primeras estancias y es un referente permanente hasta ahora, desde el trabajo que compartimos en Uruguay.

Otros profesores y doctorandos de la URJC me brindaron también su apoyo en mayor o menor medida: Yolanda, Roberto, Paco, Irene, Paloma, Vanessa, Helena, Ana, Alvaro y Alejandro. Gracias por los almuerzos compartidos, la escucha, el asesoramiento y el ánimo.

En segundo lugar, debo agradecer a mi Universidad, la Universidad de la República del Uruguay, en parte porque la aprobación de mis postulaciones de pasantías en el exterior me brindó el apoyo económico que hizo posible mis viajes a Madrid. A mi Facultad de Psicología por haberme otorgado las licencias con goce de sueldo para dichas pasantías y especialmente a mis compañeros y compañeras del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano y del CIPSOICO donde ejerzo mis tareas académicas. Quiero destacar el agradecimiento a Darío, Analía y Fernanda de la línea de intervenciones en los jardines de infantes, quienes además de su permanente apoyo y afecto, sostuvieron la enseñanza en mis ausencias. En el apoyo concreto en el trabajo de tesis, gracias a Nico, Jorge, Cecilia, Gabriela y Andrea por sus generosos aportes. Desde el apoyo

logístico a la becaria Jenny del Instituto; a Martina y Pablo del CIPSOICO y Ana de Biblioteca. Cabe también mencionar a las investigadoras Ana y Magdalena, y al grupo de estudiantes que colaboraron en la recogida de datos.

En tercer lugar, a nivel institucional cabe agradecer al Consejo de Educación Inicial y Primaria por avalar el estudio y el ingreso a los jardines de infantes. Luego de tantos años de trabajo conjunto, pude contar con el apoyo de Alicia y Chabela, que no solo facilitaron aspectos burocráticos, sino que también brindaron apoyo logístico y especiales aportes desde su experticia en el tema de la educación inicial. En esta línea agradezco la colaboración de maestras compañeras y amigas: Ana, Fabiana, Rosario, Ana Karen y Marina de Uruguay; además de Nati de España, a las que sumo a las colegas Amparo, Silvia e Isabel, sobre todo en la etapa de diseño y pilotaje de la escala AP. Un agradecimiento especial a todas las maestras que participaron del estudio, brindando su tiempo, saber y dedicación para responder los cuestionarios.

En cuarto lugar, y no menos importante por ello, a mi familia, la sureña y la de acá como le llamamos, siempre presentes y alentándome en este proceso. Especialmente a mi hijo Federico por su interés en el tema y tantas charlas compartidas; y a mi hija Lucila por su cálido sostén y por adaptarse a mis ausencias de la casa. A mi madre, que desde su ejemplo de tenacidad y empeño, me guió también en este camino. A mis hermanos y hermanas, cuñados y cuñadas, que cada uno, desde su lugar y particularidad, me apoyaron de forma permanente. Destaco a Tongas y Rossi en mis venidas a España, que me brindaron un gran sostén afectivo en mi segundo paraíso. También aquí, a mi primo Andrés y su familia, que me abrieron las puertas de su hogar en Tres Cantos para muchas de mis estancias en Madrid, dándome ese entorno de afecto familiar tan necesario. A mis sobrinas Lula, Ceci y Magda, por su interés y apoyo.

Por último, también desde el cariño y el afecto, quiero agradecer el apoyo de mis hermanas de la vida, de mis amigas Milongueras, del Muñeco, de Ale, Julia, Fer y Cris, y al equipo del CEIBSE.

Para finalizar dedico esta tesis a las maestras, educadores y profesionales de atención y educación de la primera infancia en su ardua batalla por defender y garantizar los derechos de niños y niñas.

Índice de contenidos

Agradecimientos y dedicatoria	4
Listado de siglas y abreviaturas.	10
Resumen.....	12
1.1. Estructura del estudio.....	16
BLOQUE I: CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN URUGUAY Y EL ROL DE LAS MAESTRAS COMO GARANTES DE DERECHOS.....	19
2. Contextualización y objetivos del estudio	20
2.1. El contexto del niño sujeto de derechos en la primera infancia.....	20
2.1.1. La aplicación de la Convención de los Derechos del Niño: el contexto normativo y antecedentes en Uruguay	22
2.2. El contexto de la salud ocupacional en el ámbito educativo uruguayo	25
2.3. Objetivos del estudio.....	32
2.4. El contexto actual de la educación inicial en el Uruguay	33
2.4.1. La prioridad de la primera infancia.....	36
2.4.2. Datos de la educación inicial al momento del trabajo de campo del estudio	40
2.5. Características del rol de las maestras de educación inicial.....	46
2.5.1. Formación de las maestras y características del rol	52
2.5.2. El vínculo pedagógico en educación inicial. Las demandas emocionales al rol	56
3. Convención de los Derechos del Niño y educación inicial.....	58
3.1. Características del rol de garante de los derechos de infancia de las maestras de educación inicial. La promoción de la autonomía progresiva	66
3.1.1. La promoción de la autonomía progresiva.....	67
3.1.2. Otras acciones garantistas de los derechos de la infancia.....	70
3.2. Obstáculos y dificultades en el ejercicio del rol de garante de los derechos de infancia. Consecuencias de la promoción de la autonomía progresiva en el bienestar del profesional.....	72
BLOQUE II: RIESGOS PSICOSOCIALES EMERGENTES EN EL TRABAJO DE LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL	76
4. Fuentes y consecuencias del estrés en las maestras de educación inicial	77
4.1. Relación entre estrés y burnout.....	77
4.2. Estrés y burnout en maestras.....	79
4.3. Efectos del estrés y el burnout de las maestras sobre niños y niñas.	85
5. El rol de garantes de los derechos del niño como demanda laboral y sus consecuencias sobre el bienestar laboral de las maestras de educación inicial	93
5.1. Modelos de estrés en la Salud Ocupacional.....	93

5.1.1. Modelo de Demanda-Control (Job Demand-Control Model).....	95
5.1.2. Modelo de Demanda-Control-Apoyo Social (Demand-Control-Support Model).....	100
5.1.3. Modelo de Estrés, Evaluación y Afrontamiento (Stress, Appraisal and Coping)	103
5.1.4. Modelo de Conservación de Recursos (COR).....	106
5.1.5. Modelo de Demandas—Recursos Laborales (Job Demand-Resources Model).....	110
5.1.6. Modelos de Desequilibrio Esfuerzo-Recompensa (Effort-Reward-Imbalance Model-ERI)	112
5.2. Aplicación de modelos de estrés de salud ocupacional al estudio de los efectos del rol de garantes de los derechos del niño sobre el bienestar laboral en las maestras de educación inicial.....	115
6. Rol de Garante, regulación emocional y bienestar laboral.	118
6.1 Regulación emocional en el trabajo. Trabajo Emocional.	118
6.1.1. Estrategias de regulación emocional intrapersonales e interpersonales. .	122
6.1.2. Consecuencias del trabajo emocional (TE) para el bienestar del trabajador	125
6.2. Trabajo emocional en la educación.....	130
6.2.1. La regulación emocional en docentes	133
6.2.2. Consecuencias del trabajo emocional en docentes	136
6.2.3. Demandas emocionales de la profesión de maestra de educación inicial y del rol de garante de los derechos de infancia	139
BLOQUE III: ESTUDIO EMPÍRICO	142
Estudio 1. Desarrollo y validación de una escala sobre promoción de la autonomía progresiva en maestras de educación inicial.	143
7. Presentación del estudio.....	143
7.1. Definición del constructo de autonomía progresiva.	143
7.2. Generación de ítems y formato de respuesta.	146
7.3 Evaluación de la validez de contenido y aparente por expertos	148
7.4 Aplicación piloto de la escala: análisis de fiabilidad y análisis factorial exploratorio.	149
7.5 Aplicación de la escala de autonomía progresiva a la muestra del estudio	156
7.6 Discusión estudio 1	158
Estudio 2: Relación entre la promoción de la autonomía progresiva, la regulación de las emociones del niño y el bienestar laboral de las maestras de educación inicial.	160
8. Presentación del estudio.....	160
9. Hipótesis	160
9.1. Relaciones entre las variables en el modelo	162

9.2. Mediación	163
9.3. Moderación	163
10. Método	164
10.1. Participantes	165
10.2. Procedimiento	169
10.3. Medidas.....	170
10.3.1. Escalas.....	170
10.4. Análisis	174
11. Resultados	175
11.1. Relaciones entre las variables en el modelo.	179
11.2. Mediadores.....	184
11.3. Moderadores.	184
11.4. Discusión estudio 2	185
BLOQUE IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	186
12. Discusión.....	187
Referencias bibliográficas.....	194
Anexos	210
I. Medidas del Estudio	210
II. Aportes de expertas en el proceso de validación de la escala de AP.	216
III. Formulario consentimiento informado	218

Índice de tablas

Tabla 1: Datos de la matrícula de educación en la primera infancia e inicial por edad según forma de Administración.	41
Tabla 2: Cantidad de jardines de infantes públicos en el año 2013.	44
Tabla 3: Cantidad de maestras en jardines de infantes públicos en el año 2013.	44
Tabla 4: Frecuencia de citas de las maestras de acciones para promover la AP por contexto y edad.	144
Tabla 5: Preguntas por categorías para piloto escala de promoción.	147
Tabla 6: Porcentajes por categoría de edad y antigüedad en años para de maestras encuestados en el piloto.	150
Tabla 7: Descriptivos de la escala eliminando cada ítem, correlación ítem-total y Alpha de Cronbach eliminado el ítem.	151
Tabla 8: Matriz de componentes.	154
Tabla 9: Matriz de componentes rotados. Método de rotación Varimaz.	155
Tabla 10: Matriz de componentes.	156
Tabla 11: Ítems de la versión definitiva de la escala.	157
Tabla 12: Porcentajes por categoría de edad y antigüedad en años para los de maestras/os encuestados en T1 (329) y T2 (211).	167
Tabla 13: Medias, desviaciones típicas y correlaciones para las variables del estudio (n = 211).	178
Tabla 14: Autonomía progresiva como predictor del Agotamiento Emocional en ...	180
Tabla 15: Autonomía Progresiva como predictor de los Síntomas Psicosomáticos..	180
Tabla 16: Autonomía Progresiva como predictor de los días de baja laboral.	181
Tabla 17: Agotamiento Emocional como Predictor de la autonomía progresiva en .	182
Tabla 18: Autonomía Progresiva como predictor de las estrategias interpersonales.	183
Tabla 19: Estrategias interpersonales de mejora del afecto como predictor de la Autonomía Progresiva en T2 (n = 211).	184
Tabla 20: Cuestionario con preguntas de las distintas escalas.	215

Índice de figuras

Figura 1: Modelo de Demanda-Control.	96
Figura 2: Modelo de Demanda-Control-Apoyo Social.	101
Figura 3: Modelo de Demanda-Esfuerzo-Recompensa.	114
Figura 4: Factor de la escala e ítems de la escala definitiva.	157
Figura 5: Esquema del modelo.	161

Listado de siglas y abreviaturas.

AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
AEPI	Atención y Educación en la Primera Infancia
ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
AP	Autonomía Progresiva
ATPI	Asistente Técnico en Primera Infancia
CAIF	Centro de Atención a la Infancia y la Familia
CCEPI	Consejo Coordinador de Educación para la Primera Infancia
CDN	Convención de los Derechos del Niño
CES	Consejo de Educación Secundaria
CETP	Consejo de Educación Técnico-Profesional
CFE	Consejo de Formación en Educación
	Centro de Investigación en Psicología de la Salud Ocupacional, la Innovación y el Cambio Organizacional
CIPSOICO	
CoDiCEn	Consejo Directivo Central de la Enseñanza
CSEU	Coordinadora de Sindicatos de la Educación del Uruguay
DINEM	Dirección de Nacional de Evaluación y Monitoreo
ECF	Escuelas de Contexto Favorable
ECH-INE	Encuesta Continua de Hogares- Instituto Nacional de Estadísticas
ECSC	Escuelas de Contexto Sociocultural Crítico
ENIA	Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia,
ETP	Educación Para Todos
FP	Facultad de Psicología
IMS	Instituto Magisterial Superior
INAU	Instituto de la Niñez y la Adolescencia del Uruguay
IPEDH	Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano
IPES	Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores
JC	Jardín de infantes común
JICI	Jardines de Ciclo Inicial
JTC	Jardines de infantes de tiempo completo
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
MIDES	Ministerio de Desarrollo Social
ODS	Objetivos para el Desarrollo Sostenible
OEI.	Organización de los Estados Iberoamericanos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de Naciones Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educación de para América Latina y el Caribe
PPIyEI	Programa Primera Infancia y Educación Inicial
RG	Rol de Garante
SEI	Servicio de Educación Inicial
SNC	Sistema Nacional de Cuidados
TE	Trabajo Emocional
UCC	Uruguay Crece Contigo
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF.	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UR	Universidad de la República
URJC	Universidad Rey Juan Carlos.

Resumen

A casi 30 años de promulgada la Convención de los Derechos del Niño aún es lento el proceso de transformación de actitudes y acciones hacia niños y niñas respetuosas y garantistas de sus derechos. En el campo de la educación inicial estas dificultades se constatan en el poco reconocimiento del rol de garante de las maestras, aunque muchas acciones, sobre todo las vinculadas a la promoción de la autonomía progresiva, son congruentes con los postulados de la Convención.

A partir de los resultados de investigaciones anteriores de corte cualitativo en los que se detectan dificultades por parte de las maestras en la implementación del rol de garante de la autonomía progresiva del niño, este trabajo se plantea un análisis empírico de algunas variables psicológicas que pudieran explicar esas dificultades. En concreto se analiza la relación que existe entre el ejercicio por parte de la maestra del rol de garante de la autonomía progresiva y el bienestar laboral de las maestras, así como los procesos implicados en esa relación y en la intensificación o atenuación de la misma.

Para la consecución de este objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Desarrollar un instrumento de medida de la autonomía progresiva fiable y válido.
- Contrastar empíricamente si existe una relación significativa entre el grado en que las maestras garantizan los derechos de infancia y su nivel de bienestar laboral.
- Explorar qué procesos psicológicos e interpersonales contribuyen a explicar la conexión entre el fomento de la autonomía progresiva y los derechos del niño por parte de la maestra tomando en consideración su bienestar laboral.
- Analizar aquellos factores que aunque no están directamente implicados en la conexión entre el fomento de la autonomía progresiva y los derechos del niño con el bienestar laboral de la maestra pueden contribuir a intensificar o atenuar dicha relación. Aspectos psicosociales como el clima del equipo de trabajo, la percepción del apoyo por parte de la familia del niño o de la organización recibirán especial atención.

La consecución de estos objetivos se estructura en dos estudios. El primero centrado en el desarrollo de una escala de fomento de la autonomía progresiva y en la estimación de sus propiedades psicométricas y, el segundo en la contrastación de un modelo sobre la relación entre la autonomía progresiva y distintos indicadores del bienestar laboral (agotamiento emocional, síntomas psicósomáticos y días de baja laboral) en el que se propone como mediadores parciales de dicha relación las estrategias interpersonales de regulación del afecto del niños por parte de la maestras y como moderadores distintas formas de apoyo (organizacional, del equipo y de las familias).

Para el estudio 1 se utilizó una muestra una compuesta por 100 maestras para el estudio piloto en el que se realizaron los análisis de fiabilidad y factoriales exploratorios. La escala depurada tras el pilotos se aplicó a una segunda muestra compuesta por 211 maestras. Con los datos de esta muestra se calcularon los niveles de fiabilidad de la escala modificada y se testó la estructura factorial mediante análisis factoriales confirmatorios. La escala resultante estuvo compuesta por un único factor en el que saturaban cinco ítems, obteniéndose niveles de fiabilidad aceptables.

Para el segundo estudio, se utilizó un diseño longitudinal basado en metodología de encuesta. Se tomaron dos medidas coincidentes con el comienzo (T1) y final (T2) del curso académico. La muestra final (medidas en T1 y T2) estuvo compuesta por 211 maestras del ámbito de la educación inicial pública de la ciudad de Montevideo,

Para confirmar las relaciones entre las variables del modelo, se utilizó regresión jerárquica controlando por los efectos de las variables en T1 sobre la variable de resultado en T2, de modo que se pudiera contrastar si los cambio entre T1 y T2 en la variable criterio estaban asociadas de forma significativa a los cambios en la variable predictora. Para contrastar las hipótesis sobre las variables mediadores se siguió el procedimiento descrito por Baron y Kenny (1986). Los efectos de moderación se estimaron mediante la introducción del término de interacción una vez estimados los efectos principales.

De acuerdo al análisis de los datos, la principal conclusión que arroja el estudio es que la promoción de la autonomía progresiva se relaciona de forma positiva con el bienestar de las maestras. Por lo cual cuanto más promueven la autonomía

progresiva menor agotamiento emocional presentan las maestras. A su vez esto también se constata de forma recíproca, es decir, que cuanto menos agotada está la maestra más promueve la autonomía y los derechos de infancia. Sin embargo no se hallaron factores mediadores ni moderadores que expliquen esta relación. Por otro lado, otro resultado significativo es que el promover la autonomía progresiva se relaciona positivamente con el uso de estrategias de mejoramiento del afecto en la relación con niñas y niños. Lo cual también implica un vínculo de mayor garantía de los derechos de infancia.

Palabras clave: autonomía progresiva, derechos-infancia, bienestar laboral, educación infantil, regulación afecto

Keywords: progressive autonomy, childhood rights, jobwellbeing, early childhood education affect regulation

1. Introducción

Esta tesis doctoral fue propuesta en el año 2011 en el marco de las acciones conjuntas entre la Facultad de Ciencias de la Salud —Departamento de Psicología¹— de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) y la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (FP-UR) de Uruguay, instituciones educativas que han prestado especial interés al tema de la salud ocupacional. Ambas universidades desarrollaron un proyecto cuyo objetivo principal fue la creación de un Centro de Investigación en Psicología de la Salud Ocupacional, la Innovación y el Cambio Organizacional (CIPSOICO) para ser integrado formalmente en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (UR). Dicho Centro se puso en funcionamiento a través de un Proyecto de Fortalecimiento Institucional FP-UR/URJC, financiado a través de la convocatoria de «Ayuda para acciones integradas para el fortalecimiento científico e institucional», para programas de cooperación interuniversitaria e investigación científica de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID/ D/031098/10). En el año 2012, con la apertura del Centro, se hace un primer llamado a la inscripción de proyectos de investigación a partir de lo cual esta tesis pasa a ser uno de los proyectos del CIPSOICO.

A su vez, este estudio se enmarca en el Programa Primera Infancia y Educación Inicial (PPIyEI) del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano (IPEDH) de la FP-UR que, entre sus líneas de intervención e investigación, prioriza la salud laboral vinculada a maestras² y operadores que trabajan con la primera infancia.

Por lo cual son población objetivo de esta tesis las maestras de educación inicial del Uruguay, y se pretende aportar conocimiento en relación a su salud laboral en el ejercicio de la promoción de la autonomía progresiva como parte de su rol de garante de los derechos de infancia.

1.Actualmente integrado en el Departamento de Medicina y Cirugía. Psicología, Medicina Preventiva y Salud Pública, Inmunología y Microbiología Médicas, Enfermería y Estomatología de la misma Facultad.

2.En este trabajo se utiliza el género femenino pues es el que predomina en esta profesión y más aún en educación inicial.

1.1. Estructura del estudio

Se ha definido como estructura del estudio su presentación en 4 bloques.

El BLOQUE I se introduce en el contexto de la educación inicial en el Uruguay y en lo que implica el rol de las maestras como garantes de los derechos de infancia. Contiene el segundo capítulo donde se comienza contextualizando el estudio en su relación con la Convención de los Derechos del Niño (CDN) y la corresponsabilidad del rol de las maestras en la garantía de su cumplimiento. A continuación, se realiza la descripción de los antecedentes que llevan a plantearse como objetivo de investigación la correspondencia entre el rol de garante (RG) de los derechos de infancia que ejercen las maestras de educación inicial, desde las acciones de promoción de la autonomía progresiva, como una parte de su rol laboral, y su bienestar psicológico en el trabajo. Esto implica describir, a partir de distintos modelos teóricos procedentes de la psicología del trabajo y de la psicología de la salud ocupacional, por qué el ejercicio del rol de garante supone un riesgo psicosocial. En este capítulo, además, la investigación se vinculará con trabajos y proyectos previos de la autora con los que guarda relación.

Para completar este contexto, se encuadra la investigación en el ámbito educativo del Uruguay y en la población objetivo, es decir, las maestras de educación inicial que ejercen su rol en el ámbito público. Se incluyen datos de cobertura en educación inicial, cantidad de jardines y maestras, programas curriculares, normativas y leyes que la regulan, Se describe la formación de maestras de educación inicial en Uruguay, cómo se define su rol y el vínculo pedagógico.

Para finalizar, este bloque, en el capítulo tercero se retoma y aborda con mayor profundidad las implicaciones de la inclusión de la perspectiva de los derechos de la infancia en educación inicial. Es así que se incluye el estudio de las características de las maestras como garantes de los derechos de niños y niñas en la promoción de la autonomía progresiva. También se analizan cuáles son los obstáculos y las dificultades en el ejercicio de dicho rol. Esto contribuirá a evaluar si promover la autonomía progresiva (AP) y ser garante de los derechos (RG) suponen una sobrecarga y en qué medida constituyen un factor de riesgo para la salud de las maestras.

En el BLOQUE II se desarrolla el tema de los riesgos psicosociales emergentes en el trabajo de las maestras de educación inicial.

Se comienza este bloque con el cuarto capítulo donde se abordan las fuentes de estrés asociadas al trabajo, con el fin de aproximarse a la problemática de la salud laboral de las maestras de educación inicial desde una perspectiva psicológica. A continuación, en el capítulo quinto, se desarrollan los diferentes modelos de estrés planteados desde la psicología ocupacional. Esto sirve de marco conceptual para su aplicación al estudio de los efectos del rol de garante de los derechos del niño y el bienestar laboral de las maestras de educación inicial.

Luego, el capítulo sexto aborda el tema de las emociones en el trabajo y, específicamente, la relación entre el ejercicio del rol de garante de los derechos del niño por parte de las maestras y la regulación emocional. Esto permite desarrollar las implicaciones emocionales de dicho rol, las estrategias que en consecuencia se despliegan y su relación con el bienestar laboral.

A partir de estos apartados anteriores, en el BLOQUE III se pasa a la parte empírica con dos estudios. El estudio 1 contiene el capítulo séptimo que refiere a la validación de la escala diseñada para evaluar en qué medida las maestras promueven la autonomía progresiva y garantizan los derechos de infancia.

Luego, el estudio 2 se desarrolla en cuatro capítulos. En el octavo se presenta el estudio, para en el noveno realizar el planteo de las hipótesis que surgen del abordaje del problema de si el ejercer el rol de garante es un factor de riesgo para la salud laboral de las maestras.

A continuación, en el capítulo décimo se expone el método, incluyendo muestra, (participantes y selección de la muestra), el procedimiento realizado para la aplicación del cuestionario, las medidas (escalas usadas) y el análisis de los datos. Para concluir este bloque, se incluye el capítulo un décimo donde se plantean los resultados a los que llega el estudio 2.

Finalmente, en el BLOQUE IV se presenta el capítulo doce con la discusión y conclusiones del estudio. A modo de cierre se incluye el capítulo trece que menciona las estrategias de difusión de los resultados y el capítulo trece con las prácticas extensionistas previstas.

**BLOQUE I: CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INICIAL
EN URUGUAY Y EL ROL DE LAS MAESTRAS COMO
GARANTES DE DERECHOS**

2. Contextualización y objetivos del estudio

Como primer punto de este bloque I, se introduce en el contexto del estudio, desde lo que implica la perspectiva de derechos de infancia en el ámbito de la educación inicial del Uruguay.

2.1. El contexto del niño sujeto de derechos en la primera infancia

La Convención de los Derechos del Niño (CDN), promulgada en 1989 por la Organización de Naciones Unidas (CDN-ONU, 1989) y ratificada por Uruguay en 1990, consolida un cambio de paradigma con relación a la infancia, su concepción y sus derechos. Este paradigma se aleja de la idea del niño como incapaz o carente, y pone énfasis en sus potencialidades como una persona en desarrollo progresivo de su autonomía (personal, social y jurídica).

A la vez, promueve una visión integral del niño de acuerdo a las distintas dimensiones que implica el desarrollo y lo considera como « [...] persona humana portadora de demandas sociales [...]» (Cillero Bruñol, 2004, p. 38). Como se recoge en un trabajo previo de la autora:

Este reconocimiento como personas humanas, como ciudadanos, supone a su vez que les corresponden derechos específicos como sujetos en desarrollo. Esto es clave para la primera infancia teniendo en cuenta la evidencia aportada por las investigaciones sobre la importancia de esta etapa. La CDN constituye así una base de igualdad jurídica, por la que el niño es titular de derechos y destinatario de normas jurídicas, pero desde una idea de sujeto de derecho especial, dotado de una protección complementaria que agrega nuevas garantías a las que corresponden a todas las personas (Etchebehere, Cambón, Silva, Duarte, Silva, Artía, De León, 2011. p. 28).

Si bien cada vez más los postulados de la CDN se han integrado en los discursos sobre la infancia, se siguen constatando dificultades en su aplicación, implementación e interpretación, tal como se observa en las variaciones de las leyes, las normas, las actitudes, las acciones y las prácticas que garantizan el cumplimiento de los derechos de la infancia (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, 2009).

En el Uruguay, en el año 2004, se aprueba el Código de la Niñez y la Adolescencia después de un lento proceso de modificaciones de normativas y decretos, tan lento como ha sido el proceso de adecuación de las prácticas hacia la infancia. La aprobación de dicho código es «el comienzo de un largo proceso de cambio que, para completar una verdadera adecuación a la CDN, deberá calar muy hondo en la sociedad uruguaya» (UNICEF, 2005, p. 7).

A su vez, la CDN plantea la prioridad de la familia y la corresponsabilidad del Estado en la garantía de estos derechos. En cuanto al derecho a la educación, esa corresponsabilidad implica políticas educativas específicas que ubiquen a las educadoras y a sus intervenciones como garantes de tal derecho.

En el marco de los derechos de infancia en edades tempranas, varios autores afirman que el desarrollo integral representa el interés superior del niño. Por lo tanto «[...] los derechos del niño se cumplen en la medida en que su desarrollo se realiza del mejor modo» (Bedregal y Pardo, 2004, p.16).

Por lo tanto, garantizar los derechos en primera infancia implica reconocerlo en sus capacidades y competencias de sujeto activo y protagonista; y asegurarle el desarrollo de sus extraordinarias potencialidades. Para ello se requiere de adultos que le proporcionen seguridad y confianza, desde la satisfacción de sus necesidades físicas, emocionales y sociales. Esta tarea implica ciertas exigencias para los adultos que trabajan con niños y niñas en primera infancia, siendo parte de las demandas del rol laboral de las maestras atender sus necesidades de afecto, atención, contención y cuidado (Etchebehere, Cambón, De León, Zeballos, Silva y Fraga, 2008).

«Los responsables del cuidado de los niños, cualquiera sea la categoría a la cual pertenezcan, deben ser plenamente conscientes de las necesidades de los niños durante la primera infancia y saber cómo satisfacer dichas necesidades» (Engle, 2007, p. 18).

A partir de las funciones de protección global de las instituciones de educación inicial, son las maestras las que diariamente tienen la corresponsabilidad de proveer los cuidados a niñas y niños de la primera infancia y así contribuir a garantizar sus derechos desde la complementariedad con las familias. Sin embargo, este papel de protección de derechos no es percibido como tal, a pesar de que sus acciones puedan

de hecho apuntar a ello (Etchebehere, 2012).

En talleres realizados por el Servicio de Educación Inicial de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (SEI-FP-UR), en el marco de las intervenciones con maestras de educación inicial, ya se había identificado esta particularidad: si bien muchas acciones educativas parten de una concepción de la infancia congruente con la planteada por la CDN, no hay un análisis suficiente — desde una perspectiva de derechos de tales prácticas— que permita visualizarlas como promotoras de esos derechos. También se mencionó la carencia de espacios de reflexión institucionalizados sobre las prácticas profesionales desde un marco analítico de derechos de infancia, así como tampoco los planes de formación introducen este enfoque como fuente de referencia. En suma, esto hace que difícilmente se puedan percibir las acciones educativas como acciones dirigidas a garantizar los derechos de infancia, ni las maestras puedan auto-percibirse como actores claves en la garantía de ellos (De León y Etchebehere, 2006).

2.1.1. La aplicación de la Convención de los Derechos del Niño: el contexto normativo y antecedentes en Uruguay

La evidencia de estas dificultades puede observarse, en parte, en lo que es el marco normativo para la educación en el Uruguay, donde la inclusión de la perspectiva de derechos se incorpora a partir de la Ley General de Educación, n.º 18 437 de diciembre de 2008. En ella, se define a la educación como un derecho humano fundamental, enmarcado en un proceso de educación permanente:

Artículo 1.º (De la educación como derecho humano fundamental). Declárese de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa (Ley General de Educación, n.º 18 437, ANEPb 2008. p. 1).

A su vez, se destaca que recientemente comienza a regir un nuevo «Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años» (Uruguay Crece Contigo/Consejo Coordinador de Educación para la Primera Infancia. UCC/CCEPI, 2014). De acuerdo con este marco, los programas curriculares, se inscriben claramente en una perspectiva de derechos de infancia e incluyen una concepción acorde a con ella:

El niño/la niña es un sujeto de derechos, una persona proactiva, portadora de un rico potencial y dotada de iniciativa, con capacidad para realizar sus propias opciones en los procesos personales de desarrollo y aprendizaje, en relación con personas adultas, pares, objetos y el entorno natural y cultural del cual forma parte (UCC/CCEPI, 2014. p. 8).

Con respecto al rol de educadores y maestras define que:

Las personas adultas que, desde diversos roles, forman parte del centro educativo o del programa en que participa el niño/la niña deben constituirse como facilitadores del desarrollo y como organizadores de encuentros de aprendizaje, promoviendo la adquisición de valores y conocimientos por medio del establecimiento de vínculos afectivos y de la promoción de exploraciones, experimentaciones e investigaciones del medio realizadas por niños y niñas (UCC/CCEPI, 2015. p. 9).

Desde esta concepción, entonces, el rol de educadores y educadoras implica garantizar los derechos de infancia, si bien aún no se ha explicitado específicamente en la literatura. Con relación a ello, y como se comentó al principio del capítulo, este trabajo se relaciona de forma directa con el conjunto de los trabajos académicos previamente desarrollados por la autora y, particularmente, con los resultados que surgen de la tesis para la obtención del título de Master en Derechos de Infancia y Políticas Públicas, *La aplicación de la Convención de los derechos de infancia desde maestras de educación inicial: un estudio en torno al principio de autonomía progresiva*, donde se constata una baja percepción del rol de garante por parte de las maestras (Etchebehere, 2012).

Otra de las conclusiones de dicho trabajo refleja que cuando se analizan las dificultades para la aplicación de la CDN en la Educación Inicial se manifiesta una distancia entre lo que plantea el texto de la Convención y su vinculación con la práctica diaria que realizan las maestras. Esto supone, como en tantos otros ámbitos, la necesidad de incorporar un análisis psicológico y psicosocial que complemente otras perspectivas (jurídica, económica, histórica, etc.) si se desea entender toda la complejidad implicada en el desarrollo de la perspectiva descrita en la CDN y en la implementación de medidas efectivas que garanticen el rol de garante (RG) (UNICEF, 2005; Lansdown, 2005b). Además, el estudio realizado permitió aproximarse a estas dificultades desde un abordaje sistemático que tomó como eje de análisis la

interpretación del principio de autonomía progresiva (AP) —uno de los principios clave de la CDN—, concepción que desde la psicología del desarrollo impregna las prácticas educativas (Giorgi, 2012).

Se trató de un trabajo de carácter cualitativo, en el que se realizó la descripción y la exploración de los discursos y prácticas vinculados a la noción de autonomía progresiva presentes en las maestras de educación inicial. Mediante grupos de discusión se indagó cómo se interpreta el principio de autonomía progresiva (AP) por parte de las maestras de y qué acciones implementan para garantizarlo. A su vez, se exploró la percepción del rol de garante (RG) que tienen las maestras y si el promover la AP lo vinculan con un derecho a garantizar. Los grupos se definieron teniendo en cuenta las siguientes variables: edad, antigüedad en la función, plan de formación y contexto sociocultural donde se encuentra emplazado el Jardín (crítico o favorable, tal como lo denomina la Administración Nacional de Educación Pública, de acuerdo al grado de vulnerabilidad social de la población que asiste al centro³).

En el estudio (Etchebehere, 2012) se constata que las maestras de educación inicial tienen una baja percepción de que la garantía de los derechos de infancia constituya un aspecto importante dentro de su rol laboral. A pesar de esta baja percepción se identificaron varias acciones educativas por parte de las maestras que promueven algunos derechos de la infancia, en concreto, la autonomía progresiva en la que centraremos este trabajo. A su vez, los resultados del estudio realizado identifican una serie de dificultades y obstáculos por parte de las maestras para actuar como garantes de los derechos de infancia. A partir de esas consecuencias, se recomendaba profundizar el análisis en investigaciones posteriores.

[...] al momento de problematizar acerca del papel a jugar por los docentes como garantes de derechos las reacciones expresadas en el discurso de las maestras son coincidentes en el no percibirse en ese rol. Se esgrimen argumentos relativos a la formación, a las condiciones de trabajo y a su posición en las estructuras institucionales. Esta dificultad en identificar este rol como inherente a la función docente, se ve modificada cuando en el transcurso de la discusión de los grupos logran reconocer una serie de acciones educativas promotoras de los derechos del niño

3 El concepto de contexto sociocultural de la escuela se define en 1996 combinando información de equipamiento del hogar y el nivel educativo de las madres de niños y niñas que asisten al centro educativo. Estos factores ubican a las familias de acuerdo al nivel de vulnerabilidad social, y por lo tanto definen el contexto como crítico o favorable (ANEP, 2004).

(Giorgi, 2012. p. 22).

Por lo tanto, en la medida en que el principio de autonomía progresiva es simultáneamente un principio orientador de la CDN y una referencia teórica que guía las acciones educativas, puede constituirse en base fundamental para una mayor integración de la perspectiva de derechos de infancia en la educación inicial. Las maestras relacionan el promover la autonomía progresiva con el objetivo educativo de propiciar el desarrollo integral de niños y niñas, pero no como un derecho a garantizar. Esto también se vincula con la baja percepción en su rol de garantes de los derechos de infancia demostrada en el estudio y con las dificultades para ejercer este rol (Etchebehere, 2012).

Una vez identificadas por la autora la presencia de dificultades de las maestras de educación inicial en su ejercicio del rol de garantes, se plantea la conveniencia de analizar algunos de los factores psicológicos, grupales y organizacionales. Se propone como problema de investigación la posibilidad de que el ejercicio del rol de garante de los derechos de infancia y los obstáculos asociados a él, puedan, en cierta medida, afectar al bienestar laboral de las maestras (Etchebehere, 2012). En particular, se entiende que la actuación como garante de los derechos es una demanda adicional al rol laboral y que, en tanto demanda, bajo determinadas circunstancias —altas demandas y/o escasos recursos— afecta al bienestar de las maestras. En la medida en que esos efectos sean negativos y deterioren el bienestar de las maestras, se podría ver perjudicado el cumplimiento de su función en el medio-largo plazo. Se trata, por tanto, de un fenómeno que tendría consecuencias sobre la interacción de sus actores en el contexto de la educación inicial: la maestra, en tanto que deteriora su bienestar, y el niño/a, en la medida en que ve mermadas las posibilidades de desarrollo de uno de sus derechos fundamentales. A su vez, esto implicaría un riesgo para el logro de los objetivos de la institución educativa que en educación inicial apuntan a la promoción del desarrollo integral de niños y niñas.

2.2. El contexto de la salud ocupacional en el ámbito educativo uruguayo

Como ya se ha dicho, la atención al desarrollo de los niños y niñas en el contexto de la educación en primera infancia forma parte de las demandas del rol

laboral de las maestras. La dimensión de estas demandas en relación con los recursos psicológicos de que disponen para atenderlas, el apoyo que reciben de sus colegas, de la organización educativa y de los propios familiares, como fuentes de recursos para satisfacer esas exigencias, son factores a tener en cuenta desde el punto de vista de la salud ocupacional de las maestras. Aquellas situaciones en que los reclamos de garantías de los derechos superen los recursos disponibles, o aquellas en que las maestras no pueden recuperar esos recursos ya agotados para dar respuesta a tales demandas constituyen un riesgo para su salud y una dificultad adicional para garantizar los derechos de niños y niñas.

Por lo tanto, este proyecto se inscribe en el campo de la salud ocupacional. Cabe mencionar que «aplicando la definición acordada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) al campo del trabajo, la salud laboral se preocupa de la búsqueda del máximo bienestar posible en el trabajo, tanto en la realización del trabajo como en las consecuencias de este, en todos los planos, físico, mental y social» (Parra, 2003, p.3). Dentro del amplio número de factores que inciden sobre las distintas dimensiones de la salud, esta tesis se centra en los daños vinculados a la exposición a factores de riesgos psicosociales. Por este motivo, la tesis debería encuadrarse -más concretamente- en el ámbito de la psicología de la salud ocupacional, que ha dado lugar a nuevos e importantes aportes y desarrollos teóricos y empíricos; no obstante, otras disciplinas, como la sociología del trabajo o la medicina, también se han ocupado del estudio de estos factores.

Se toma, con una perspectiva integradora, como definición de factores psicosociales la ofrecida por la Organización Internacional del Trabajo (OIT):

[...] comprenden aspectos del puesto de trabajo y del entorno de trabajo, como el clima o cultura de la organización, las funciones laborales, las relaciones interpersonales en el trabajo y el diseño y contenido de las tareas (por ejemplo, su variedad, significado, alcance, carácter repetitivo, etc.). El concepto de factores psicosociales se extiende también al entorno existente fuera de la organización (por ejemplo, exigencias domésticas) y a aspectos del individuo (por ejemplo, personalidad y actitudes) que pueden influir en la aparición del estrés en el trabajo (Sauter, Hurrell, Murphy y Levi, 1998, Citado en OIT, p.34.2).

Se alude entonces en esta conceptualización, a la interacción entre el trabajo (carga de trabajo, extensión de la jornada, satisfacción con la tarea, ambiente laboral, condiciones de la organización, apoyo y reconocimiento percibido) y el trabajador (su situación personal, sus capacidades, sus necesidades, su cultura) (OIT/OMS, 1984). Los factores psicosociales, por lo tanto, comprenden tanto las condiciones de la organización y contenido del trabajo, como a la realización de la tarea y afectan, asimismo, el desarrollo del trabajo y el bienestar del trabajador. Por ello, se plantea la reciprocidad de la relación entre salud y condiciones de trabajo: así como estas últimas afectan la salud del trabajador, esta afectación influye en los niveles de su productividad (Levi, 2005).

Si bien se parte de una concepción amplia de la salud en el trabajo, incluyendo el bienestar físico, mental y social del trabajador (OIT/OMS, 1984), el presente estudio se centrará específicamente en lo que se refiere al bienestar psicológico en el trabajo.

En consonancia con estudios precedentes, las investigaciones recientes en el ámbito de la educación en Uruguay (OREALC/UNESCO, 2005; Cambón y De León, 2008; Rato, García, Silva y González, 2015; da Costa, Pelaez, Etchebehere, Souto, y Everest, 2016) constatan una relación entre el ejercicio del rol docente y el bienestar laboral. En particular, muestran que el ejercicio de la docencia genera niveles de vulnerabilidad y desgaste similares a los encontrados en otros contextos socioculturales. Asimismo, los estudios evidencian la complejidad en la determinación de las variables explicativas de dicho desgaste (Cambón y De León, 2008; Rato, García, Silva y González, 2015; da Costa, *et al.*, 2016).

Otro indicador de la importancia que tiene el estudio del bienestar laboral de las maestras de educación inicial en Uruguay, es el de la frecuencia de solicitudes de intervención en ese nivel educativo que se reciben en la Facultad de Psicología de la UR.

A partir de la puesta en marcha de los servicios de atención a la comunidad con el plan 1988 de formación en psicología, comienzan a llegar demandas de atención desde distintos organismos e instituciones. Muchas de estas demandas eran de escuelas y jardines de infantes públicos. Esto dio lugar a que en 1997 el Consejo de

Facultad de Psicología aprobara un nuevo servicio: el Servicio de Educación Inicial⁴ (SEI), para brindar un trabajo psicológico desde la prevención y promoción de salud a niños, niñas, familias y personal de los centros de educación inicial. Etchebehere *et al.* (2008) reseñan las actividades y población atendidas en el SEI en sus diez primeros años de funcionamiento, que alcanzó más de 6000 niños, niñas y sus familias, en unos cuarenta centros educativos de varios puntos del país. Desde entonces, se ha trabajado en un promedio de ocho instituciones por año, dependiendo, en parte, de las posibilidades presupuestales de la Facultad para sustentarlas.

Estas acciones hoy se inscriben en el Programa Primera Infancia y Educación Inicial (PPIyEI) del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano en la FP/UR. En las diversas experiencias con maestras y educadoras en primera infancia, se reiteran las demandas de atención al colectivo docente para prevenir el desgaste que implica la tarea y se enfatiza la necesidad de fortalecer sus estrategias de autocuidado; es así que se constituye dentro del Programa una línea de investigación e intervención específica en salud ocupacional (Cambón, 2010).

La investigación realizada por Cambón y De León (2008) surge precisamente a partir de estas demandas de atención de las maestras que llegaban al SEI y de la necesidad de conocer los niveles de afectación en su salud laboral, así como los factores responsables de dicho desgaste. En resumen, la investigación tuvo como objetivo evaluar la incidencia del contexto de trabajo en los niveles del síndrome de *burnout* en maestras de educación inicial de la ciudad de Montevideo. Dicho estudio constata que el contexto en el cual se emplaza el centro educativo influye de forma particular en el desgaste de las maestras y en el desarrollo de las distintas dimensiones del síndrome de *burnout*. A su vez, centrarse en la tarea, alternar con otro trabajo diferente al rol docente, contar con redes de sostén como las colegas y el apoyo de la directora e inspectora, ser respetado y valorado por las familias, son factores protectores frente a ese desgaste (Cambón y De León, 2008). Estas evidencias luego fueron tomadas en cuenta durante el desarrollo de intervenciones vinculadas a la prevención del desgaste laboral y el fortalecimiento de los factores protectores y

4. En la estructura y plan de formación de 1988 de la Facultad de Psicología, se contaba con los servicios de atención a la comunidad. Los mismos implicaban la atención a las demandas provenientes de desde distintos ámbitos, desde intervenciones a nivel primario, secundario o terciario, con equipos de estudiantes avanzados en calidad de pasantes y docentes supervisores.

estrategias de autocuidado (Cambón y De León, 2010; De León y Etchebehere, 2013).

Entre otros trabajos de intervención recientes, se ubica el realizado con el Programa Uruguay Crece Contigo (UCC), derivado de la solicitud de Presidencia de la República para la firma de un convenio específico con la Facultad de Psicología, que tuvo la finalidad de atender la salud laboral de sus trabajadores (UCC-FP 2013-2014).

Desde su comienzo en 2012, el programa UCC se planteó entre sus acciones la realización de intervenciones socioeducativas en el hogar con embarazadas y/o familias con niños y niñas en primera infancia de contextos de extrema pobreza. Al poco tiempo de haberse puesto en marcha se observó con preocupación la afectación negativa sobre el bienestar de los trabajadores en contacto directo con la población destinataria, tanto por su exposición a las situaciones de extrema vulnerabilidad de las familias, como por la tarea que enfrentan cotidianamente en su atención a estas. En respuesta a ello, la Facultad de Psicología de la UR ha ampliado su intervención desarrollando iniciativas específicamente dirigidas a atender las exigencias que afrontan todos los operadores de programas sociales que trabajan en abordajes domiciliarios en zonas de extrema de pobreza, entre los que se encuentran los operadores de UCC. Cabe destacar que un estudio realizado en el marco de este convenio con 127 trabajadores constata que el apoyo organizacional opera como factor de protección para la salud de los trabajadores (Etchebehere, Funcasta, y Panizza, 2014), reforzando los resultados obtenidos previamente por las investigaciones realizadas por Díaz, Bedón, Tovar, Pisco, y Huertas (2005); Cambón y De León (2008), De Lima, Lautert y Colomé (2009) y Bravo-Yáñez y Jiménez-Figueroa (2011).

Más recientemente, esto también se confirma en la investigación: «Creatividad, afectividad, valores motivacionales y bienestar psicosocial» (da Costa, *et al.*, 2016) realizada en el marco del convenio entre la Universidad del País Vasco y la Universidad de la República. Dicho estudio tuvo como objetivo general estudiar la relación entre características personales, clima laboral y bienestar psicosocial en organizaciones socioeducativas de Euskadi/País Vasco, Chile y Uruguay. La Facultad de Psicología, a través del CIPSOICO, colabora en la recogida de datos en Uruguay y con la administración de la encuesta a 737 profesionales de la educación primaria.

Una de las principales conclusiones del estudio refiere a la percepción de la población estudiada acerca del limitado apoyo social y del alto estrés, que se expresan en síntomas conductuales y somáticos importantes (da Costa, *et al.* 2016).

La información sobre las licencias médicas a causa del estrés en maestras de educación inicial es de difícil acceso. No existen datos oficiales públicos, sino que deben pedirse en forma especial. Sin embargo, han trascendido algunos datos en notas de prensa, como la publicada por el diario *El Observador* el 21 de abril de 2016, que, haciendo referencia a un estudio realizado por la Comisión de Salud Laboral bipartita en la que participan la Coordinadora de Sindicatos de la Enseñanza del Uruguay (CSEU) y el Consejo Directivo Central (CoDiCEN) de la ANEP, se menciona que el 49 por cien de los funcionarios docentes y no docentes de la ANEP en el último semestre de 2015 se ausentó del trabajo por licencia médica. También se consigna que en los primeros seis meses del año dicho absentismo fue del 38 por cien, por lo que aumentó un 11 por cien en la segunda mitad del año. Esto se puede relacionar con el crecimiento del desgaste en la medida que transcurre el año escolar. En cifras, serían unos 71 mil funcionarios del sector educativo entre docentes (maestras, profesores, directores) y no docentes (funcionarios administrativos y de servicios generales) que presentaron certificados médicos en esta segunda mitad del 2015. Las patologías psíquicas están dentro de las causas de enfermedad que más días de licencia requirieron.

Otro dato anterior es el registrado en la investigación realizada por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de UNESCO a 182 maestros y maestras de trece escuelas públicas urbanas. En ese estudio se registra que el 27.2 por cien había solicitado licencia por enfermedad en el 2004. Dentro de las enfermedades y malestares reportados se citan: el 65.4 por cien de los docentes percibe el dolor de espalda como principal causa de malestar, el 45.7 por cien menciona angustia, y el 44.4 por cien problemas de concentración (OREALC, 2005).

El Departamento de Análisis Organizacional de la Dirección Sectorial de Gestión Humana (DSGGHH) del CoDiCEN realizó en 2017 un informe⁵ donde se detallan las licencias médicas de docentes y no docentes asociadas al estrés y señala que las causas médicas más frecuentes son las psíquicas y las de tipo

5. A partir de la solicitud de la FP-UR como dato a incluir en esta tesis.

osteomioarticular. Cabe destacar que el informe contiene datos para primer y segundo semestre del ciclo escolar de los años 2014, 2015 y 2016. Si bien no se discrimina cuáles corresponden a maestras de educación inicial, de estos datos cabe destacar el incremento que se da en el segundo semestre del año escolar en el período mencionado —2014 a 2016—. Por ejemplo, en 2014 se registran 9801 certificaciones en el primer semestre que corresponden a 13 3752 días de licencia médica; mientras que en el segundo semestre la cifra asciende casi al doble, 17 732 certificaciones correspondientes a 253 697 días (DSGGHH- CoDiCEN - ANEP, 2017). Lo cual es sin duda un dato preocupante y que da cuenta de la afectación que genera la tarea en la salud de los trabajadores de la educación.

Los estudios citados, junto con otros, confirman que las personas cuyos trabajos implican el trato con otras personas, especialmente con aquellas que reclaman especial atención, están expuestos a la enfermedad, al sufrimiento o son vulnerables en general (Demerouti, Bakker, Nachreiner y Shaufeli, 2001; Hobfoll, 1989; Karasek, 1979; Siegrist, 1996; 1998). Esta exposición conlleva a que el trabajador en un momento determinado de su vida laboral se autoperciba privado de los recursos personales necesarios para afrontar el ejercicio de la profesión de manera adecuada a los requerimientos del contexto. A su vez, puede derivar en cuadros de ansiedad, depresión, desmotivación, indiferencia, apatía, agotamiento físico, estrés o *burnout* (Maslach, Shaufeli y Leiter, 2001).

Para analizar estas situaciones, algunos autores han desarrollado modelos explicativos de este fenómeno, derivados fundamentalmente de los estudios sobre las causas del estrés y el *burnout*. Aplicado a docentes, ciertos estudios en Uruguay ejemplifican los itinerarios que siguen los trabajadores de la educación primaria e inicial hacia el estrés, así como las variables más importantes que influyen durante este proceso (OREALC / UNESCO, 2005; Cambón y De León, 2008; Rato, *et al.* 2015; da Costa, *et al.*, 2016).

Así también, las investigaciones en varios países evidencian que los docentes son una población altamente expuesta a factores de riesgo y, por tanto, con mayor probabilidad de desarrollar el *síndrome de burnout* —*burnout*, del inglés «quemazón»— como respuesta al estrés laboral crónico (Cordeiro, Guillén y Gala,

2000; Ferrando Belart, 1993; Manassero Mas., 2003; Travers, y Cooper, 1997, Citado en Cambón y De León, 2008).

También en algunos estudios sobre *burnout* en docentes surgieron diferencias significativas por género en la escala de *Maslach Burnout Inventory* (MBI). Esta problemática parece ser mayor en mujeres que en hombres y se concentra en la dimensión de agotamiento emocional (Ilaja y Reyes, 2016). Teniendo en cuenta este antecedente y que en educación inicial predomina el género femenino, el riesgo mayor de sufrir *burnout* se presenta en este colectivo.

Por lo tanto, la tesis analiza la relación entre las demandas asociadas al rol laboral de la maestra que derivan de garantizar los derechos de la infancia y su bienestar laboral. Para ello, se tomará como punto de partida los principales modelos sobre estrés laboral dentro de la Psicología de la Salud Ocupacional. A partir de estos modelos, se incluirán distintos factores organizacionales (apoyo de superiores y del equipo de pares), sociales (apoyo familiar), procesos interpersonales y psicológicos (estrategias de regulación del afecto propio y de otros, retroalimentación, etc.) y características individuales (afectividad negativa). Esto permitirá no solo predecir los niveles de estrés de las maestras, asociados a la promoción de los derechos de la infancia y especialmente de la autonomía progresiva, sino también los distintos procesos que explican por qué, cuándo y en qué condiciones tiene lugar el impacto sobre el bienestar laboral de las maestras en su labor de acompañamiento al desarrollo pleno del niño.

2.3. Objetivos del estudio

A partir del escenario descrito, la presente tesis se plantea como **objetivo general:**

Analizar el efecto que las demandas de garante de los derechos de infancia, asociadas al rol laboral de las maestras, puedan tener sobre el bienestar psicológico en el trabajo de este colectivo, así como los factores que pueden estar mediando y/o moderando este efecto.

Para conseguir este objetivo general se plantean una serie de **objetivos específicos:**

- Desarrollar un instrumento de medida de la autonomía progresiva fiable y válido.

- Contrastar empíricamente si existe una relación significativa entre el grado en que las maestras garantizan los derechos de infancia y su nivel de bienestar laboral.

- Explorar qué procesos psicológicos e interpersonales contribuyen a explicar la conexión entre el fomento de la autonomía progresiva y los derechos del niño por parte de la maestra tomando en consideración su bienestar laboral. Como se explicará más adelante, se pondrá especial énfasis en el manejo que el docente hace del afecto del niño o niña en el proceso de fomento de la autonomía.

- Analizar aquellos factores que aunque no están directamente implicados en la conexión entre el fomento de la autonomía progresiva y los derechos del niño con el bienestar laboral de la maestra pueden contribuir a intensificar o atenuar dicha relación. Aspectos psicosociales como el clima del equipo de trabajo, la percepción del apoyo por parte de la familia del niño o de la organización recibirán especial atención.

Para continuar contextuando el estudio y el tema de investigación se pasa a describir el contexto uruguayo de la atención y educación de la primera infancia.

2.4. El contexto actual de la educación inicial en el Uruguay

La infancia, y específicamente la primera infancia, cada vez cobra más importancia en la agenda académica a nivel internacional, así como en las políticas públicas y recomendaciones de organismos internacionales, dada la abundante evidencia empírica sobre lo crucial que resulta esta etapa en el desarrollo humano.

En este sentido, desde UNICEF se plantea que:

UNICEF tiene como mandato velar por el pleno cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, tal como lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño. Este marco de referencia dispone que las políticas públicas deben estar orientadas a asegurar los derechos de todos los niños, sin distinción alguna. El derecho a un buen comienzo en la vida forma parte de un conjunto de obligaciones que los Estados han asumido al ratificar la Convención. Para el niño y la niña, un buen comienzo de vida determina el desarrollo de las capacidades cognitivas, creativas, comunicativas y emocionales (UNICEF, 2010, p. 8).

También UNESCO, en el documento de *Educación Para Todos* (UNESCO, 1990) define que «el aprendizaje comienza desde el nacimiento» y que, por lo tanto, y a partir de un concepto integral de bienestar, el cuidado y la educación son conceptos indisolubles. En la Conferencia Mundial sobre la Atención y Educación en la Primera Infancia (AEPI), convocada bajo el lema «Construir la riqueza de las Naciones», la AEPI se reafirma como derecho y como condición crítica para el desarrollo y bienestar infantil a nivel mundial (UNESCO, 2010).

Actualmente, la agenda mundial de educación (*Educación 2030*) forma parte de los diecisiete Objetivos que componen la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas. El ODS N.º 4 de *Educación para transformar vidas* plantea: «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo el aprendizaje durante toda la vida» (ONU, 2015).

En este marco, UNESCO define metas específicas en la AEPI para cumplir con dicho objetivo, es así que la meta 2 propone velar porque todos los niños y niñas tengan acceso a servicios educativos de calidad. Entre las distintas estrategias propuestas, UNESCO «apoya los esfuerzos nacionales, regionales e internacionales para ampliar y mejorar los servicios de AEPI de manera equitativa a fin de proporcionar a todos los niños un mejor comienzo en la vida» (UNESCO, 2016).

En ese contexto, el presente proyecto asume una visión sobre la infancia que plantea que garantizar el desarrollo de las potencialidades del niño implica contemplar la compleja red de interacciones de aspectos biológicos, sociales y afectivos; considerándolo como ser humano activo, imaginativo, competente y capaz (Etchebehere, *et al.*, 2008), si bien el objetivo de este trabajo es analizar el impacto que este encuadre tiene sobre una de las principales agentes en el proceso: las maestras de educación inicial.

Esta postura implica el reconocimiento de los niños y las niñas como personas, como ciudadanos con capacidad de ejercer sus derechos desde temprana edad, si se les garantizan desde el entorno las oportunidades para ello, tal y como se recoge desde la Convención de los Derechos del Niño (CDN). Puede sostenerse que «[...] la infancia temprana, y en particular el período que abarca las edades de cero a tres años, es cualitativamente más que el comienzo de la vida; es, en realidad, el cimiento de esta.» (Bedregal, y Pardo, 2004, p. 9). Como se refleja en esta cita, existe, por tanto, un

reconocimiento explícito de la importancia de esta etapa donde el vínculo temprano es primordial para favorecer el desarrollo integral.

También UNICEF señala que la etapa de la primera infancia es clave para el ejercicio de los derechos de niños y niñas dado que en estos primeros años se sientan las bases de salud física y psíquica para el desarrollo de competencias, de la identidad cultural y la seguridad (UNICEF, 2005).

En este sentido, las neurociencias han demostrado que los primeros tres años de vida implican un periodo crítico en el desarrollo del cerebro, donde las experiencias tempranas juegan un papel crucial en la maduración neural y en consecuencia, en los futuros comportamientos (Greenspan, Shartz y Nash, 1997; citado en Ramírez, 2009).

Se constata que en edades tempranas se da una producción y eliminación sináptica propia de la plasticidad cerebral que le permite al niño modificarse y organizarse de acuerdo a las experiencias con el ambiente (Peralta, 2001; Bedregal y Pardo, 2004; Mara, 2009).

Para que este desarrollo cerebral se produzca, la interacción con los cuidadores principales debe ser oportuna, es decir, que hay tiempos primordiales más sensibles a cada área del cerebro, momentos específicos en que se le abren las llamadas ventanas de oportunidades para el aprendizaje y que, pasado este momento, la ocasión para trazar el camino neuronal requiere mayor tiempo y estimulación (Bedregal, y Pardo, 2004).

A los dos años, tres cuartas partes de la red neuronal que se puede generar en la vida está formada. En la medida en que las conexiones se usen frecuentemente y sean reforzadas, llegan a ser parte permanente del circuito cerebral. Aquellas que no se emplean constantemente son eliminadas, por lo que todas las experiencias cotidianas son importantes y están armando la arquitectura cerebral (Peralta, 2001, p. 1).

Por lo tanto, para el desarrollo del cerebro es necesario, además de una buena salud y alimentación, el contar desde el nacimiento y aún antes con una interacción social y un ambiente que brinden la posibilidad de desplegar las potencialidades con las que se nace (Pettingi, 2009).

En este sentido se puede destacar que «Hay suficientes datos que muestran que

en este período crítico o sensible del desarrollo se sientan las bases del aprendizaje y la socialización (GIEP, 2008) y que la calidad del ambiente y las experiencias tempranas juegan un papel decisivo (Knudsen, 2004)» (Cerutti, Canetti, Duarte y Parafita, 2014, p. 50).

Como etapa crucial para el desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño, la atención y educación de la primera infancia requiere de políticas públicas, acciones y profesionales que aseguren un cuidado de calidad para promover ese desarrollo.

«Una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas que cada quien necesita para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y ejercer el derecho a la educación» (UNESCO, 2007. p. 8).

Es así que, la calidad de vida que niños y niñas gozan en su infancia, influye en las capacidades que puedan desarrollar de adultos. Estas se darán de acuerdo a las experiencias y condiciones de vida en la niñez: oportunidades de educación, adecuada nutrición y atención sanitaria, estímulo de las habilidades a través del juego, entre otras (Bula, 2009).

2.4.1. La prioridad de la primera infancia

Siguiendo estos lineamientos, desde el año 2008 en Uruguay, asistimos a una reorientación de las políticas hacia la primera infancia. Sin embargo, cabe destacar que la infancia, y específicamente la primera infancia, sigue siendo el grupo con un mayor índice de pobreza (20,4 por cien ECH- INE, 2014) y, en cierta forma, postergado en la asignación del gasto público, más allá del esfuerzo sostenido que se viene haciendo desde la reorientación mencionada.

La prioridad en la agenda política y académica de la primera infancia marca una coyuntura actual favorecedora del encuentro y de la comunicación con actores sociales inter y extra universitarios, lo cual propicia el diálogo en pro del desarrollo integral de niños y niñas uruguayos.

Como se acaba de mencionar, el camino para priorizar la primera infancia en Uruguay se comienza a trazar en el 2008 con la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA, 2008) que define varias acciones de ampliación y mejora en relación a la atención de la primera infancia:

Garantizar la equidad al inicio de la vida y durante la primera infancia constituye, sin duda, un lineamiento de alta prioridad. Implica no solo a los niños y niñas que viven en contextos de pobreza, sino también a la universalización del acceso a servicios de cuidado de calidad desde la concepción. Garantizar a la infancia una adecuada alimentación, cuidados sanitarios, estimulación temprana y educación inicial son indispensables para su desarrollo integral. Pero también es importante fortalecer la atención de las mujeres embarazadas y sus hijos desde las primeras etapas de gestación. Para ello se requieren servicios universales de calidad dirigidos a las embarazadas y los niños de 0 a 3 años y consolidar y ampliar las instancias de articulación entre los distintos dispositivos, las organizaciones de la comunidad y, por supuesto, las familias. La organización de este conjunto de elementos podrá operar como «blindaje» que asegure la protección de la primera infancia (ENIA, 2008, p. 39).

A su vez, en ese mismo año —2008— cabe destacar como otro avance la entrada en vigencia de la nueva Ley de Educación en Uruguay que decreta como obligatoria la educación inicial a partir del nivel 4 años.

Artículo 7.º (De la obligatoriedad). Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior. A tales efectos, se asegurará la extensión del tiempo pedagógico y la actividad curricular a los alumnos de educación primaria y media básica (Ley General de Educación, n.º 18 437, ANEP, 2008b. p. 2).

Esto se suma a la obligatoriedad para el nivel 5 años que rige en Uruguay desde 1998 (Ley n.º 17 015, ANEP, 1998).

También en la nueva Ley de Educación del 2008 se define el cometido de la educación inicial:

Art. 24 (De la educación inicial) La educación inicial tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. Se promoverá una educación integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su familia, de la comunidad y del mundo natural (Ley General de Educación, n.º 18 437, ANEP 2008b. pp.4-5).

Este camino de avances se continúa y tiene otro momento clave con la implementación en el 2012 del Programa Uruguay Crece Contigo ya mencionado. Se define como una política pública de alcance nacional, orientada al fortalecimiento de un sistema de protección integral a la primera infancia con componentes universales y

focalizados. Este último incluye el trabajo en cercanías, basado en abordajes de equipos técnicos en los propios hogares. Su objetivo es garantizar tanto los cuidados y protección adecuados a las mujeres embarazadas, como el desarrollo integral de niños y niñas menores de 4 años, desde una perspectiva de derechos.

En el 2015, nuevas acciones se orientan hacia la concreción de un Sistema Nacional de Cuidados (SNC), que tiene como cometido:

Garantizar el derecho de las personas en situación de dependencia a recibir cuidados en condiciones de calidad e igualdad, promoviendo el desarrollo de la autonomía, la atención y asistencia a las personas en situación de dependencia, así como el desarrollo infantil, en el marco de un modelo de corresponsabilidad entre familias, Estado, mercado y comunidad, así como entre varones y mujeres (SNC, 2015, p.11).

En relación a una de las poblaciones objetivo, como es la primera infancia, en el plan 2016-2020 del SNC se plantea: «Aumentar la cobertura y elevar la calidad de los servicios de cuidado para la primera infancia, que estimulen el desarrollo de los niños y niñas, faciliten su acceso a la educación y brinden a los hogares una alternativa corresponsable de cuidados.» (SNC, 2015, p.11).

Se destaca, entre otras acciones, la ampliación de la atención educativa a niños y niñas menores de 3 años. Para ello se plantea el aumento de Centros de Atención a la Infancia y la Familia (plan CAIF), así como la universalización de la educación inicial pública para 3 años, bajo la órbita de la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP).

Cabe destacar que, las acciones institucionales dirigidas a esta etapa en el Uruguay, tienen como fuerte antecedente histórico dos ámbitos particulares: el sistema educativo formal como parte de las políticas educativas universales y el no formal desde políticas sociales focalizadas.

A partir de ello, existen hoy día distintas propuestas programáticas para la atención y educación de la primera infancia: plan CAIF, proyecto Nuestros Niños, centros diurnos del Instituto de la Niñez y la Adolescencia del Uruguay (INAU), jardines de infantes públicos y grupos de inicial en escuelas públicas bajo la órbita del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de la ANEP, jardines privados y grupos de inicial en colegios. Entre ellos, las propuestas de mayor alcance son el plan CAIF y los centros CEIP.

Para poder comprender mejor esta organización de la educación de la primera infancia en Uruguay, se describen brevemente estas propuestas de mayor alcance: plan CAIF y los centros CEIP.

El Plan CAIF surge en 1998 en el marco de una *nueva generación* de propuestas dirigidas a la primera infancia, en lo que refiere al ámbito público, planteando la asociación Estado-Sociedad Civil como un componente clave de su gestión. En su documento fundacional se plantea como objetivo mejorar y ampliar la cobertura y calidad de los programas sociales de atención a la población en condiciones de extrema vulnerabilidad, con estrategias innovadoras de abordaje de niños y niñas, sus madres y familias, basados en la intersectorialidad, la participación comunitaria y la descentralización (Cerutti, *et al.*, 2008). A partir de diciembre de 2007, el Plan CAIF comienza un proceso de transformaciones que implica el aumento de la cobertura y la mejora de la atención de 1 a 3 años, como parte de la política de prioridad de la educación y la atención de la primera infancia del gobierno uruguayo

Por su parte, a partir de los 4 años la cobertura pública se concentra en las instituciones bajo la órbita del CEIP de la ANEP. Cabe detenerse en describir este organismo, dado que la población objetivo de esta tesis trabaja en jardines de infantes que lo integran.

La ANEP es un ente autónomo que tiene como cometido elaborar, instrumentar y desarrollar políticas educativas en los niveles de su competencia (inicial, primaria, secundaria, técnica y formación docente). Es uno de los organismos integrantes del Sistema Nacional de Educación del Uruguay que, según lo definido por la Ley General de Educación n.º 18 437, implica al conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes del país (Ministerio de Educación y Cultura, MEC, 2014).

La ANEP cuenta con un Consejo Directivo Central (CoDiCEN), que define las orientaciones generales de todos los niveles y modalidades educativas bajo su órbita, para que los distintos consejos de educación ajusten sus planes y programas. Dichos consejos son cuatro: el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), el Consejo de Educación Secundaria (CES), el Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP) y el Consejo de Formación en Educación (CFE).

A diferencia de otros países, el MEC no es el encargado de impartir la enseñanza en los diferentes niveles ni del diseño y ejecución de las políticas educativas públicas. Esto es mayormente responsabilidad de los entes autónomos de la educación (ANEP y UR).

Sin embargo, el MEC integra el Consejo Nacional de Educación proponiendo políticas educativas generales de acuerdo a los lineamientos del gobierno de turno. En relación a la educación de la primera infancia cuenta con un área específica, entre cuyos objetivos está el supervisar y habilitar los centros privados que atienden principalmente a niños y niñas entre los 3 y 36 meses. Según la nueva ley de educación el área de primera infancia del MEC es la responsable de la coordinación y convocatoria del Consejo Coordinador de Educación para la Primera Infancia (CCEPI) que integran los distintos programas que atienden esta etapa y que fueron ya mencionados. Asimismo el MEC tiene como cometido relevar, confeccionar y difundir las estadísticas del sector educativo, en el marco del Sistema Estadístico Nacional. Es así que se cuenta con un Anuario Estadístico de Educación por año, en el que se incluye una información que permite a especialistas, investigadores y público en general tener un panorama sobre el sistema educativo del Uruguay, así como del contexto nacional e internacional en que se desarrolla (MEC, 2013).

2.4.2. Datos de la educación inicial al momento del trabajo de campo del estudio

Dentro de la información aportada por dicho anuario correspondiente al año en que se recogieron los datos para esta tesis se destaca el fuerte liderazgo público ya que el Estado supervisa y/o brinda enseñanza en centros que atienden al 61,8 por cien de todos los niños y niñas de esta franja etaria. Es decir, que 5 de cada 10 niños y niñas asisten a un centro público del CEIP (45,1 por cien), y 2 de cada 10 van a centros privados supervisados también por el CEIP (16,7 por cien) (MEC, 2013).

El fuerte liderazgo de la educación pública para niños y niñas de 3, 4 y 5 años, desde la regulación y responsabilidad del CEIP de la ANEP, se ve reflejado en los datos siguientes:

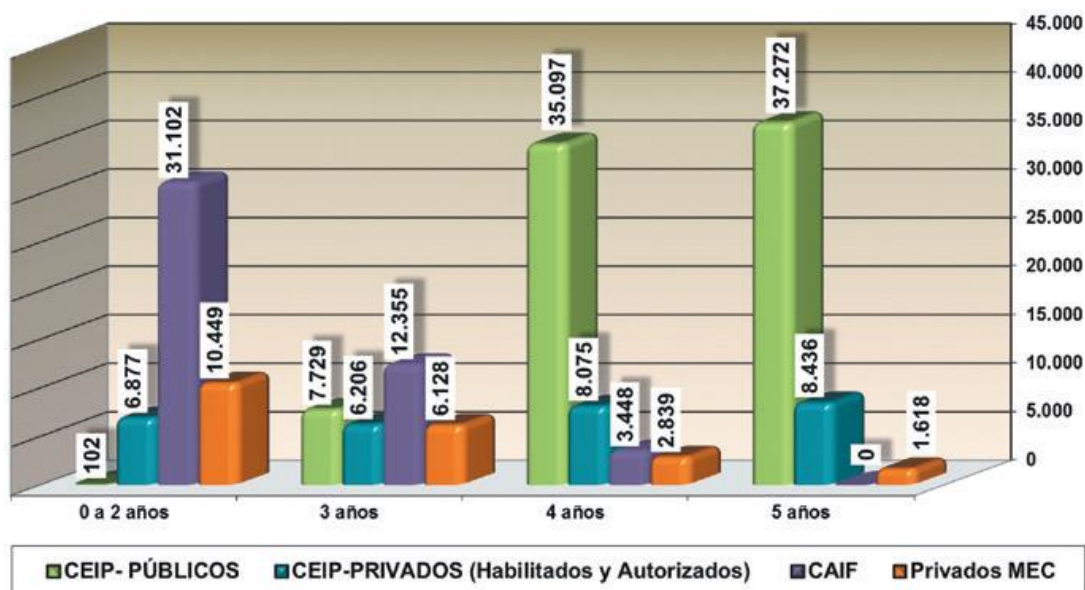


Tabla 1: Datos de la matrícula de educación en la primera infancia e inicial por edad según forma de Administración.

Fuente: *Anuario estadístico de educación* (2013). Montevideo. MEC.

De acuerdo a estos datos la cobertura en 4 y 5 años ya puede considerarse universal, mientras que la de nivel 3 años se viene incrementando año a año. Es así que en 3 años la cobertura en el 2008 era de un 53,8 por cien y en el 2013 asciende al 63,0 por cien (MEC, 2013).

En cuanto a la franja etaria de 3 a 36 meses, casi 3 de cada 10 niños y niñas asisten a centros CAIF (26,4 por cien) en sus diferentes modalidades: modalidad diaria o estimulación oportuna) y a los Centros Diurnos del INAU. Los centros privados supervisados por el MEC atienden al 11,8 por cien de los niños (en 2011 12 por cien) (MEC, 2013).

Esto ubica al país dentro de los de mayor cobertura alcanzada a nivel regional, en tanto es la mencionada Ley de Educación una de las pocas que incluso hace referencia a la educación en la primera infancia (0 a 36 meses), desde una perspectiva de la educación como un derecho básico universal, desde el nacimiento y para toda la vida (Ley General de Educación, n. ° 18.437, ANEPb, 2008).

Cabe destacar que los datos del Censo 2011 muestran que la población uruguaya casi no ha registrado crecimiento en los últimos quince años y se encuentra en un proceso sostenido de envejecimiento relativo durante las cinco décadas

precedentes. Las niñas y niños de 0 a 5 años eran en 2011 doscientas sesenta y cinco mil, un 8 por cien de la población uruguaya, al tiempo que la población de 65 o más años representaba el 14,1 por cien (INE, censo 2011). El dato sobre la población en primera infancia confirma el alcance de la educación inicial a la mayoría de los niños y niñas uruguayos/as.

Por edades simples, la tasa neta entre los niños de 4 años fue del 90,2 por cien y entre los niños de 5 años del 98,6 por cien. El acelerado proceso de incremento en la cobertura educativa en estas edades, sintomático de los años precedentes, las ha colocado cerca de alcanzar el techo de la cobertura universal (MEC, 2013, p. 95).

En cuanto a la organización de la cobertura pública de educación inicial (3 a 5 años), el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), bajo la órbita de la ANEP, tiene diversos tipos de centros que difieren en horario y modalidad de atención:

1. Jardín de infantes común (JC) que funciona en dos turnos de 4 horas cada uno (8.00 a 12.00 y 13.00 a 17.00 horas) con grupos de 4 y 5 años. Algunos incluyen grupos de 3 años, que han venido en aumento en este último año. Los que se encuentran emplazados en zonas de contexto crítico se denominan jardines de infantes de corte asistencial e incluyen alimentación, almuerzo y desayuno o merienda de acuerdo al turno.
2. Jardines de infantes de tiempo completo (JTC) de 8 horas (8.00 a 16.00 horas) con grupos de 3, 4 y 5 años que incluyen desayuno, almuerzo y merienda, ubicados en zonas de contexto crítico.
3. Jardines de Ciclo Inicial (JCI) que incluyen niveles de 3, 4 y 5 años, y primero y segundo de primaria, experiencia piloto que empezó hace unos años y está reducida a unos pocos centros.
4. Jardines para hijos e hijas de funcionarios del CEIP de 1 a 3 años que atienden en horario amplio de 8.00 a 17.00 horas, de acuerdo a los requerimientos del trabajador.
5. Grupos de inicial de 4 y 5 años en escuelas primarias que funcionan en dos turnos de 4 horas cada uno.
6. Grupos de inicial de 4 y 5 años en escuelas primarias de tiempo

completo emplazados en zonas de contexto crítico, de 8 horas (8.00 a 16.00 horas) que incluyen desayuno, almuerzo y merienda.

7. Grupos de inicial de 4 y 5 años en escuelas rurales que funcionan 5 horas e incluyen desayuno y almuerzo

Además de los grupos de nivel 3, 4 y 5 años, en todos estos tipos de centros se pueden encontrar los llamados grupos familísticos que tienen la particularidad de integrar niños y niñas de distintas edades (por ejemplo de 3 y 4 años). Más allá de que existe una amplia literatura a favor de los grupos multigrado, la apertura de estos grupos está más condicionada por la cantidad de niños a atender y las posibilidades edilicias de los centros.

Dadas las diferencias en estas modalidades, este estudio se centró en maestras que trabajan en los tres primeros tipos de centros en la ciudad de Montevideo. Esta decisión se basa en que los Jardines de Infantes, como estructura organizativa, son bastante distintos de los niveles de inicial en escuelas primarias. Por ejemplo, esos jardines tienen una directora de educación inicial, en general una buena organización en equipo (las maestras planifican juntas, comparten inquietudes, organizan actividades como centro) y con un diseño en los edificios que los identifica y los hace más acogedores (edificios más pequeños o casas grandes acondicionadas).

Cabe aclarar que las escuelas de educación primaria se agrupan, como ya se mencionara, de acuerdo al contexto sociocultural de la población que atienden en Escuelas de Contexto Sociocultural Crítico (CSCC) o Escuelas de Contexto Favorable (ECF). Esta diferenciación se realiza a partir a la combinación de datos de equipamiento del hogar y del nivel educativo de las madres (ANEP, 2004a). Si bien para los jardines de infantes públicos no se aplica esta misma categorización, se tiende a identificarlos de la misma manera si pertenecen a las zonas donde se emplazan las escuelas de CSCC o de ECF. Uno de los aportes del estudio de Cambón y De León (2008) ha sido el constatar que el contexto en el cual se halla emplazado el centro educativo influye de forma particular, por ejemplo, en el desgaste de las maestras, por lo cual esa comprobación se tuvo en cuenta al determinar las variables a controlar en la población objeto de esta tesis.

A su vez, los jardines y escuelas del CEIP se dividen en tres jurisdicciones de la capital: este, oeste y centro. Existe una Inspección General de Educación Inicial que dirige toda la gestión administrativa y pedagógica de los centros de todo el país, así como a los inspectores asignados a cada jurisdicción que visitan y supervisan el trabajo de directoras y maestras.

Todos estos aspectos permiten incluir en el análisis los distintos factores de corte interpersonal, grupal y organizacional que ya han sido mencionados y que se describen con mayor detalle más adelante.

En el año 2013, para la recogida de los datos se contaba con la siguiente información de cantidad de centros:

JARDINES DE INFANTES Y C.E.I.P.					
Departamento y zona	SUB-TOT.	COMÚN	TC	J.I.C.I.	C.E.I.P.
TOTAL DEL PAÍS	189	135	39	13	2
MONTEVIDEO	62	43	14	4	1
<i>Jurisdicción Centro</i>	20	12	8	0	0
<i>Jurisdicción Oeste</i>	20	17	2	1	0
<i>Jurisdicción Este</i>	22	14	4	3	1

Tabla 2: Cantidad de jardines de infantes públicos en el año 2013.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos otorgados por el Departamento de Estadística Educativa del CEIP.

A su vez de acuerdo a los datos aportados por el CEIP, la cantidad de maestras en cada Jardín de Infantes era la siguiente:

Personal docente en jardines de infantes públicos		
	Total del país	Montevideo
Maestras de clase	1358	511

Tabla 3: Cantidad de maestras en jardines de infantes públicos en el año 2013.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos otorgados por el Departamento de Estadística Educativa del CEIP.

Por esto, el estudio se concentró en maestras de educación inicial de jardines de infantes públicos, ya que son las que atienden a la mayoría de los niños y niñas uruguayos de 3, 4 y 5 años. También se circunscribe a la ciudad de Montevideo dado que es donde existe mayor concentración de centros por ser la capital del país.

El programa curricular vigente, en el momento de la recogida de los datos para esta tesis, era el Plan 2009 que abarca desde educación inicial a educación primaria; es decir, desde el nivel 3 años a sexto año de escuela primaria. Se estructura en seis áreas de conocimiento: lenguas, matemática, artístico, social, de la naturaleza y corporal. En el área de conocimiento social se incluye el campo de conocimiento de construcción de ciudadanía, planteándose a la escuela como formadora de sujetos autónomos, críticos y responsables. También se incluye la educación en derechos humanos, así como una referencia explícita (pero sin profundizar) a la CDN y su concepción del niño como sujeto de derechos (ANEP, 2008a). Estos aspectos del programa parecen otorgar un marco de derechos a las acciones educativas de las maestras de educación inicial y a su rol de promotoras de los derechos de infancia. Aunque esto no se ve reflejado en los datos recogidos en el estudio de Etchebehere (2012).

Esto ya se advertía con preocupación en el debate sobre la primera infancia del Comité de los Derechos del Niño en el 2005⁶. Dentro de los desafíos más difíciles de la aplicación de la CDN se encuentra el cambio de las actitudes culturales no respetuosas de los derechos de niños pequeños. Para atender esto, se plantea esencial la capacitación y toma de conciencia por parte de familias, maestras y profesionales, de que niños y niñas en primera infancia son sujetos de derechos (Comité de los Derechos del Niño, 2007).

En suma, la información presentada en esta sección pretende reflejar el contexto general en que se desarrolla la actividad de las maestras de educación inicial y su rol de garante de los derechos. Este encuadre señala, a su vez, la importancia de

6. La CDN dispuso la creación de este Comité como órgano de vigilancia y seguimiento de su cumplimiento y está integrado por “expertos independientes” elegidos por los países que la han ratificado. En los artículos 43 a 45 de la Convención se estipulan los procedimientos y responsabilidades inherentes a la formación, composición y actividades del Comité. Además de sus sesiones regulares, periódicamente organiza debates sobre un artículo o tema específico.

tomar en consideración el bienestar de las maestras como uno de los factores decisivos durante la implantación de las políticas públicas de infancia. Resulta difícil pensar que ellas puedan cumplir su rol laboral y atender las demandas del niño si no cuidan su propia salud en el trabajo. En particular, si se tiene en cuenta que en ocasiones ejercer dicho rol en contextos caracterizados por la falta de recursos, la presencia de condiciones de extrema pobreza en los contextos familiares y dificultades en el desarrollo de niños y niñas, genera un escenario de mayores exigencias y demandas a la tarea docente.

En las escuelas de CSCC, la crudeza de las situaciones vividas por los niños y sus familias golpea la sensibilidad del maestro generando una gran movilización afectiva. Ante ello la paralización, la pérdida de distancia con un involucramiento en demasía o incluso el distanciamiento excesivo, son respuestas «esperables», en la medida en que no es fácil procesar el sufrimiento del otro (Cambón y De León, 2008, p. 53).

El estudio acerca de los efectos en el bienestar de las maestras a partir de su rol como promotoras de los derechos de infancia y la autonomía progresiva, permitirá identificar qué aspectos contribuyen a una mayor garantía de ellos. Esto, a su vez, cobra especial relevancia en los jardines de contexto socio-cultural crítico donde hay una mayor vulnerabilidad y menores oportunidades para que niños y niñas puedan ejercer sus derechos.

2.5. Características del rol de las maestras de educación inicial.

Este apartado trata sobre lo que implica el rol laboral de las maestras de educación inicial, como una forma adicional de comprender la relevancia de nuestros objetivos de estudio. Antes de entrar a la descripción particular, abordaremos brevemente aspectos más amplios referidos al rol de las maestras en Uruguay.

El surgimiento y la expansión de la escuela hacia el siglo XVIII ha sido una forma de consolidación del Estado-nación con el objetivo de formar ciudadanos mediante el disciplinamiento y la homogeneización cultural de la población. Se inscribe en una concepción de infancia como tabla rasa que hay que moldear, darle forma, modelar, donde el docente es el portador del saber y el alumno (*carente de luz*) el que no sabe (De Mause, 1974, Ariès, 1987, Etchebehere, 2005, Carbonell, 2013).

Por otro lado, el rol docente se feminiza, en tanto la maestra es tomada como «segunda madre» encargada de disciplinar. Se da así una feminización del rol de la educación y los cuidados en el marco del discurso que sostiene la maternidad como destino de la mujer (Cambón y De León, 2008).

En la medida en que la concepción de infancia se va modificando como construcción social acorde a la evolución histórica también se van modificando las prácticas educativas (De Mause, 1974, Ariès, 1987; Etchebehere *et al.*, 2008; Carbonell, 2013).

Susana Burshan (2006) establece una diferencia en las prácticas educativas de acuerdo a cuatro concepciones de infancia:

1. En la idea de niño como reproductor de conocimiento, niño en potencia, como devenir adulto: las prácticas educativas se enfocan a llenarlo de contenidos, a inscribirle el saber que no posee.
2. En la concepción de niño puro e inocente: la tarea es brindarle protección y seguridad para que pueda reproducir el conocimiento.
3. En la idea de niño como naturaleza, dotado de capacidades innatas biológicamente determinadas: la educación debe centrarse en una secuencia de contenidos que llevan a logros y avances medibles.
4. Los cambios en la concepción de infancia que surgen con la CDN, a partir de la idea del niño como sujeto de derechos, sumados al surgimiento de la pedagogía crítica, la Escuela Nueva y la perspectiva socioconstructivista, entre otras, suponen una visión del niño como co-constructor del conocimiento, protagonista de su desarrollo y con autonomía de pensamiento. Ello exige propuestas educativas que conciban el aprendizaje como experiencia colectiva, cooperativa y comunicativa, donde los niños crean significados del mundo en conjunto con el mundo adulto y con otros niños (Burshman, 2006).

En relación a las instituciones destinadas a la atención y educación de niños y niñas en primera infancia surgen a principios del siglo XIX., en su mayoría privadas y con un objetivo principalmente asistencial, para dar respuesta a la necesidad de las mujeres que ingresan al mercado laboral y ya no pueden cuidar de sus hijos e hijas. Algunas experiencias trascienden este objetivo y plantean la importancia de la

educación desde el nacimiento.

Un precursor sin duda fue Comenio quien en 1662 ya planteaba «Desde muy temprano hay que abrir completamente los sentidos a los hombres de hoy que tienen que conocer, experimentar y ejecutar tantas cosas a lo largo de su vida» (Comenio, 1662, en Peralta, 2001. p. 5).

Luego se suma el aporte de los primeros pedagogos precursores como F. Froebel (1782-1852), M. Montessori (1870- 1952), O. Decroly (1871-1932), así como el que provino de otras disciplinas como la psicología del desarrollo, la educación inicial fue adquiriendo un perfil propio, diferente al de las otras etapas educativas. Actualmente, es considerada la base de un proceso de educación permanente y abarca a niños y niñas desde el nacimiento a los 6 años, dado que en la mayoría de los países la educación primaria comienza a esta edad.

El sistema educativo de Uruguay ha acompasado estos avances y define a la educación inicial como:

Es el período de mayor adquisición de experiencias y de desarrollo de la capacidad de emplearlas en la solución de nuevos problemas. Por ello, es imprescindible brindar el ambiente y la estimulación necesaria para crecer, desarrollarse, madurar, aprender, construir conocimiento, afirmar las relaciones afectivas, socializarse. La educación inicial propiciará el desarrollo integral del niño (ANEP, 1997. p. 10).

Estas ideas se recogen luego en la definición planteada en el artículo 24 de la Ley General de Educación de 2008, ya mencionado, que hace énfasis en el objetivo de promover una educación integral.

A su vez, en el «Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (UNESCO, 2005) se acuerdan las bases conceptuales para la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI).

El término atención engloba por regla general los cuidados en materia de salud, higiene y nutrición recibidos por los niños en un entorno protector y seguro que promueve su bienestar cognitivo y socio afectivo. En el caso de la primera infancia, la acepción del término educación es mucho más amplia que el de enseñanza preescolar, ya que engloba el aprendizaje a través de la estimulación precoz, la orientación del niño y una serie de actividades y posibilidades de desarrollo. En la práctica, la atención y la educación son inseparables y todo servicio de calidad para los niños pequeños debe

comprender ambos aspectos (Choi, 2002; Myers, 1995; y OCDE, 2001; UNESCO 2005 en Ivaldi, 2012, p.13).

A partir de estos avances los centros de educación inicial pasan a tener como propósito fomentar el desarrollo integral del niño, brindándole un ambiente alfabetizador que le resulte estimulante, y le permita el desarrollo de sus potencialidades afectivas, cognitivas, motrices y sociales (Ivaldi, 1997; (ANEP, 1997; Peralta 2001; Ivaldi, 2012)

Por lo tanto, la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) se basa en los siguientes principios:

- Los primeros años de la vida son un período clave para el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento.
- El aprendizaje y el desarrollo en la primera infancia pueden mejorarse mediante programas de atención y educación para esta etapa.
- Los efectos de esos programas serán probablemente más importantes para los niños de medios desfavorecidos que para sus homólogos más privilegiados.
- Los programas de calidad son los que tienen en cuenta los diferentes contextos culturales, sociales y económicos (UNESCO 2005, p.64).

Cabe destacar que investigaciones sobre la asistencia temprana de niños y niñas a un centro de educación inicial señalan que si son de baja calidad son un factor de riesgo para su desarrollo (Friedman y Boyle, 2008; citado en Salinas-Quiroz, 2015).

Por el contrario, cuando se trata de centros de alta calidad es un factor de protección para el desarrollo (Gunnar, Tagle, y Herrera, 2009; Vandell *et al.*, 2010; Vermeer y Bakermans-Kranenburg, 2008; citado en Salinas-Quiroz, 2015).

En la declaración de UNESCO de 2010 también se señala la importancia de que los currículos y metodologías sean acordes a las necesidades de juego y afecto para el desarrollo de la creatividad, la autoconfianza y la autonomía de niños y niñas en primera infancia.

El rol de las maestras de educación inicial se centra en favorecer estos procesos, a partir de un vínculo afectivo que brinde seguridad y confianza, así como ambientes enriquecidos que otorguen oportunidades para el desarrollo integral de niños y niñas.

El sentido y la especificidad de la atención y la educación en la primera infancia devienen de las características de los niños y niñas en este primer tramo de vida, por lo tanto, todas las acciones implementadas deben basarse en el conocimiento y el respeto por sus derechos, sus ciclos biológicos, sus necesidades, sus tiempos y sus intereses propiciando la conformación de espacios armónicos en los que primen el juego y el disfrute (UCC/CCEPI, 2015, pp.13-14).

Se apunta así a un profesional de la educación de la primera infancia con acciones planificadas en educación y atención que promuevan el aprendizaje y el desarrollo integral (ANEP/CFE, 2016).

Además, la educadora tiene la función, de ser alfabetizadora y mediadora cultural, dado que son funciones de la educación inicial el favorecer el proceso de apropiación del capital cultural y de socialización, incorporando y asimilando modelos y normas acordes al lugar de pertenencia (Frabboni, 1984, citado en Mayol-Lasalle, 2016).

En la medida que va incorporando el mundo que se le presenta como objetivo el sujeto se transforma en sujeto social, y en ello el papel de la educadora es capital.

Es decir que en la acción pedagógica —donde es imposible cualquier neutralidad—, «hay un sujeto que no está dado, que es necesario que ad-venga» (Frigerio, 2010a, p.29). La socialización es un advenimiento que está mediado por la cultura y que podemos nombrar como proceso de humanización. Por otra parte, la alfabetización cultural tiene algo del orden de la entrega de una herencia, de distribución del capital cultural o del tesoro común (Mayol-Lasalle, 2016, p. 23).

Desde otro marco conceptual, tomando como base la teoría del apego, Fernando Salinas-Quiroz propone en 2013 el constructo de Educación Inicial de Base Segura (EIBS). Utiliza el término cuidador secundario profesional (CSP) para referirse al personal encargado de la atención y educación de los niños y niñas en los centros de educación inicial.

La teoría del apego resulta un excelente marco de referencia para estudiar los aspectos psicológicos del ambiente de cuidado, es decir, la sensibilidad de los CSP y el vínculo que forman con los infantes, ya que pueden ser considerados indicadores de la calidad del servicio (Carbonell, Posada, Plata & Méndez, 2005, citado en Salinas-Quiroz, 2015, p.5).

Si bien la figura de apego principal es la madre, otros cuidadores pueden convertirse en figuras de apego secundarias. Las interacciones continuas entre el niño y el CSP permiten el establecimiento de un vínculo de apego que se constituye en base segura, si brinda protección frente a las situaciones de peligro y le asegura su supervivencia (Bowlby, 1969, citado en Salinas-Quiroz, 2015). En la medida en que genera confianza en la disponibilidad y *responsividad*⁷ del cuidador, el niño se siente confiado durante sus propias interacciones con el mundo.

Por otro lado, también para este constructo de EIBS se toman los aportes de Mary Ainsworth (1978) con relación a la sensibilidad materna como la habilidad de la madre para estar atenta a las señales del infante, interpretarlas correctamente y responder pronta y apropiadamente. Esto permite también definir la sensibilidad del CSP, en la medida en que es capaz de desarrollar esta habilidad (Salinas-Quiroz, 2015).

Desde el enfoque de la salud laboral, los estudios de Valls-Llobet y Morón (2010) describen que el ser docente de educación infantil es una tarea muy exigente. Por ejemplo: realizan varias cosas a la vez, controlan todo con los ojos, llaman a todos los alumnos por el nombre, permanecen muchas horas de pie. Otro aspecto importante que observan es que las maestras de educación infantil que a su vez son madres, dedican muchas horas a la atención y al cuidado físico y emocional de niños y niñas, tanto en el hogar como en la escuela. El no poder hacer una pausa ante la presión de estas demandas, ni de cambiar el ritmo de trabajo en esta doble jornada laboral, lleva a un desgaste y un cansancio del que no pueden recuperarse (Valls-Llobet y Morón, 2010).

En la actualidad, se han incrementado las investigaciones sobre las condiciones de trabajo y salud en su relación con la incidencia en el rendimiento laboral y el bienestar del trabajador. Sin embargo, UNESCO (2005) observa con preocupación que hay menos estudios sobre esta temática referidos al ámbito de la educación. A su vez, esto lo explica por el lugar de *apostolado* y de servicio a la sociedad en el que históricamente se ha ubicado a la labor docente y porque la profesionalidad en ese trabajo, su status profesional y el reconocimiento acorde a ello, son concepciones relativamente nuevas (OREALC, 2005).

7. Término de la teoría del apego que refiere a la capacidad de respuesta del cuidador a las necesidades del niño.

Para profundizar en lo que es el rol de las maestras de educación inicial (población objetivo de esta tesis) se desarrollan, por un lado, aspectos relacionados con la formación en Uruguay y, por otro, se expone específicamente lo relacionado a los aspectos emocionales presentes en el vínculo pedagógico. Esta cuestión de las emociones y su regulación constituye uno de los factores centrales de estudio y análisis en el presente trabajo.

2.5.1. Formación de las maestras y características del rol

Uruguay no solo fue pionero en Latinoamérica con la apertura del primer jardín de infantes público en 1892, sino también en lo que es la formación específica para las maestras de educación inicial. En ese año se inicia la especialización a cargo de la maestra Enriqueta Compte y Riqué, que recibe su formación en Europa. En 1957, una vez finalizada la formación básica de magisterio cuya duración era de cuatro años, comienza a impartirse la especialidad en educación preescolar con una extensión de dos años. En 1974 dicha especialización se reduce a un año y pasa a impartirse en el Instituto Magisterial Superior (IMS). En un proceso de retroceso para la educación inicial de Uruguay, en 1992 entra en vigencia un plan de formación general de los maestros de tres años de duración que en su tercer año exigía optar por la formación en educación inicial o en educación primaria.

En el año 2000 se reformula el Plan 1992 y en 2005 se incrementa la formación magisterial a cuatro años. En 2008 entra a regir un nuevo plan de formación único para maestros de inicial y primaria de cuatro años. A través del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) se dictan cursos de perfeccionamiento para maestras que trabajan en educación inicial del CEIP.

En el marco de los avances del país en la educación de la primera infancia (0 a 6 años), el Consejo de Formación en Educación (CFE) comienza a proyectar la creación de una carrera específica de maestro/a de primera infancia con una salida intermedia (tecnicatura). A partir de 2013, se implementa la carrera de Asistente Técnico en Primera Infancia (ATPI) de dos años de duración. En 2016, se aprueba el plan de formación de maestro/a de primera infancia que recién comenzará en 2017 y da continuidad al de ATPI (ANEP/CFE, 2016). Cabe destacar que esa formación se enmarca en el proceso de creación de una Universidad de la Educación que permita

otorgarle nivel universitario a los profesionales uruguayos de la educación y posibilidades de estudios de posgrado, tal como es la tendencia internacional en la actualidad.

Recorriendo los diferentes planes de formación docente del Uruguay, se observa que en ellos no se incluye la perspectiva de derechos de infancia de forma expresa. Tan solo en el plan de 2005 se hace una referencia a la educación como un derecho humano y, en 2008, a la educación y la ciudadanía.

Sin embargo, en una de las recomendaciones que realiza el Comité de los Derechos del Niño en su Observación general N° 7, insta a los Estados Parte a invertir en la formación y la investigación desde una perspectiva de derechos. Hace énfasis en la importancia de una capacitación y educación sistemática en el tema a todos los profesionales que trabajan para y con niños y niñas (Comité de los Derechos del Niño, 2007).

Esto es tomado por Uruguay en el plan recientemente aprobado en 2016 para maestro/a de primera infancia, que incluye en sus fundamentos iniciales la perspectiva de derechos de infancia: «La atención temprana del desarrollo, que incluye una acción educativa integral, tiene por cometido ofrecer a la niñez las condiciones más favorables para transitar esta valiosa etapa de la vida humana en el goce de sus derechos» (ANEP/CFE, 2016. p.8).

Igualmente aún persiste en el imaginario colectivo la idea que a menor edad no es tan necesaria una formación de calidad, porque se piensa que es una tarea sencilla. Pero es todo lo contrario:

[...] la profesionalización docente específica para este período, presenta una relación inversamente proporcional a la edad cronológica de la población objetivo. Cuanto más pequeño es el niño mayor formación exige al profesional a cargo, debido a la necesidad del cuidado del adulto, nada menos que para la supervivencia del niño pequeño, y por la trascendencia que esta etapa adquiera en el desarrollo ulterior de la persona (Mara, 2009. p.189).

La necesidad de una formación específica se basa en la importancia que tienen los agentes educativos al generar las oportunidades para un desarrollo integral de niños y niñas, desde saberes sólidos y fundados.

En este sentido, el rol del maestro/a de primera infancia implica «promover aprendizajes acompañando desarrollos» (Ivaldi, 2004.p.2), de forma activa y comprometida con los proceso del niño. Debe ser capaz de valorar el dominio de las habilidades perceptivas, comunicativas y motrices porque la intervención temprana es altamente preventiva de mayores dificultades (Ivaldi, 2004).

Por lo tanto, la formación de las maestras de primera infancia requiere la integración de conocimientos sobre el entorno sociofamiliar, así como de los procesos biológicos, psicoafectivos y de socialización del niño. Pero también exige el conocimiento del contexto institucional y de las políticas educativas que necesariamente atraviesan y definen el rol (ANEP/CFE, 2016).

El nuevo plan propuesto plantea que:

La formación propone el desarrollo de conocimientos, de experiencias y de lenguajes que haga factible esa interacción con los niños y con los agentes involucrados: familias, agentes de salud, de trabajo social, entre otras instituciones que trabajan con la primera infancia, contribuyendo a generar las mejores condiciones para la acción educativa en el entorno de convivencia que socializa la niñez durante esta etapa (ANEP/CFE, 2016. p.11).

Se apunta a formar profesionales de la educación para la primera infancia con una titulación de grado, con una fuerte base de conocimientos didácticos y pedagógicos, así como de los diferentes aspectos que definen el desarrollo integral. Esta base da soporte a acciones educativas favorecedoras del ejercicio del derecho a la educación de niños y niñas (ANEP/CFE, 2016).

Además, enseñar en las primeras etapas exige una búsqueda permanente de estrategias pertinentes y una conexión profunda con el sujeto que se está formando. Por lo cual, la atención y educación de niños y niñas en primera infancia requiere de profesionales con formación específica y permanente, con capacidad reflexiva acerca de las acciones a sostener, con alto compromiso y responsabilidad (Mara, 2009).

La formación debe también atender el componente afectivo del vínculo pedagógico en educación inicial:

La disponibilidad emocional y física adulta que requiere la atención y educación en edades tempranas exige una formación profesional que conlleve el desarrollo de

competencias esenciales para ello como ser la escucha y la observación atenta, que permita la empatía para dar respuestas pertinentes y acordes a las necesidades de niños y niñas (UCC/CCEPI, 2015. p. 15).

Sin embargo, este es un punto poco contemplado específicamente en los planes de formación de las maestras, aun cuando el desarrollo de las prácticas y su análisis son las instancias que permiten trabajar mejor tales aspectos.

Por lo tanto sería importante integrar desde la formación el trabajo en relación a las demandas emocionales que implica el ser maestra. Esto implica el reconocimiento de los factores de riesgo laboral del ser docente y la importancia de instrumentar a los futuros profesionales de la educación en herramientas de prevención del desgaste y estrategias de autocuidado.

En este sentido cabe mencionar algunos estudios que evidencian niveles de desgaste y *burnout* en estudiantes que cursan la formación de profesores, y que están vinculados a las presiones de su futura profesión (Michael, 1985; Gold y Bachelor, 1988, citado en Gold y Roth, 1993). Por lo cual las exigencias del rol y lo que ello genera en los docentes es un tema a ser abordado. Los incipientes sentimientos de aislamiento y de despersonalización pueden seguir aumentando si no se desarrollan programas de prevención con estrategias de intervención siendo el apoyo psicológico esencial (Gold y Roth, 1993).

A partir del estudio realizado por Cambón y De León (2008), la socióloga Mabela Ruiz señala:

Si el desgaste laboral está fuertemente signado por la soledad, por la ‘falta’ de sostén desde lo colectivo, por la ‘falta’ de apoyos desde las organizaciones (otros docentes, dirección e inspección) por las ‘faltas’ y las ‘exigencias’ de los contextos; una formación docente en situación (en lo local) que comience a construir desde la reflexión sobre las prácticas, que integre teoría al mismo tiempo que produzca conocimiento, podría ir construyendo a su vez, políticas educativas desde lo local y sus prácticas (Ruiz, 2008, p.16)

Por todo lo descrito, cabe señalar la importancia que requiere el cuidado de la salud de las maestras. Como ya se mencionara, se debería incluir en la formación el trabajo de los aspectos que vulneran la salud y cómo desarrollar herramientas que permitan fortalecer los factores protectores. También, luego, en el ejercicio docente,

sería importante proponer instancias de trabajo para el desarrollo de estrategias de autocuidado, tanto personales como grupales y, principalmente, institucionales (Tapia e Iturra, 1996; Barudy, 1999; Murillo, 2001; Etchebehere, *et al.* 2008, Cambón y De León, 2010; Skovholt y Trotter-Mathison, 2014).

El concepto de autocuidado implica dos niveles: el institucional que se relaciona con la responsabilidad que tienen las organizaciones de cuidar a sus trabajadores. El otro nivel implica la capacidad de los trabajadores de autocuidarse, o sea, todo lo que depende específicamente de ellos. Estas acciones los fortalecen y contribuyen a mejorar la salud y a poder realizar reclamos organizados y genuinos (Barudy, 1999).

En este sentido, este estudio trata de aportar conocimientos que sirvan de base para el diseño de intervenciones de promoción y prevención del estrés docente; a su vez, pretende contribuir a fortalecer el rol que desempeñan las maestras de educación inicial como garantes de los derechos de infancia.

2.5.2. El vínculo pedagógico en educación inicial. Las demandas emocionales al rol

Distintos autores plantean que el vínculo pedagógico en educación inicial tiene un alto componente emocional dado que requiere asegurar al niño un entorno afectivo, social y material desde la sensibilidad, la empatía y el profundo conocimiento de cada uno en particular. Los estudios de los vínculos tempranos brindaron importantes aportes para entender las exigencias emocionales al rol de las maestras de educación inicial (Winnicott, 1980, Chockler, 2007, Carbonell, 2013, Salinas- Quiroz, 2015).

Winnicott desarrolla los conceptos de «preocupación maternal primaria» y «devoción por el bebé» para describir el proceso por el que la madre activa mecanismos intrapsíquicos de identificación con el bebé que le permiten sostenerlo, interpretar sus señales, y darle el sentido de continuidad existencial. Estos mecanismos también deben activarse en las maestras y educadoras para ponerse en el lugar del niño, sostenerlo y responder a sus necesidades de forma oportuna (Winnicott, 1980).

A su vez, Chockler (2007) plantea que para favorecer el desarrollo de la autonomía el adulto debe asegurar al niño un entorno afectivo, social y material que

pueda integrarlo y dominarlo para lograr el despliegue de sus capacidades. «Para garantizarle las condiciones para una actividad autónoma es indispensable que el adulto posea sensibilidad, empatía y un profundo conocimiento de "este niño" en particular» (Chockler, 2007, p. 4).

Desde los aportes de la teoría del apego, un cuidado sensible implica un vínculo en sintonía y cooperación en lo emocional y comportamental con el niño/a, en un clima de afectividad positiva. Si bien hay cierta ambivalencia de sentimientos positivos y negativos, el cuidado sensible exige a las maestras equilibrar e integrar estos sentimientos de manera que primen los aspectos positivos. «[...] el cuidado sensible implica ajustarse a los estados emocionales y al momento evolutivo del niño y de la niña, favoreciendo ambientes de cuidado amorosos y cálidos» (Carbonell, Posada, Plata y Méndez, 2005, citado en Carbonell, 2013 p. 206).

También se plantea que un cuidador sensible contribuye al proceso de regulación emocional de niños y niñas, sobre todo cuando se enfrentan a situaciones cotidianas que le generan estrés (por ej. hambre, frío, ingreso al Jardín), ayudándolo a reestablecer un estado emocional positivo (Carbonell, 2013).

Estos aportes son tomados para definir el rol y la tarea docente:

El docente como “acompañante afectivo, figura de sostén, otro significativo” y como “mediador cultural”, enseña compartiendo expresiones mutuas de afecto, ofreciendo disponibilidad corporal, realizando acciones conjuntamente, acompañando con la palabra, entre otras formas de enseñar específicas y particulares para los más pequeños (Violante, citado en Mayol-Lasalle, 2016. p. 27).

María del Carmen Díez Navarro (2002), desde su trayectoria como maestra de educación infantil, en su libro *El piso de abajo de la escuela* desarrolla la implicación intensa del mundo de los afectos en ese ámbito. Analiza los sentimientos de niños y niñas en primera infancia, los entrecruzamientos afectivos que se dan en los centros educativos y los sentimientos que genera la tarea a las maestras. Metafóricamente, como lo expresa en el título, estos aspectos suelen quedar en el piso de abajo de la escuela, no se abordan o tienden a minimizarse. Propone, con varios ejemplos de su práctica educativa, la integración de los aprendizajes, las relaciones y los afectos en la vida cotidiana de la escuela, como aspectos clave para la salud y el bienestar de los implicados en la tarea educativa (Díez, 2002).

De acuerdo con lo descrito en este epígrafe, las demandas emocionales forman parte del rol laboral de las maestras. Como se verá más adelante, la exposición a este tipo de demandas ha sido definida por los expertos como un factor de riesgo psicosocial emergente (Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo, 2007). Se entiende por riesgos emergentes cualquier riesgo nuevo que va en aumento e implica una mayor probabilidad de exposición. Los principales riesgos emergentes identificados por los expertos se vinculan a: el conflicto entre las exigencias de la vida profesional y la vida privada, la inestabilidad en los puestos de trabajo, el aumento de la intensidad de la carga de trabajo, las altas exigencias emocionales en el trabajo y el prolongamiento de la vida laboral activa (Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo, 2007).

En el caso de las maestras, atender las demandas vinculadas al rol de garante de los derechos de infancia implica el manejo de las emociones propias y las del niño. En este sentido, desde una perspectiva de la psicología ocupacional, como se expone con detalle más adelante (véase apartado 5.1. sobre Modelos de estrés en la Salud Ocupacional) la exposición excesiva a las demandas de niños y niñas y/o la ausencia de recursos suficientes para afrontarlas genera una alta tensión en las maestras que puede afectar negativamente a su bienestar laboral.

Pero además, en la medida en que las exigencias de la atención y educación de la primera infancia generan un desgaste físico y emocional en las maestras, esto incide en el logro de la tarea y en la respuesta a las necesidades de niños y niñas (Santelices y Pérez, 2013).

El apartado siguiente se introduce en el tema específico de educación inicial y la CDN, para poder profundizar en lo que significa desde el rol de las maestras, el ser garante de los derechos de la infancia.

3. Convención de los Derechos del Niño y educación inicial

Los conceptos de la psicología evolutiva influyeron en los cambios sobre las nociones de infancia y han nutrido la idea del niño como sujeto de derechos, competente, activo y capaz tal cual lo promueve la CDN. La historia de la educación inicial realiza un recorrido que acompaña estos cambios acerca de las concepciones sobre la infancia.

Existe una estrecha relación entre la historia de la infancia y la historia de las instituciones que la tomaron a su cargo: « [...] dos historias (la del niño y la de los modelos preescolares) que pronto resultan paralelas. Una genera a la otra [...] La conquista de una identidad social del niño [...] se sirve de la escuela infantil como terreno en el cual la infancia se siente llamada a reivindicar y apropiarse de la expresión libre de sus necesidades más profundas y de sus energías —recursos más originales y auténticos [...] (Fabbroni, 1986)» (Ivaldi 2012).

Es así que en el fundamento pedagógico de muchas acciones educativas dirigidas a esta primera etapa encontramos una concepción de infancia congruente con la planteada en la CDN.

Por otro lado, el reconocimiento que la CDN realiza de niños y niñas como ciudadanos implica a su vez que le corresponden derechos sociales, entre los que se encuentran el derecho a la educación, el tan relevante derecho a la identidad y a la satisfacción de necesidades básicas.

A su vez, la educación como derecho social de todos y todas, hace posible el goce de otros derechos y el pleno ejercicio de la ciudadanía (Mayol-Lasalle, 2016). En el artículo 28 de la CDN es donde se reconoce específicamente el derecho del niño a la educación. A su vez, en el artículo 29 se plantea que «la educación del niño deberá estar encaminada a: desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades» (ONU, 1989). Si bien la CDN solo menciona la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria para todos, lo planteado en ese último artículo coincide con el objetivo educativo de las acciones dirigidas a la primera infancia.

También, a nivel internacional, son las iniciativas desde el sector educativo las que primero ubican a niñas y niños como sujetos de derecho y de atención particular, tal como se ve reflejado en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, de UNESCO en 1990 (UNESCO, 2007). Por su parte, la Organización de Estados Americanos (OEA) viene incentivando proyectos y acciones que implican la atención y educación de la primera infancia (Ramírez, 2009).

Sin embargo, estos esfuerzos no han sido suficientes, ya que reconocer el derecho a la educación en la primera infancia sigue costando tanto como el reconocimiento de niños y niñas pequeños en su condición de ciudadanos (Mayol-

Lasalle, 2016).

En relación a ello, en el 2004 el Comité de los Derechos del Niño propone su convocatoria a instancia de debate general con el tema de la «Realización de los derechos del niño en la primera infancia», evento que tuvo una gran asistencia y participación (más de 30 ponencias) y que dio lugar a la Observación general N° 7 del Comité en relación a esta etapa. En la introducción a las recomendaciones surgidas del debate se advierte:

El Comité reafirma que la Convención sobre los Derechos del Niño refleja una perspectiva holística del desarrollo de la primera infancia basada en los principios de indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos humanos. Por consiguiente, todos los derechos reconocidos en la Convención se aplican a todo ser humano menor de 18 años, con inclusión de los niños más pequeños (artículo 1) (Comité de los Derechos del Niño, 2007, p.28)

Específicamente en relación a la educación, el Comité recomienda que los Estados Partes vean la posibilidad de incluir la educación de la primera infancia como parte de la educación primaria, con el objetivo promover la evolución de las facultades del niño (Comité de los Derechos del Niño, 2007).

Otro aspecto importante a considerar es la referencia a la prioridad de la familia en el cuidado y educación de los hijos y a la corresponsabilidad del Estado en la garantía de estos derechos que plantea la CDN. Esta prescripción implica políticas educativas que conlleven intervenciones garantistas, y que ubiquen a las maestras de educación inicial como garantes. «El esfuerzo por cubrir la brecha entre los compromisos asumidos y la realidad, así como por realizar plenamente los derechos, exige un cambio radical en las prácticas sociales y políticas» (Liwski, 2007).

Pero cabe mencionar que en estos textos, así como en la CDN, si bien se habla de corresponsabilidad, el término *garante* sólo se utiliza para el Estado, cuando en realidad es algo que compete a todos los adultos en el vínculo y atención a niñas y niños.

Justamente este es uno de los temas abordados en el estudio previamente mencionado (Etchebehere, 2012), que se orientó a profundizar sobre la articulación de los fundamentos de las prácticas educativas con los principios que plantea la CDN,

como aporte para reducir la brecha entre el discurso y la práctica promotora de derechos.

Cabe destacar que son pocos los estudios que abordan este tema, si bien es frecuente que los discursos referencien al rol de las maestras de educación inicial, como el de todos los adultos vinculados con la infancia, en cuanto garantes de sus derechos.

[...] es corresponsabilidad de la sociedad civil ser garantes de los derechos de los niños y las niñas desde los múltiples sectores (nacional, regional, local y familiar). Asimismo, existe una responsabilidad ética y social desde la psicología y demás áreas del conocimiento de abordar las problemáticas de la infancia y buscar soluciones para lograr una calidad de vida acorde con los presupuestos de la Convención de los Derechos del Niño (Carbonell, 2013. p. 206).

Con el objetivo de poder conocer en qué medida se viene reduciendo la brecha entre discurso y práctica desde una mayor integración de la concepción del niño como sujeto de derechos, algunas investigaciones abordan el tema de las concepciones de infancia que impregnan las prácticas educativas en primera infancia.

En esta línea, un estudio con 20 docentes de primera infancia de la ciudad de Medellín, de tipo cualitativo, con enfoque hermenéutico y desde el método de análisis crítico del discurso, evidencia que coexisten las visiones del niño como sujeto pasivo, objeto de cuidado, con la de niño activo, protagonista y sujeto de derechos. A su vez se constata que estas concepciones influyen en la forma de concebir la educación y la postura didáctica (Gutiérrez., Quintero y Pérez, 2011).

Se encuentra en el discurso de las docentes una mirada eficientista de la educación, en tanto busca perseguir objetivos estatales y desarrollos de un sujeto ideal para una sociedad ideal. En menor forma se piensa una educación para el sujeto, con miras a la inserción en su cultura y una participación directa en la constitución de su desarrollo atravesado por la recuperación o síntesis de su identidad (Gutiérrez., Quintero y Pérez, 2011, p.169).

Por otro lado, otro estudio, también de Colombia, realiza una caracterización de los agentes educativos⁸ de primera infancia desde las actitudes hacia niños y niñas, sus concepciones y acciones, para evaluar en qué medida contemplan los ejes

8. Incluye a jardineras, instructores, profesionales de la salud que trabajan con la primera infancia.

priorizados por la política educativa para esta etapa (Zapata, Ceballos, Trujillo y Bustamante, 2012). Se trata de un estudio exploratorio de carácter descriptivo, a través de la aplicación de 345 encuestas a agentes educativos. Dentro de los resultados se destaca que en relación a las concepciones y acciones de protección y buen trato, solo un 4.3 por cien de los agentes lo relaciona con los derechos de niños y niñas a recibir el cuidado y atención para su desarrollo integral y vida plena. Un 45.8 por cien vincula el concepto de protección a la atención a las necesidades básicas, a los aspectos físicos y afectivos.

Respecto a estos hallazgos preocupa que el 45 por cien de los agentes educativos no tenga claridad respecto al concepto de protección integral, entendida como el reconocimiento como sujetos de derechos de los niños y niñas, el cumplimiento y garantía de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato enmarcado en el principio del interés superior (Zapata, *et al.*, 2012, p. 80).

Estos datos configuran un escenario de riesgo para la aplicabilidad de los principios de la CDN, desde la corresponsabilidad de quienes trabajan con niños y niñas y que deben garantizar sus derechos.

También en relación a la aplicación de la CDN, otra investigación en el contexto uruguayo a destacar es la realizada por De León (2012) sobre participación infantil en el ámbito de la educación inicial. El estudio tuvo como objetivo identificar y analizar las condiciones que favorecen el desarrollo de la intervención infantil. Se trata de un estudio de caso, de carácter cualitativo y de alcance exploratorio, a través de entrevistas en profundidad y de observación participante a maestras de educación inicial de un Jardín de Infantes de Montevideo. En el estudio se analizan las concepciones de infancia que manejan las maestras y cómo se relacionan con lo que entienden por participación infantil. Otro aspecto indagado son las habilidades, competencias y tipo de vínculo de las maestras, que favorecen la participación de niñas y niños. Se estudia también, cómo se desarrolla esta participación infantil en el ámbito de la educación inicial y las particularidades que adquiere en la primera infancia.

En este estudio, la participación infantil queda expresada como un proceso gradual que comienza siendo una oportunidad para el niño de expresión de ideas y sentimientos, que le permite comprender al maestro las particularidades del mundo infantil, para pasar a otros componentes que la ligan a una capacidad de reflexión y toma de decisiones. Distintos componentes que ponen en juego diferentes competencias básicas participativas, tanto para el adulto, como para el niño en la generación y habilitación de la participación infantil (De León, 2012, p. 231).

Sin embargo, este estudio de De León (2012) no se enfoca en valorar específicamente el rol de garante de los derechos de infancia de las maestras de educación inicial en relación a cuánto promueven la participación infantil, aunque muchas de las acciones identificadas para ello las ubica en ese rol.

El tema de la participación infantil en esta etapa, también fue abordado en el marco del debate que dio lugar a la Observación General N° 7 del Comité de los Derechos del Niño.

El Comité recomienda, que desde las primeras etapas, se garantice el ejercicio de niños y niñas del derecho a la participación en todas las cuestiones que les afectan en la vida cotidiana y en los diversos ámbitos por donde transcurre (familiar, educativo, comunitario). Eso exige de los Estados Parte la creación de oportunidades para ello y que se atienda especialmente a la expresión de los niños pequeños de sus opiniones, sentimientos e ideas (Comité de los Derechos del Niño, 2007).

En este sentido se plantea que:

Desde su nacimiento, los niños comunican sus necesidades y preferencias; a la edad de 3 años, la mayoría de los niños puede comunicar sus ideas y pensamientos a través del lenguaje. Se debe cumplir con el espíritu de este derecho garantizando que los responsables del cuidado del niño (las familias, las escuelas) sean capaces de escuchar sus opiniones y prestarles debida consideración (Engle, 2007, pp.12-13).

A su vez, Castro, Ezquerria y Argos (2016) realizan una revisión de la investigación en relación con el ejercicio del derecho a la participación de niños y niñas en el ámbito de la educación infantil. Parten de la base de que el Jardín de Infantes es un contexto privilegiado para que puedan ejercitar activamente la participación de forma efectiva. Para ello señalan que la escucha del adulto es clave, desde una comunicación bidireccional que lo reconoce, acepta y le da su lugar al niño.

Señalan también:

[...] (la) importancia de trasladar a la sociedad la necesidad de superar aquellas concepciones que se refieren a la infancia como un colectivo pasivo para pasar a entender a los niños como personas activas, con intenciones, intereses y potencialidades (Bae, 2010), y como sujetos con capacidad de acción y de decisión que tienen el derecho a ser escuchados y ser tenidos en cuenta en aquellos temas que conciernen a sus vidas (Ghirotto y Mazzoni, 2013) (Castro, Ezquerra y Argos, 2016, p. 107).

Por ello plantean que es un desafío de responsabilidad y compromiso de toda la comunidad internacional con la CDN el promover la escucha y la participación infantil (Castro, Ezquerra y Argos, 2016).

Desde la perspectiva de la forma y el alcance en que los niños y niñas están ejerciendo sus derechos, los estudios más relevantes son los de UNICEF a través de su Observatorio. A partir de los datos oficiales y de los que provienen de la sociedad civil que han sido aportados por los países, se evalúa el alcance de las acciones realizadas para que se cumplan los derechos planteados en la CDN. Específicamente en relación a la educación inicial el dato se extrae de acuerdo al acceso de niños y niñas a un centro educativo (la tasa bruta de escolarización en educación inicial, asistencia y asistencia insuficiente) (UNICEF, 2012). Los datos aportados en el informe 2012 evidencian la cobertura universal de niños y niñas de 4 y 5 años en Uruguay, todos ellos matriculados en un centro educativo. Se ha logrado revertir el menor acceso de niños y niñas de familias de quintiles de menores ingresos. También se ha logrado reducir los tamaños de los grupos: de un promedio de 27,4 niños por clase en el 2007 a 25 en el 2011. Lo que aún preocupa es la asiduidad en la asistencia, observándose que las ausencias, además de ser numerosas, no tienen ni tendencias ni patrones estables que permitan entender las causas. No obstante, se manifiesta un descenso, ya que en el 2009 era de un 40,8 por cien y en el 2011 de un 29,2 por cien (UNICEF, 2012).

En esta línea y a partir de lo expresado por del Comité de los Derechos del Niño en la Observación General N° 7, relativa a la primera infancia, donde se enfatiza que esta etapa es esencial para la realización de los derechos, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en el marco de las metas educativas 2021, construye un Sistema de Información sobre Primera Infancia desde un enfoque de derechos. A

partir de fuentes documentales, se sistematizan las iniciativas vigentes en materia de política pública (medidas legislativas y acciones enmarcadas en planes, programas y proyectos) que implementan los Estados para la promoción, protección y el hacer efectivo los derechos de la primera infancia (OEI, 2009).

Este estudio de OEI se organiza en módulos e incluye en el Módulo 6 la información referida a los derechos de las niñas y los niños a gozar de una educación de calidad, además de otros indicadores como: tasa bruta y neta de cobertura, asistencia por quintil de ingreso, porcentaje de oferta, medidas legislativas, el nivel inicial en las leyes de educación, el promedio de personal docente por niños, formación de los docentes (OEI, 2009).

La creciente incorporación de la perspectiva de derechos también se ve reflejada en otras líneas de investigaciones como por ejemplo la desarrollada específicamente en relación a la medición de la pobreza infantil desde un enfoque multidimensional. Se parte de la definición de que una persona es pobre si no tiene garantizado el ejercicio de, al menos, uno de sus derechos, además de ingresos insuficientes para satisfacer sus necesidades (CONEVAL, 2009, en DINEM/MIDES, 2013).

El enfoque de derechos se basa en la premisa de que toda persona debe contar con una serie de garantías indispensables para su dignidad, que al ser adoptadas dentro del marco jurídico nacional o ratificadas mediante la firma de instrumentos internacionales, se convierten en obligaciones para el Estado. Este deberá generar mecanismos que permitan, progresivamente, el acceso de sus ciudadanos al pleno ejercicio de los derechos humanos (DINEM/MIDES, 2013, p. 4).

Se menciona este enfoque ya que hay estudios que han dado lugar a datos sobre la situación de la primera infancia del Uruguay en relación a los derechos. Por ejemplo el estudio de DINEM/MIDES, incluye cuatro dimensiones de derechos, entre las cuales está la educación (DINEM/MIDES, 2013). A su vez, desde el Centro Interdisciplinario de Infancia y Pobreza de la UR se viene desarrollando un instrumento de medición del bienestar infantil, que contempla varias dimensiones de acuerdo a este enfoque de derechos (Cerutti, *et al.*, 2014).

Los datos que arrojan este tipo de estudios posicionan a la infancia del Uruguay en un lugar con menores oportunidades para ejercerlos en relación con otras franjas etarias si bien estos índices vienen mejorando. Esto se constata en el estudio de

DINEM/MIDES (2013) que, a partir de tres tramos de edades, realiza la medición de la pobreza por el método de ingreso (pobre/no pobre) y el multidimensional (una o más dimensiones de derechos vulnerados). En 2006 los porcentajes para menores de 18 años eran de 12,8 por cien no pobres y 43,5 por cien con pobreza multidimensional, mientras que para la franja de 65 años o más eran de 44,5 por cien de no pobres y 11,3 por cien con pobreza multidimensional. Sin embargo, en 2011 para menores de 18 años el porcentaje de no pobres aumenta a 39,9 por cien y la pobreza multidimensional baja a un 20,9 por cien. También sucede lo mismo con la franja de 65 años o más que aumenta a 53,8 por cien los no pobres y se reduce la pobreza multidimensional a 3,5 por cien (DINEM/MIDES, 2013). Persiste la diferencia entre los grupos etarios, lo que para algunos autores corresponde al fenómeno de «infantilización de la pobreza» (Terra, en Cerutti, *et al.*, 2014), que ubica a niños y niñas en situación de menos oportunidades de ejercer sus derechos.

Los programas y políticas de atención a la primera infancia vienen incorporando este enfoque de derechos. En base al principio del interés superior por el niño que reconoce la CDN, algunos programas se enfocan en garantizar los derechos de ciertos adultos porque ello supone garantizar los de niños y niñas (Ramírez, 2009).

Por consiguiente, un enfoque de derechos supone analizar las condiciones que permiten alcanzar el goce efectivo de los derechos de la niñez, garantizando a su vez los derechos de quienes son responsables de velar por ellos. Esto es lo que en esta literatura se conoce como cerrar la brecha entre la insatisfacción de un derecho y la capacidad potencial de quien es responsable de hacerlo cumplir (Bula, 2009, p. 24).

En este contexto, el presente trabajo tratará de contribuir al desarrollo de las capacidades de uno de los principales actores de la educación y del cuidado de la primera infancia como son las maestras de educación inicial y, más aún, a aquellas maestras que operan en contextos más extremos donde la garantía de los derechos está en mayor riesgo.

3.1. Características del rol de garante de los derechos de infancia de las maestras de educación inicial. La promoción de la autonomía progresiva

Como ya se mencionó, el estudio sobre el significado del rol garante de los derechos de infancia en las maestras de educación inicial ha sido poco abordado específicamente, aun cuando el rol docente y los objetivos para esa etapa se basan en

concepciones congruentes con los postulados de la CDN.

En ese sentido, ser garante de los derechos de infancia implica favorecer que niños y niñas puedan ejercer sus derechos, a partir de un vínculo adulto-niño viable, que los reconozca y ofrezca oportunidades para construirlo. Si el niño pequeño siente que puede y hace las cosas por sí mismo, esto le devuelve una imagen como ser capaz, lo que le hace sentirse mejor y quererse como ser único que es (Garaño e Irsatortza, 2013).

Sin embargo, en el estudio antes mencionado (Etchebehere, 2012), se constata que este rol de garante de derechos no es claramente percibido por las maestras. Como ya se planteara esto se justifica por la falta de formación específica, las condiciones de trabajo y el lugar que ocupan en relación las jerarquías del sistema educativo. (Giorgi, 2012).

Por lo tanto en este apartado se aborda específicamente las implicaciones en el ejercicio de este rol desde dos de los principales temas que surgen del estudio de Etchebehere (2012): 1. la promoción de la autonomía progresiva y 2. otras acciones garantistas de los derechos de la infancia.

3.1.1. La promoción de la autonomía progresiva

Las dificultades en el reconocimiento del rol de garante, sobre todo se pone de manifiesto cuando se aborda la noción de autonomía progresiva (AP), ya que se reconoce como concepto clave que fundamenta muchas de las prácticas educativas pero no como principio clave de la CDN. No obstante, desde la convención la AP es un principio fundamental porque regula la capacidad para el ejercicio de derechos conforme a la evolución de las facultades de niños y niñas. Entonces, en la medida en que las maestras promueven la AP esto las ubica como garantes de los derechos, aunque ellas no lo perciban así. Por tanto, una de las conclusiones del estudio es que el

[...] principio de autonomía progresiva puede constituirse en un puente articulador para la integración de la perspectiva de derechos de infancia en el campo de la educación inicial dado que es simultáneamente un principio orientador de la CDN y una referencia teórica que guía las acciones educativas (Etchebehere, 2012. p. 26).

Este principio, la AP, en relación a otros conceptos controvertidos que plantea la CDN, ha sido poco estudiado, aunque es clave para el ejercicio de los otros derechos. La AP refiere a la evolución de las facultades del niño y está principalmente planteada en el artículo 5 de la CDN. Alude a que en la medida que niños y niñas van adquiriendo competencias cada vez mayores se incrementa la capacidad de asumir responsabilidades y tomar decisiones en los temas que lo afectan, disminuyendo la necesidad de dirección y orientación de los adultos (Santos Pais, 2005).

El principio de AP se puede definir desde tres componentes

- A nivel evolutivo: implica que el reconocimiento y ejercicio de derechos por parte del niño lo promueve en su gradual autonomía, desarrollo y competencias.
- A nivel participativo: refiere al derecho a ser respetado por parte de los adultos en sus capacidades de decisión en función de sus competencias.
- A nivel protector: se relaciona con la idea de que, en la medida en que el niño está en desarrollo de sus facultades, tiene derecho a recibir protección especial por parte de la familia y el Estado que garanticen el ejercicio de los derechos (Lansdown, 2005b).

La implementación de la Convención requiere de la creación de ambientes respetuosos, promotores y protectores de la evolución de las facultades del niño. Ello implica cuestionar de qué manera las acciones educativas promueven o inhiben la AP. Es posible preguntarnos entonces ¿cuánto estas acciones respetan el potencial del niño para participar y tomar decisiones? (Lansdown, 2005a).

De los datos recogidos en los grupos de discusión realizados en la investigación de Etchebehere (2012) se desprende una variedad y riqueza de acciones promotoras de la AP, pero pobremente asociadas a la CDN. Se interpreta la AP como el proceso de desarrollo de capacidades de niños y niñas que le permiten afianzarse en la construcción de una identidad de creciente independencia con respecto al adulto. Esto es coincidente con la concepción de infancia y el principio de AP que sustenta la CDN, pero los datos evidencian que no se han podido conceptualizar estas acciones desde una perspectiva de derechos. Es decir que las maestras no contemplan promover la AP como un derecho que están garantizando.

Al igual que sucede en amplios sectores de la población la Convención es vista como un documento que proviene del universo de los organismos internacionales, que su sentido se limita al campo de lo jurídico y que poco se relaciona con las formas que en la vida cotidiana toman las relaciones entre generaciones. No obstante, esto es especialmente significativo al tratarse de personal que tiene un rol central en la vida de niños y niñas, y que se constituye en referentes para los padres (Giorgi, 2012, p. 23).

Dentro de las acciones promotoras de la AP descritas en Etchebehere (2012) una de las categorías definidas incluye las ideas de establecer un vínculo habilitador que brinde oportunidades a niños y niñas para el desarrollo de la AP, desde el sostén, la contención y la seguridad. Asimismo, se destaca también el conversar y escucharlos, respetarlos en sus intereses, capacitarlos para enfrentar los problemas, dotarlos de herramientas para que se defiendan, son todas alternativas para promover la AP. Otra categoría que incluye varias acciones para favorecer la AP es fomentar las rutinas y actividades en torno a la organización de la vida diaria (por ejemplo, quitarse el abrigo y colgarlo en el perchero al entrar a clase), así como la integración de códigos sociales adecuados, estimulando hábitos de higiene y alimentación. Promover el trabajo en equipo, colaborativo y solidario, fomentar la interacción y la adaptación social incorporando normas de convivencia son otras acciones reiteradas que describen las maestras como promotoras de la AP. A su vez, se valora favorecer una actitud reflexiva que contribuya a pensar que lo que se hace colabora en la AP (Etchebehere, 2012).

La mayoría de estas acciones se vinculan con los conceptos de la psicología del desarrollo y de la pedagogía en educación infantil que sustentan las prácticas educativas, aquellas que conciben al niño como activo, protagonista y con un gran potencial a desplegar desde un entorno que lo habilite y le brinde oportunidades, «un niño potente desde el nacimiento porque está dotado de núcleos de disponibilidades y capacidades de autoconstrucción» (Rinaldi, 2001. p. 8).

Dentro de su potencial está la capacidad de actuar sobre el medio y de participar activamente en los diferentes entornos donde transcurre su desarrollo conforme a la evolución de sus facultades, es decir, a su autonomía progresiva (Espinoza, y Ochaitía, 2004; Chockler, 2007).

Cuando un niño pequeño siente que puede enfrentar los desafíos cotidianos y

hacer las cosas por sí mismo, ello le devuelve una imagen como ser capaz, le genera satisfacción y aumenta su autoestima (Garaño e Irsatortza, 2013).

Más allá de que entonces, la autonomía es una conquista subjetiva que, no se enseña, dado que el ser humano tiene un potencial para desarrollarla, para ello necesita un vínculo adulto que le aporte el sostén inicial (Duacastella, 2006).

Por lo tanto, la promoción de la autonomía del niño requiere no solo que se le reconozca en sus competencias de querer, saber y poder, sino que se le brinde un entorno material, social y afectivo que lo asegure en su desarrollo (Chockler, 2007). El entorno educativo es clave para ello.

Otro aspecto importante a tener presente es que, el promover la adquisición de la autonomía progresiva en niños y niñas en primera infancia por parte de las maestras, es un objetivo común en los programas de educación inicial. Se reitera dentro de dichos programas, por ejemplo, la idea de promover la autonomía social para apoyar al niño en la adquisición de hábitos de alimentación e higiene, así como otras normas y pautas sociales que incrementan su independencia del adulto (ANEP, 1999; UCC/CCEPI, 2015).

3.1.2. Otras acciones garantistas de los derechos de la infancia.

También en el estudio de Etchebehere (2012) se recogen las principales ideas que definen el ser garante de los derechos de infancia por parte de las maestras participantes en el estudio, una vez que logran visualizarse en ese rol. Ellas describen como intervenciones garantistas: la posibilidad de fortalecer a niños y niñas, de difundir y respetarlos en sus derechos, así como brindarles oportunidades para su ejercicio. Agregan a su vez, la importancia de apoyar a las familias en su rol y exigirles que garanticen los derechos de sus hijos e hijas.

Algunas de estas acciones y competencias de las maestras son coincidentes con las identificadas por el estudio de De León (2012) con relación a la participación infantil, aunque tampoco allí se conceptualizan como parte del ser garante de los derechos. Ejemplos del mencionado autor son la flexibilidad para adecuarse a los intereses del grupo y la escucha para contemplar los intereses y necesidades de niños y niñas.

En relación al adulto, en la Observación General n.º 12 del 2009 del Comité de los Derechos del Niño, se hacen algunas referencias a las características de su rol y actitud para promover, por ejemplo el ejercicio del derecho a la participación. Se señala que la actitud de superioridad del adulto es el mayor obstáculo para posibilitar la escucha y la participación infantil efectiva (UNICEF., 2014).

Para ello se requiere de una actitud adulta que reconozca al niño como un otro igual, y tenga en cuenta sus intereses e ideas.

Se demandaría, por tanto, un cambio en la actitud de los adultos hacia la infancia como colectivo social (Mayall, 2002), que promueva la superación de las restricciones en su autonomía, la visibilización de la perspectiva infantil y el valor de sus aportaciones y propuestas (Llobet, 2012; Citado en Castro, Ezquerria y Argos, 2016, p. 108).

Promover la participación infantil implica un proceso activo, donde el intercambio sobre los eventos cotidianos entre niños, niñas y maestras es lo que predomina para la toma de decisiones (Castro, Ezquerria y Argos, 2016).

Esto requiere de adultos en los que estén presentes ciertos valores a destacar:

[...] el respeto hacia el derecho de los pequeños a decidir si quieren o no participar y cuándo desean hacerlo; la igualdad de oportunidades en relación a la participación con independencia del sexo, las habilidades y/o capacidades y la edad del niño; la honestidad, en el sentido de ser capaz de informar al niño sobre el propósito de solicitar su participación así como de hacerle partícipe del uso de sus aportaciones; la colaboración entre todos los agentes para afrontar el reto de promover la participación infantil y la creatividad, que conduzca a los adultos en la creación de técnicas que recojan los múltiples lenguajes de los pequeños (Castro, Ezquerria y Argos, 2016, pp.112-113).

Por lo tanto desde lo que plantea la literatura en esta materia y lo que surge en el estudio específico de este tema (Etchebehere, 2012) se pueden definir acciones educativas promotoras de la AP y los derechos que se pueden agrupar en:

- Reconocer, estimular y empoderar a niños y niñas en sus capacidades y en su lugar de sujetos de derecho.
- Respetar y dar los tiempos necesarios a cada niño/niña para que puedan desplegar su potencial, opinar y participar.

- Favorecer la adquisición de responsabilidades de acuerdo a la evolución de sus facultades, fortalecer su autoestima y generar confianza en sí mismos.
- Escuchar y contemplar los intereses de niños y niñas en las actividades cotidianas del aula, trabajando desde una pedagogía que los contemple como sujetos protagónicos y activos en su proceso de aprendizaje.
- Establecer un vínculo positivo, desde una actitud adulta empática que brinde seguridad afectiva a niños y niñas y que propicien su desarrollo integral.

Identificar en qué medida las maestras de educación inicial realizan estas acciones nos permite evaluar el ejercicio de este rol de garante, y a partir de ello estudiar el efecto que tiene sobre su bienestar, tal como se propone la presente tesis.

A su vez, en el estudio previo de Etchebehere (2012), se identifican obstáculos y dificultades en el ejercicio de este rol de garante que se desarrollan en el siguiente apartado.

3.2. Obstáculos y dificultades en el ejercicio del rol de garante de los derechos de infancia. Consecuencias de la promoción de la autonomía progresiva en el bienestar del profesional

En el marco de la implementación práctica de la CDN, como se viene planteando, la distancia entre lo que dice el texto y su aplicación concreta, se entiende en parte por las dificultades de los adultos a cargo de la educación y cuidado de niños y niñas de percibirse en el rol de garante de los derechos. A esto se suman obstáculos a la hora de realizar acciones garantistas.

En este sentido, una de las conclusiones del estudio ya mencionado (Etchebehere, 2012) es que desde el rol de promoción de la autonomía progresiva y la evolución de las facultades de niños y niñas en primera infancia, las maestras de educación inicial se constituyen en garantes de los derechos.

Sin embargo, el cumplimiento de esta responsabilidad y la participación en estas funciones garantistas no parece estar claramente visualizado. Este vacío, por un lado, conlleva el riesgo de que las maestras no se reconozcan como partícipes de un proceso social con el que existe un compromiso ético y jurídico por parte del Estado. Por otro lado, contribuye a que puedan producirse amenazas o violaciones de los derechos de

niños y niñas sin que ello sea percibido como tal ni se instalen procedimientos para su modificación amparados en ese marco (Etchebehere, 2012. p. 47).

Si bien en el proceso de discusión logran visualizarse en ese rol y surge que es una obligación garantizar el ejercicio de los derechos de niños y niñas. también se plantea que este rol se ve limitado por ciertas dificultades y obstáculos (Etchebehere, 2012).

En la categoría *obstáculos para el rol* se definen las dificultades percibidas para el ejercicio del rol de garantes por parte de las maestras, identificándose dos fuentes de dificultades: la falta de soporte del sistema educativo y la falta de concordancia con las familias (Etchebehere, 2012). Dentro de los modelos explicativos y estudios en el campo de la psicología ocupacional que se verán más adelante, estos obstáculos son factores de riesgo para el bienestar laboral, en tanto indican si se cuenta o no con el apoyo social necesario para amortiguar la tensión psicológica que implica la tarea (Karasek, 2001; Johnson y Hall 1988).

La falta de apoyo institucional de las autoridades del CEIP (consejeros, inspectora nacional, inspectoras de zona) se refiere a las dificultades que se encuentran en el sistema educativo cuando las maestras deben afrontar situaciones de vulneración de derechos del niño (por ejemplo, frente a alguna situación de abuso o maltrato). Mencionan el poco apoyo institucional (por falta o ineficiencia de los recursos) que las deja en una situación de soledad y desamparo para intervenir. Muy unido a esto, está la percepción de falta de equipos interdisciplinarios que las apoyen en la tarea. Esto les genera sentimientos de soledad que, por otra parte, acompañan el ejercicio del docente.

También en el estudio de Cambón y De León (2008) se hace referencia a este sentimiento de soledad como uno de los factores que influyen en el desgaste laboral de las maestras. Por lo tanto, este es un aspecto que afectaría la eficacia de las maestras en el ejercicio de su rol de garantes de los derechos de infancia.

Las siguientes palabras de una de las maestras participantes del estudio, cuando debe enfrentar una situación de abuso y maltrato de niños, ilustran esta soledad en la tarea: «Entonces a mí me ha pasado, ¿qué hago yo, lo tengo que denunciar? ¿Qué tengo que hacer acá? Porque no tenés idea, te sentís sola y estás

sola.» (Etchebehere, 2012. p. 116).

Además, la falta de apoyo de las familias o los compañeros, así como las reiteradas críticas recibidas por parte de estos y de los directivos y , son otras de las causas que más inciden en el desarrollo del síndrome de *burnout* en maestras, como se desarrolla en el apartado 4.2. (Reinoso, 2013).

También se menciona como un obstáculo las limitaciones que se imponen entre el tiempo de trabajo y la cantidad de niños a atender. No siempre cuentan con el tiempo necesario para la atención personalizada que requiere la tarea de escuchar y respetar los intereses de cada niño o niña. A veces es por el gran tamaño del grupo y otras veces por las exigencias para cumplir con tareas que requiere una directora o una supervisora. Como también se verá más adelante, desde los modelos de estrés, un factor que incide en los docentes es el volumen de trabajo con relación al tiempo disponible para hacerlo (presión de tiempo) y las interrupciones que obligan a dejar momentáneamente las tareas y volver a ellas más tarde (Moncada, Llorens y Sánchez, 2000).

Con referencia a las diferencias con las familias según la visión de las maestras, las familias ejercen este rol de garantes de forma parcial o interfieren con el ejercicio de los derechos de sus hijos e hijas. Pero a su vez, la falta de formación específica de las maestras para el trabajo con familias es un elemento que se reitera como obstáculo para la tarea de promover que garanticen los derechos de sus hijos e hijas. Además, otra dificultad es la de no poder diferenciar claramente las competencias y limitaciones de las maestras en el ejercicio del rol de garante, en el sentido de cuáles son de su responsabilidad y cuáles son de las familias y/o del Estado en el marco de la corresponsabilidad (Etchebehere, 2012).

Lo anterior se podría relacionar con estudios que identifican que el vínculo permanente de las maestras con las familias puede ser un factor de riesgo psicosocial (Gold y Roth, 1993; Peña y Santos, 2013).

Los obstáculos y dificultades planteados llevan a pensar que el ser garante de los derechos de infancia exige un plus a las maestras, que implica cierta sobrecarga emocional. Esto puede afectar su bienestar laboral en la medida en que la maestra no cuente con los recursos necesarios o con fuentes de recuperación suficientes para

afrontar estas demandas, según lo que se expresa en los modelos y estudios de la psicología ocupacional que se desarrollarán en el apartado 5.1. Cabe destacar que esta es una de las ideas principales que fundamentan esta tesis.

**BLOQUE II: RIESGOS PSICOSOCIALES
EMERGENTES EN EL TRABAJO DE LAS MAESTRAS
DE EDUCACIÓN INFANTIL**

4. Fuentes y consecuencias del estrés en las maestras de educación inicial

En este capítulo se desarrollan específicamente los aspectos vinculados al bienestar laboral de las maestras en el ejercicio de su rol. Se comienza caracterizando el síndrome de *burnout* y su vinculación con el estrés. Luego se hace referencia a cómo afecta el estrés y *burnout* a las maestras. Esto permitirá desarrollar cuáles son los efectos del estrés y *burnout* de las maestras de educación inicial que repercuten en los niños y las niñas con los que trabajan.

4.1. Relación entre estrés y burnout

El *burnout* (o síndrome de estar quemado por el trabajo)⁹ es una de las consecuencias negativas para la salud que más atención ha recibido en aquellas profesiones que implican el trato con personas.

Específicamente se comienza a usar el término *burnout* en 1977 cuando la psiquiatra Maslach lo conceptualiza como un síndrome producido por el desgaste profesional que padecen los trabajadores del sector de servicios, principalmente aquellos que trabajan atendiendo personas en el ámbito sanitario y de la educación. A partir de los años ochenta ha habido un gran desarrollo de estudios sobre este síndrome, fortaleciéndose su conceptualización y los programas de intervención durante los años noventa.

Se trata de un fenómeno que consiste en una experiencia subjetiva que incluye cogniciones, emociones, y actitudes, y que tiene un cariz claramente negativo para el sujeto dado que conlleva alteraciones, problemas, y disfunciones psicofisiológicas con consecuencias nocivas para la persona y para la organización (Gil- Monte y Peiró, 2000, p. 137).

El síndrome incluye tres dimensiones: el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal (Maslach y Jackson, 1986).

1. El cansancio emocional que se relaciona con la sensación de agotamiento y fatiga que produce el desgaste laboral y con la falta de los recursos

9. Para una revisión sobre *burnout* ver Gil-Monte y Peiró, 1999; Salanova, Schaufeli, Llorens, Grau y Peiró, 2000; Schaufeli y Enzman, 1998.

emocionales necesarios para afrontar el trabajo. Puede manifestarse a nivel orgánico y/o emocional.

2. La despersonalización que se refiere a la pérdida de empatía, rechazo, intolerancia, hostilidad e indiferencia hacia quienes va destinado el trabajo y/o hacia los compañeros. La falta de motivación, el incremento de la irritabilidad y el endurecimiento restringen la posibilidad de ayudar a los otros.
3. La baja realización personal que implica el sentimiento de inadecuación personal, de falta de confianza y baja autoestima que incide negativamente en el vínculo con los otros y con la tarea.

En relación a estas dimensiones del síndrome, las más estudiadas han sido las emocionales ya que muchas investigaciones aplican una versión abreviada de la escala que apunta a evaluar el agotamiento emocional, —como la usada en este estudio— (sensación de fracaso, baja autoestima, agresividad, depresión, irritabilidad). Si bien los síntomas cognitivos no han sido muy estudiados, hay que tener en cuenta su importancia al inicio del síndrome, ya que se da un desajuste entre las expectativas laborales y la realidad lo que lleva a la depresión y a la frustración (sensación de que no se puede) (Gold y Roth, 1993, Gil-Monte y Peirós, 2000, Pérez, 2010).

[...] las cogniciones de los sujetos influyen en sus percepciones y conductas, y a su vez estas cogniciones se ven modificadas por los efectos de sus conductas y por la acumulación de consecuencias observadas. Por lo tanto, el autoconcepto de las capacidades del sujeto determinará el esfuerzo y empeño para conseguir sus objetivos y sus reacciones emocionales [...] este síndrome sería una respuesta, como efecto de una valoración secundaria a la ineficacia del afrontamiento, al estrés laboral (Pérez, 2010, pp. 50-51).

A nivel fisiológico, el síndrome *burnout* se puede manifestar en desórdenes que implican síntomas como: cefaleas, náuseas, úlceras, insomnio, dolores musculares, dolor de muelas, hipertensión, fatiga crónica, disfunciones sexuales o trastornos psicosomáticos.

Por otro lado, en el plano conductual, la consecuencia más importante es la pérdida de una actitud proactiva, pasividad, que lleva muchas veces al consumo de estimulantes y abuso de sustancias (Pérez, 2010).

Además se identifican consecuencias sociales del síndrome vinculadas a la organización del trabajo, una tendencia al aislamiento y el rechazo hacia la interacción social, todo lo cual produce un deterioro de las relaciones personales; así como también se observa una baja del rendimiento, de la productividad y de la calidad del trabajo (Pérez, 2010).

El sentimiento de inadecuación personal y profesional conlleva a un fuerte cansancio emocional, baja motivación por la tarea y gran angustia producida por la sensación de fracaso laboral. El síndrome es considerado entonces, un intento de adaptación a la pérdida progresiva de los ideales y de la energía necesaria para la ayuda humana que requiere la profesión (Pérez, 2010).

Por todo lo expuesto es relevante tener en cuenta que el síndrome de *burnout* afecta no solo al individuo, sino también a la organización, ya que en la medida en que se ven afectados negativamente los niveles de rendimiento de la personal, se pone en riesgo el logro de objetivos relevantes para la organización (Levi, 2005).

4.2. Estrés y *burnout* en maestras.

El tema del estrés y *burnout* en docentes viene siendo cada vez más estudiado en los últimos años.

En 1993 Gold y Roth, a partir de su experiencia como educadores y de investigar sobre la manifestación del síndrome de *burnout* en el ámbito de la educación, plantean la creciente gravedad del problema del estrés en docentes.

Los profesores ingresan a la profesión con altas expectativas, con una visión del futuro optimista ante la gran misión de educar a niños y jóvenes. Las demandas, presiones y condiciones laborales pueden sofocar este ímpetu y dar lugar a obstáculos para lograr su misión, lo que lleva a la desilusión y finalmente al agotamiento y el *burnout* (Gold y Roth, 1993).

Ya en 1976 se hicieron estudios que pusieron en evidencia que en un 78 por cien los profesores sufrían estrés y que, a su vez, constituía uno de los peores problemas de salud (Coates y Thoreson, 1976, citado en Gold y Roth, 1993).

Es a partir del incremento de bajas laborales en docentes cuando en Europa se empieza a estudiar el fenómeno, observándose que muchas de estas bajas eran de origen psiquiátrico (García-Calleja, 1991; citado en Moriana y Herruzo, 2004).

[...] en Alemania, Kohnen y Barth (1990), en un estudio realizado sobre 122 profesores, señalaron que solo un 28 por cien informaba de mínimos síntomas de *Burnout* frente a un 43 por cien con síntomas moderados y un 28,7 por cien con síntomas severos. En esta línea, se repiten este mismo tipo de investigaciones en países de todo el mundo, señalando en todos elevadas puntuaciones en diversas medidas de estrés y *Burnout* (Moriana y Herruzo 2004. p. 599).

De los estudios mencionados por Gold y Roth (1993), el informe Carnegie reveló que cerca de un 55 por cien de los maestros en Estados Unidos sienten que subordinan todos los aspectos de sus vidas al trabajo, ya que le dedican un promedio de 47 horas semanales, lo cual vuelve difícil la posibilidad de conciliar las exigencias laborales y familiares (Fundación Carnegie, 1990, citado en Gold y Roth, 1993). También se indica que casi el 40 por cien por ciento de los maestros reportan que si tuvieran que volver a hacerlo, no se convertirían en un maestro de escuela pública (Carnegie Fundación, 1990; citado en Gold y Roth, 1993).

Otra investigación realizada con 6000 profesores de Nueva York encontró que el 47 por cien no elegiría nuevamente la enseñanza (Fiske, 1982, citado en Gold y Roth, 1993).

En relación a los síntomas asociados al estrés en maestras, se encuentra un estudio aplicado a 29 maestras de 4 instituciones educativas del municipio de Chía, Cundinamarca, Colombia. Dichos centros atienden a niños menores de 5 años de edad cuya dependencia de sus maestras es total y ello implica un elevado grado de actividad y exigencia. El objetivo del estudio fue medir la frecuencia de presentación de estrés de origen laboral de las maestras del municipio mencionado en la segunda parte del año escolar del 2012. A su vez tuvo como objetivo específico correlacionar los niveles de estrés con los síntomas asociados al mismo. Dentro de los resultados obtenidos se destaca que todas las maestras presentaban algún grado de estrés. En el nivel muy alto, alto o medio de estrés se hallaban el 66 por cien y dentro de éstas, el 30 por cien correspondían a un nivel muy alto de estrés. En cuanto a los síntomas, también los datos son muy significativos. Los más reportados fueron: dolores en el

cuello y espalda o tensión muscular (28 participantes), dolor de cabeza (26 participantes), problemas gastrointestinales (23 participantes), cansancio, tedio y desgano (22 participantes) dificultad para concentrarse, olvidos frecuentes (21 participantes) y sentimiento de angustia, preocupación o tristeza (19 participantes) (Peña y Santos, 2013). Estos datos guardan relación con lo informado por CoDICE en relación a los trabajadores del ámbito educativo uruguayo; y por lo cual es de interés incluir la valoración de estos aspectos en el presente estudio.

En Uruguay, uno de los estudios realizados fue en el ámbito de la educación primaria: *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Se trata de un estudio exploratorio sobre las condiciones de trabajo y salud docente, promovido por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC, 2005) con el objetivo de contribuir a la comprensión de la realidad del profesorado y los factores que inciden en su desempeño. Según este estudio, en la escala de *burnout* el índice de cansancio emocional es el que alcanza mayor puntaje, mientras que el de despersonalización obtiene bajos puntajes (OREALC, 2005).

Un estudio más reciente realizado a 71 maestras de primaria de colegios privados en Montevideo (Rato, García, Silva y González, 2015) evaluó el síndrome de *Quemarse por el Trabajo* (SQT) y su relación con los factores psicosociales, definidos por Gil-Monte (2011) como las condiciones que se dan en la situación laboral (por ej. organización del trabajo, contenido del puesto, y otros.) que pueden afectar la salud del trabajador y, en consecuencia a la organización y a los estudiantes. El estudio reveló que un 21,4 por cien presentó un nivel crítico del síndrome de *Quemarse por el Trabajo* (SQT), hallando correlaciones significativas y positivas entre los factores psicosociales y el SQT (Rato, García, Silva y González, 2015).

Por su parte, en Cuba, Oramas (2013) realiza una investigación con 621 docentes de enseñanza primaria para indagar la presencia del estrés laboral y el síndrome de *burnout*. Encontró que un 88.24 por cien presentó estrés laboral y un 67.5 por cien *burnout*. Por otro lado, el volumen de trabajo aparece como el factor más estresante y el agotamiento emocional la dimensión del *burnout* más prevalente, llegando a darse en el 64.4 por cien. A su vez, se halló una relación directa entre la edad y el estrés laboral e inversa con el *burnout*.

En otro estudio realizado en una escuela primaria de Cuba (Fernández Bringas, 2010, citada por Oramas, 2013) se analizó un factor que es de interés para la presente tesis: la variación en el estrés y *burnout* de acuerdo al transcurso del año escolar. En este sentido al mes de iniciado el año escolar los docentes presentaban un moderado estrés laboral, un agotamiento emocional medio, baja despersonalización y baja realización personal. Pero a los seis meses de comenzado el año escolar, si bien se mantuvo el estrés laboral percibido, aumentaron los síntomas de estrés, así como el agotamiento emocional y la despersonalización, y disminuía aún más la realización personal (Fernández Bringas, 2010, citada por Oramas, 2013).

En relación con otros estudios más específicos sobre estrés y *burnout* en maestras de educación infantil a nivel latinoamericano, se encuentra la investigación de Cambón y León (2008) ya mencionada. Ese trabajo tuvo como objetivo analizar la incidencia del contexto en los niveles del síndrome de *burnout* en maestras de educación inicial de la ciudad de Montevideo. Dicho estudio constata que el contexto en el cual se haya emplazado el centro educativo influye de forma particular en el desarrollo progresivo de las distintas dimensiones que estructuran el síndrome. Lo relevante del estudio es que si bien en las maestras que trabajan en los centros educativos emplazados en zonas de contexto sociocultural crítico (CSCC) el desgaste laboral es mayor, también se observó desgaste en las maestras que trabajan en contextos favorables.

Sin embargo, encontramos que los factores que están en la base de este desgaste difieren en ambos contextos. Mientras que las maestras que trabajan en CSCC se ven impactadas por las situaciones sociales que hacen a la cotidianeidad de estos niños y sus familias en la comunidad en la que trabajan; las maestras que se desempeñan en contextos favorables evidencian un desgaste anclado en las relaciones que se establecen en el plano fundamentalmente intrainstitucional (Cambón y De León, 2008. p. 84).

También en la investigación realizada por OREALC (2005) a maestras de primaria, se observó que el síndrome de *burnout* se presentaba en un 7 por cien de la población estudiada y que ese porcentaje se incrementaba en las escuelas emplazadas en contextos sociales desfavorables (ORELAC, 2005).

Además, la falta de herramientas de los docentes para atender las diversas problemáticas derivadas de la vulnerabilidad social de niños y niñas, conlleva a que

perciban una baja de la autoconfianza, sentimientos de malestar e indefensión. También predispone a los docentes a situaciones conflictivas en la institución y en el vínculo con las familias (de Sapia., Menghi, de Minzi, y Ghiglione, 2015).

Otro estudio realizado a 36 maestras de educación infantil de Ecuador indica que un 52 por cien se encuentran afectadas por el Síndrome de *burnout* (Reinoso, 2013). Además del MBI (Maslach, 1986) se aplicó el cuestionario *Staff Burnout Scale* (SBS) (De Jones, 1980) que mide los aspectos cognitivos, afectivos, conductuales y psicofisiológicos que están en el origen del *burnout*. A partir de ello se concluye que las causas que más inciden en el desarrollo del síndrome son las críticas constantes recibidas por parte de los directivos, las familias o los propios compañeros. Por ejemplo, en relación a las familias el 81 por cien de los docentes encuestados manifiestan que sienten que los culpan de los problemas de aprendizaje de sus hijos e hijas (Reinoso, 2013).

Vinculado a la relación con las familias, Cubillos y Silva (2014) señalan la angustia que les genera a las maestras la comunicación de los pequeños accidentes que tienen niños y niñas en el Jardín. El estudio realizado por dichas autoras analiza este aspecto y evidencia que las maestras que están iniciando su carrera laboral sienten que las familias no entienden que en el Jardín pueden ocurrir accidentes y que sus hijos se pueden lastimar. También, muchas veces sienten que deben asumir y colaborar con los problemas familiares, lo cual les genera mucha tensión, ya que tienen poca formación y sobre todo una breve experiencia profesional y de vida para poder abordarlos. En la medida en que logran visualizar y empezar a generar un vínculo de complementariedad y no de competencia con las familias, se observa que durante el tercer año de ejercicio del cargo adquieren mayor seguridad y logran ser más asertivas en el vínculo con las familias (Cubillos y Silva, 2014).

Otra investigación que se destaca es la realizada en México por Alderete-Rodríguez (2014) con 286 profesoras de nivel preescolar de 96 planteles de la zona metropolitana de Guadalajara (México). En el mismo se evidenció que una de cada tres docentes presentaba estrés relacionado sobre todo con la carga de trabajo, contenido y características de la tarea, exigencias laborales y la remuneración recibida.

En relación a la antigüedad laboral, se señala que quienes llevaban menos años de trabajo como educadoras tenían mayor estrés, lo que se asocia a la falta de experiencia y al menor control sobre la tarea (Alderete-Rodríguez, 2014). Sin embargo, en el estudio de Oramas (2013), los docentes de menos años de experiencia refirieron menos estrés y menos síntomas que los de mayor antigüedad. No obstante, ellos reportaron valores un poco más elevados de agotamiento emocional y de despersonalización, así como menores de realización personal (Oramas, 2013).

Gold y Roth, (1993) no solo hacen una descripción de los factores de estrés y de las características del síndrome de *burnout* en docentes, fundamentada en las evidencias empíricas de estudios en esos años, sino que el propósito principal del texto es promover un programa de apoyo a maestros en respuesta al desgaste laboral. Los autores señalan con preocupación el crecimiento de la desilusión en la enseñanza y la falta de apoyo y reconocimiento de las importantes contribuciones que los maestros hacen a la sociedad. Consideran que este es un problema que si bien es responsabilidad de todos no se visualiza como tal y, en cambio se presenta como un asunto que debe atender el maestro según sus posibilidades (Gold y Roth, 1993). Plantean la importancia de prevenir el agotamiento trabajando sobre estrategias que les permitan comprender por qué están experimentando el agotamiento. Parten de la premisa de que el estrés es el resultado de no poder enfrentar las complejidades de la enseñanza, por lo cual se requiere de programas que los lleven a sentirse mejor con ellos mismos, a ser más eficaces en lo que saben hacer con el apoyo y los estímulos adecuados (Gold y Roth, 1993).

Por lo tanto, a partir de estos estudios, se puede concluir que las características propias del trabajo y las condiciones en que se desarrolla hacen que la labor docente sea una tarea altamente estresante. Es así que, más que tomarlo como un problema individual, se debería enfrentar como un problema de salud pública, ya que no solo afecta al educador sino a la calidad de la labor docente.

[...] de ahí la importancia de realizar estrategias de intervención encaminadas a fomentar la salud de los trabajadores pero principalmente en incidir sobre la organización del trabajo al implementar medidas que disminuyan la percepción de factores psicosociales negativos como la sobrecarga de trabajo, las exigencias laborales,

entre otros, ya que el lugar de trabajo es un lugar privilegiado para realizar acciones de prevención y promoción de la salud (Alderete-Rodríguez , 2014, p. 74)

Esta tesis pretende realizar aportes a las intervenciones que venimos desarrollando desde FP-UR en jardines de infantes públicos, así como en orientaciones desde los vínculos interinstitucionales con el CEIP y el CFE.

Como ya se mencionara, el estrés y *burnout* no solo tienen efectos sobre la salud del trabajador sino también en el logro de los objetivos de las organizaciones, en este caso, las educativas. Por lo cual se pasa a profundizar en los efectos del estrés de las maestras en los logros educativos y en el desarrollo de niños y niñas con los que trabajan.

4.3. Efectos del estrés y el burnout de las maestras sobre niños y niñas.

Existe mucha evidencia de que el trabajo docente es el factor interno a la institución educativa que más influye en el rendimiento de los estudiantes¹⁰. Por lo cual el estudio sobre la influencia de las condiciones laborales en el desempeño de los docentes ha sido ampliamente abordada (Loeb y Darling- Hammond, 2005, citado en Torrecilla y Carrasco, 2013).

En algunos trabajos se ha constatado que las condiciones de trabajo inciden de forma determinante, en los niveles de motivación, compromiso y satisfacción con la tarea docente, y por tanto en la en la calidad educativa (Bermejo y Prieto, 2005; UNESCO, 2005; Torrecilla y Carrasco, 2013).

Más allá de algunas diferencias entre los investigadores, las condiciones laborales se pueden definir y resumir en los siguientes aspectos (Torrecilla y Carrasco, 2013):

- *Salario de los docentes.*

Los estudios demuestran que si bien no hay una clara relación con el desempeño de los estudiantes, el salario percibido sí incide en la motivación para la tarea. Cuanto mejor salario mayor motivación (De Moura y Loschpe, 2007; Hanushek y Rivkin, 2007; Ingersoll, 2011; Menezes-Filho y Pazello, 2007; Morduchowicz, 2009; Vegas, 2005, citado en Torrecilla y Carrasco, 2013).

10. Para más ampliación ver: Murnane y Phillips, 1981; Clotfelter, Ladd y Vigdor, 2007; Hunt, Wiseman, y Touzel, 2009; Kyriacou, 2009; Murillo, 2007.

Otros estudios evidencian que un mejor salario docente está asociado a menos absentismo y más calidad educativa (Feisnberg, *et al.* 1999; Schweinhart 2005; Galinsky 2006, Philipps, *et al.* 2000; citado en Cerdán-Infantes, Dunkelberg y Molina, 2006). Por ejemplo, «En el caso del programa Perry Preschool, las maestras recibían un salario igual al de docentes de escuelas primarias, lo cual también ocurre en varios países de la OCDE (Schweinhart, 2005)» logrando buenos resultados educativos (Cerdán-Infantes, Dunkelberg y Molina, 2006, p.17)

Pero en muchos países el salario docente es menor en comparación con otras profesiones.

En Uruguay el reconocimiento profesional y económico de las maestras es insuficiente, si bien hay una clara política de cambio. En ese sentido, el país viene asistiendo a una recuperación económica luego de la crisis del 2002, que se traduce, en el caso de los docentes, en un incremento sistemático en términos reales de sus remuneraciones, acordes al crecimiento real del salario medio. Pero esta escalada comienza firmemente a partir del 2005, con el proceso de negociación colectiva a través de los denominados Consejos de Salarios. La ANEP junto a CSEU negociaron el establecimiento de incrementos reales por encima del promedio para los docentes de la educación pública. Es así que entre 2005 y 2013 la suba salarial fue de un promedio del 61 por cien en términos reales, superior al del salario real promedio, que creció un 47por cien en el mismo período (INEd, 2016).

El salario como reconocimiento social se asocia también al nivel de status. Específicamente en la educación inicial, se evidencia que el bajo estatus o posición social que se les concede a las maestras incide en la calidad de la interacción con niños y niñas.

Con frecuencia, los maestros parvularios son los docentes que reciben las remuneraciones más bajas. Esto puede afectar la capacidad de atraer, retener, y motivar a profesionales calificados en la educación de párvulos. No es sorprendente que prevelezcan altas tasas de movilidad entre docentes de párvulos en muchos países (Cerdán-Infantes, Dunkelberg y Molina, 2006, p. 17).

- *Tiempo.* Se ha constatado en algunos estudios que la sobrecarga por el tiempo lectivo en la docencia incide negativamente en la motivación y satisfacción de los docentes (Allen, 2005, citado en Torrecilla y Carrasco, 2013)

En Uruguay los tiempos de vacaciones de verano son de dos meses y medio, en invierno de una semana y los días festivos alrededor de doce durante el año. Si bien es mayor la cantidad de días *libres* que en otros países de la región, es frecuente que hacia el final del año lectivo las maestras se quejen de cansancio y agotamiento.

- *Desarrollo profesional.*

Las posibilidades de desarrollo profesional también influyen en la satisfacción de los docentes y en el rendimiento de los estudiantes. Es decir, los docentes se sienten más satisfechos cuanto mayor son las posibilidades de continuar estudiando (Birman, Desimone, Porter y Garet, 2000; Firestone y Pennell, 1993; Ma y MacMillan, 1999; Stockard y Lehman, 2004, citado en Torrecilla y Carrasco, 2013)

Asimismo, dentro de los factores que más influyen en el estrés docente se encuentran las pocas oportunidades de crecimiento profesional, la falta de estatus y de respeto por el rol, lo que se asocia a las pocas recompensas y autonomía para la tarea (Gold y Roth, 1993).

Esto es un aspecto relevante en Uruguay, dado que recién se están dando pasos concretos para que la formación de los profesionales de la educación sea universitaria y permita la continuidad en maestrías y doctorados.

- *Liderazgo.*

Otro aspecto relevante que incide en la satisfacción y motivación de los docentes es el estilo de liderazgo del director y de administración del centro educativo. Un liderazgo positivo y una organización sin exceso de trabajo administrativo para el docente, lo motiva y hace sentir más satisfecho en la tarea (Ballou y Podgursky, 1998; Bogler, 2001; Clotfelter, Ladd, Vogdor y Wheeler, 2006; Ingersoll y Kralik, 2004; Lyons, 1987; Miller y Rowan, 2006; Papa, Lankford y Wyckoff, 2003, citado en Torrecilla y Carrasco, 2013).

Tener una relación positiva con la organización, la reducción de la carga de trabajo y la recepción de un mayor apoyo son las estrategias más frecuentemente sugeridas para disminuir el agotamiento (Raquepaw y deHass, 1984, citados en Gold y Roth, 1993).

Cuando los maestros se sienten inseguros, con falta de confianza o con temor a perder el control de sí mismos o de su entorno, seguramente no podrán tener éxito aun cuando hayan recibido una preparación técnica calificada. Estos factores emocionales pueden ser un obstáculo para la enseñanza y, por el contrario, cuando esos aspectos son positivos pueden realzar su eficacia (Gold y Roth, 1993).

En Uruguay la sobrecarga por las tareas administrativas es un aspecto que vulnera a las maestras de acuerdo a lo identificado por Cambón y De León en su estudio (2008).

- *Instalaciones y recursos.*

En este aspecto hay evidencia que señala que el buen estado de las instalaciones y servicios de que disponen los centros educativos influyen positivamente, tanto en el rendimiento de los estudiantes como en la satisfacción docente (Johnson, 2006, citado en Torrecilla y Carrasco, 2013). En este sentido en el estudio de la autora que precede a esta tesis, uno de los obstáculos planteados por las maestras en el desempeño del rol de garante de los derechos del niño se relaciona con las malas y/o inadecuadas condiciones de los edificios (Etchebehere, 2012).

Cabe destacar que estos estudios no incluyen dentro de las condiciones laborales de los docentes una situación particular de América Latina que es el multiempleo. El estudio de Torrecilla y Carrasco (2013) evidencian que muchos docentes tienen más de un trabajo remunerado dentro de la docencia o en otro rubro laboral. La investigación fue realizada con 8174 docentes de 2969 escuelas primarias de 16 países de tercer y sexto grado. Tuvo como objetivo estudiar este fenómeno, constatando que los docentes con más de un trabajo tienen menos tiempo para la preparación y planificación de la enseñanza, para compartir e intercambiar estrategias y prácticas con otros docentes, lo que sumado al menor tiempo libre incide en el compromiso y la motivación para la tarea. También se comprueba que la doble jornada laboral conlleva a mayores niveles de estrés y cansancio físico.

En Uruguay, los datos aportados por el censo de docentes realizado en 2008 dan cuenta de que el 58 por cien de los maestros y profesores concentra su labor en un solo centro educativo y cerca de un 38 por cien lo hace en dos o tres establecimientos escolares (ANEP, 2008c).

Estos datos se asemejan a los encontrados en el estudio de Torrecilla y Carrasco (2013) donde Uruguay se ubica en el segundo grupo con más del 30 por cien de sus docentes con más de un trabajo en ambos grados, y en los cuales la dedicación horaria se concentra fundamentalmente en el trabajo de aula.

A diferencia de lo que ocurre en los países desarrollados, en América Latina son aún muy pocos los países que incluyen en la carga del docente un tiempo para planificar las sesiones y trabajar en equipo. Así entonces, la preparación de la enseñanza se ha de desarrollar en el tiempo libre de los profesores y generalmente fuera de la escuela. Situación que se ve, obviamente, más limitada entre aquellos que tienen dos trabajos (Torrecilla y Carrasco, 2013, p. 921).

Si pasamos a desarrollar específicamente la influencia del *burnout* de las maestras en niños y niñas, se debe partir de que por definición es un síndrome que afecta las relaciones interpersonales y que conduce a un trato frío y distante (despersonalización).

El bienestar físico, emocional e intelectual de los maestros se ve amenazado principalmente por las situaciones estresantes y emocionales que enfrentan casi diariamente. Por lo cual, si las maestras sufren desgaste o *burnout*, esto afecta su bienestar y, en consecuencia, su disponibilidad para enseñar (Gold y Roth, 1993). De este modo, el estrés y el agotamiento, tan frecuentes en la enseñanza, cuando deviene en *burnout* tiene un enorme y perjudicial efecto sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, dado que conlleva a un rendimiento muy por debajo de la capacidad docente (Gold y Roth, 1993).

Como ya se expuso anteriormente, el aprendizaje de niños y niñas pequeños está íntimamente ligado a los procesos de maduración y desarrollo, para los cuales se requiere de relaciones vinculares positivas que los posibiliten. En las instituciones educativas, es el docente el que le ofrece una variedad de oportunidades en el camino de construcción e incorporación de aprendizajes.

Especialmente en educación inicial, la calidad de la interacción maestras-niños/niñas, influye en la calidad de la AEPI.

Una relación cercana con la maestra en los jardines infantiles está asociada con mejores y mayores habilidades sociales a lo largo de la primaria (Loeb, *et al.*, 2004; Currie 2000; Peisner-Feinberg, *et al.* 1999). El estilo de la interacción adulto-niño es central

para determinar la calidad de un programa (Love, Schochet & Meckstroth 1996, citado en Vegas, Cerdán-Infantes, Dunkelberg y Molina, 2006 p. 17).

También se ha constatado que niños y niñas presentan un efecto negativo más intenso cuando sus maestras no se involucran con ellos. Por el contrario, el apego seguro surge a partir de maestras que responden positivamente a las necesidades de niños y niñas (Elicker, *et al.* 1999, Howes, *et al.* 1992, Howes & Smith 1995, citado en Cerdán-Infantes, Dunkelberg y Molina, 2006).

Por otra parte, el trabajo de Salinas-Quiroz (2015) sobre educación inicial de base segura, evidencia una asociación estadísticamente significativa entre la sensibilidad de las educadoras (CSP) y el comportamiento de base segura de niños y niñas con su desarrollo sociocognitivo. Es decir, que un vínculo de apego seguro y positivo de la educadora con el niño lo promueve en su desarrollo.

Con relación a la forma en que influye la calidad del cuidado en el desarrollo de niños y niñas, el estudio de Barandiaran, Muela, López de Arana, Larrea y Vitoria (2015), realizado a 206 niños y niñas pertenecientes a 40 aulas de 20 escuelas infantiles del País Vasco, evidencia que los niños y niñas que tenían maestras más sensibles mostraban mayor conducta de exploración. Esta se define como una necesidad básica del niño, ya que su satisfacción conlleva el desarrollo cognitivo y socioemocional (Barandiaran, *et al.*, 2015).

Más recientemente, se destaca un estudio realizado en 582 aulas de 291 centros del Perú, sobre el modo en que la calidad de los jardines de cuidado infantil afecta el desarrollo de niños y niñas. Dentro de los aspectos estudiados se halla la evaluación de la frecuencia y la calidad de las interacciones que los niños pequeños tienen con sus cuidadores. Dentro de las evidencias recogidas, surge que niños y niñas logran mejores resultados en su desarrollo, cuando están bajo el cuidado de educadores más experimentados y que desarrollan mejores interacciones con ellos (Araújo, Dormal y Schady, 2017).

A partir de los planteos de Cryer (2006) en relación con la calidad educativa se establece una diferencia entre la calidad estructural y la calidad de proceso. La primera se refiere a aquellas características en general estables que dan el marco para el desarrollo de las acciones educativas, como son: el tamaño del grupo, el ratio

maestro/a-niño/a, la formación y experiencia de las maestras, el salario. La calidad de proceso tiene que ver con las relaciones que establecen niños y niñas con su entorno educativo, a saber: relaciones con pares y con las educadoras (Cryer, 2006, citado en Barandiaran, *et al.*, 2015).

A su vez, mencionan otros estudios que señalan que los maestros con una ratio más bajo son más sensibles y receptivos, expresan más afectos positivos, impulsan la exploración y motivan más a niños y niñas en comparación con las maestras que tienen más alumnos a su cargo (De Shipper *et al.*, 2006; Deynoot-Schaub y Riksen-Walraven, 2005; Howes, 1997; NICHD, 2000, citado en Barandiaran, *et al.*, 2015).

También vinculado a la calidad, los estudios realizados por Belsky y su equipo de colaboradores señalan que se:

[...] han evidenciado que una alta calidad del proceso, caracterizada por un perfil de educador sensible y no intrusivo, capaz de promover la seguridad emocional de proteger, estimular y guiar en el proceso educativo, se asocia con una alta calidad de interacción niño-profesor, lo que predice un mejor desempeño cognitivo, lingüístico y académico a largo plazo (Belsky, 2006; Vandell, Belsky, Burchinal, Vandergrift y Steinberg, 2010., citado en Barandiaran, *et al.*, 2015, p. 571).

Si, como vimos, dentro de las consecuencias del *burnout* está el negativismo, la pasividad, la indiferencia, el absentismo, en este caso, de las maestras; el vínculo de seguridad y estabilidad emocional que necesita el niño se verá afectado, lo que puede influir negativamente en su desarrollo.

En el estudio realizado por ORELAC en 2005 se evaluó el impacto de las condiciones de salud sobre la calidad de la educación: «El 25.9 por cien de los docentes refiere que le altera bastante la relación con los estudiantes cuando se siente enfermo, influyendo en su rendimiento (22.2 por cien), en el clima del aula (23.5 por cien) y en el aprendizaje de los alumnos (21 por cien)» (ORELAC, 2005, p. 209).

Otra línea de investigaciones se refiere al apoyo social que perciben los estudiantes para su motivación y rendimiento académico, en el que se incluye el apoyo que sienten recibir de los maestros y profesores.

Grapin, Sulkowski y Lazarus (2016) plantean que el apoyo social a los estudiantes implica la percepción general que se siente de estar incluido y cuidado

dentro de un grupo de compañeros, maestros y cuidadores. La percepción de que se cuenta con este apoyo social promueve en los estudiantes resultados académicos y psicosociales positivos. Por otro lado, la falta de apoyo social de los maestros puede llevar a mayores niveles de angustia y bajo rendimiento en los estudiantes (Grapin, Sulkowski y Lazarus, 2016).

Asimismo, otra investigación evidencia que el apoyo de los maestros y el personal escolar está fuertemente asociado con el bienestar de los escolares. El estudio constata que las diferentes fuentes de apoyo que perciben los escolares se relacionan positivamente con el bienestar, siendo el apoyo de los maestros y del personal escolar más fuerte que otras fuentes de apoyo. A su vez el apoyo percibido sobretodo influye positivamente en el autoconcepto de los escolares (Chu, Saucier y Hafner, 2010).

En relación con el manejo de las emociones, Sutton y Wheatley (2003) proponen un modelo de aula prosocial que destaca la importancia de la competencia social y emocional (SEC) de los maestros para el bienestar y el desarrollo de relaciones de apoyo con los estudiantes. Esto contribuye a crear un clima de clase más propicio para el aprendizaje y la promoción de resultados positivos entre los alumnos. Para ello, sugieren una agenda de investigación que aborde la eficacia potencial de las estrategias de intervención diseñadas, a efecto de promover la SEC del profesor y mejorar los resultados de aprendizaje para los estudiantes (Sutton y Wheatley, 2003).

Por otro lado, tempranamente niños y niñas intentan responder a las expectativas de los adultos, primero de los familiares cercanos y luego de los docentes. Algunos estudios en relación a cómo influyen las expectativas de los docentes en el rendimiento de los estudiantes llevan a afirmar que esto aplica a la educación inicial (Ivaldi, 2004). Por lo cual, las maestras deprimidas e indiferentes, con bajas expectativas hacia los niños, posiblemente no los motiven para su desarrollo. Este se verá afectado en la medida en que el niño no percibe interés por parte del adulto, tal como se ha comprobado en varios estudios de depresión materna (GIEP, 1996, citado en Cerutti *et al.*, 2014).

Acorde a todo lo expuesto, estudiar los efectos que tienen sobre las maestras de educación inicial el ejercicio de su rol de garante de los derechos de infancia puede evidenciar cómo ello repercute tanto en el ejercicio de esos derechos como en el desarrollo de la AP de niños y niñas.

5. El rol de garantes de los derechos del niño como demanda laboral y sus consecuencias sobre el bienestar laboral de las maestras de educación inicial

Para comenzar este apartado se propone el tema del estrés laboral y de los distintos modelos explicativos desde la psicología de la salud ocupacional. Esta revisión resulta pertinente al definirse, desde el planteamiento de este trabajo, el ejercicio del rol de garante desde la promoción de la autonomía progresiva, como una demanda asociada al rol laboral que aumenta la carga de trabajo de las maestras de educación inicial y que, bajo determinadas circunstancias, puede constituirse en un factor de tensión que genere situaciones de estrés laboral. Esta conexión del rol de garante con el estrés en el trabajo lo vincula, a su vez, con el bienestar laboral de las maestras de educación inicial, objeto, este último, del presente trabajo.

5.1. Modelos de estrés en la Salud Ocupacional

La inclusión del concepto de estrés es central para poder definir, describir y comprender la dimensión psicológica en la salud ocupacional. El foco inicial en la caracterización de este fenómeno se puso en la respuesta fisiológica del organismo (Seyle, 1936). Luego, el concepto se fue ampliando hacia los factores del contexto, entre los que se encuentran el entorno del trabajo como escenario social complejo que determina variables y procesos psicológicos e interpersonales que influyen en el desarrollo del estrés.

Se definen e identifican así factores psicosociales en el trabajo que conducen al estrés. Estos implican aspectos del entorno laboral, entre los que cabe destacar la cultura o clima organizacional, el clima de equipo y las relaciones interpersonales en el trabajo (Sauter, Murphy, Hurrell y Levi, 2001).

Junto con estos factores es fundamental tomar en consideración aspectos como la definición del rol laboral y el contenido de las tareas. A estos, se suman características del individuo como, por ejemplo, determinados rasgos de personalidad y factores psicosociales vinculados al entorno personal que pueden incidir en el surgimiento del estrés en el trabajo (Sauter, *et al.*, 2001).

Siguiendo esta línea conceptual, surgen diferentes modelos explicativos del estrés en el trabajo que han permitido establecer las relaciones entre las condiciones de trabajo y el bienestar psicológico del trabajador.

Dentro de la formulación conceptual y la evidencia empírica, se destacan principalmente un conjunto de modelos articulados en torno a la idea de equilibrio entre las demandas que debe afrontar el trabajador y los recursos de los que dispone para atenderlas como principal determinante del estrés laboral. Bajo distintas formulaciones, la idea central de estos modelos es que cuando las demandas que afronta una persona exceden los recursos de los que dispone, se produce una tensión que, de sostenerse en el tiempo, derivará en estrés. En esta línea, se define el estrés como la respuesta no específica del organismo a cualquier demanda del mundo exterior que supera las capacidades de respuesta y de adaptación del sujeto. La clave del concepto está en el desequilibrio entre las demandas y la capacidad de respuesta del individuo ante ellas. Las demandas no son necesariamente negativas, en ocasiones pueden suponer un factor de motivación, tan solo derivan en estrés cuando el individuo se enfrenta a exigencias que exceden sus recursos y/o de las que no logra recuperarse adecuadamente (Levi, 2001).

Las demandas laborales son aquellos aspectos físicos, organizacionales y sociales que le exigen al trabajador un esfuerzo mental o físico sostenido en el tiempo y que conllevan costes psicológicos y fisiológicos (Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli, 2001). Así pues, se entiende, por ejemplo, que el manejo de un niño con un comportamiento conflictivo en el jardín infantil implica para la maestra un momento de alta demanda, que puede generar estrés en caso de que dicha docente carezca de los recursos de tipo personal y/o organizacional necesarios para afrontar la situación.

Por otro lado, los recursos laborales se refieren a los aspectos físicos, sociales u organizacionales del trabajo que contribuyen a afrontar las demandas (Karasek y Theorell, 1979; Lazarus y Folkman, 1984). En el ejemplo anterior, la presencia de una maestra de apoyo actuaría como protección frente a los potenciales efectos estresores de las demandas procedentes del manejo de la conducta conflictiva.

Por lo tanto, como en otras respuestas, la aparición del estrés está condicionada por la valoración que la persona hace de las demandas y de los recursos. Si el individuo valora que puede responder adecuadamente y satisfacer esas

demandas, su bienestar no se vería afectado. Sin embargo, si valora que no podrá hacerlo, surge el estrés (Lazarus y Folkman, 1984).

Esto ubica al estrés en una concepción transaccional, es decir, en una visión que hace énfasis en la intervención de procesos cognitivos y evaluativos entre los estresores y la reacción de estrés. Por lo cual, la respuesta emocional frente al estímulo potencialmente estresante depende de la valoración cognitiva de la situación y de los recursos de cada individuo. En este sentido, se señala la importancia de que «los procesos psicológicos median los efectos de los estresores sobre el bienestar» (Karasek y Theorell, 1979; Lazarus y Folkman, 1984, Citado en Schaufeli y Salanova, 2002, p. 1).

En la medida en que el estrés se define como consecuencia de la percepción de las demandas del rol, tal como si estas fuesen superiores a los recursos propios o los que el entorno pueda facilitar, el fenómeno puede ser interpretado a partir de los modelos de estrés laboral que se irán presentando a continuación.

5.1.1. Modelo de Demanda-Control (*Job Demand-Control Model*)

En línea con el encuadre general, el modelo de demandas/control (Karasek 1979; Karasek y Theorell 1990) plantea que el nivel de estrés laboral que experimenta un individuo depende del equilibrio entre las demandas (*job demand*) que provienen de la ejecución del rol laboral y los recursos a los que la persona tiene acceso para afrontar dichas demandas.

El modelo se focaliza en un tipo particular de recurso: el control. El control sobre el trabajo o «latitud de toma de decisiones» (*decision latitud*) se refiere a dos aspectos. Por un lado, la «autoridad sobre la toma de decisiones» (*decision authority*) es decir, la capacidad para tomar decisiones sobre la forma de ejecución de las tareas, así como el control sobre las pausas y sobre el ritmo de trabajo. Por otro lado, la «discrecionalidad de las capacidades personales» (*skill level*) que implica el poder emplear y desarrollar las capacidades personales y profesionales por parte del sujeto que le permitan realizar las tareas laborales de forma eficiente, creativa, y de la mejor manera que sabe hacerlo (Hackman y Lawler 1971; Kohn y Schooler 1973; Karasek, 1979; Karasek, 2001).

El control se constituye en un recurso para afrontar las demandas laborales,

dado que implica un nivel de autonomía y libertad para ejecutarlas. Por ello, una de las principales implicaciones del estudio de Karasek apunta a que el rediseño de los procesos de trabajo hace posible mayores niveles de libertad y autonomía de decisión para una amplia gama de trabajadores que podrían reducir la tensión mental y mejorar los niveles de producción de la organización (Karasek, 1979).

En esta formulación, las exigencias psicológicas tienen una concepción esencialmente cuantitativa, caracterizada como el volumen de trabajo en relación con el tiempo disponible para hacerlo (presión de tiempo) y las interrupciones que obligan a dejar momentáneamente las tareas y volver a ellas posteriormente (Moncada, Llorens y Sánchez, 2000).

En este modelo, el control en el trabajo constituye una dimensión potencialmente positiva, es un factor de promoción de la salud laboral y su ausencia un factor de riesgo para la salud. En la medida que el trabajador posee un mayor control sobre la tarea, esto se constituye en un recurso de afrontamiento ante las demandas laborales, y por lo tanto amortigua su impacto en el estrés (Karasek, 1979; Karasek, 2001, Crego, 2014).

A partir de la combinación de los niveles altos (+) y bajos (-) en cada una de las dos dimensiones de Demanda/Control que incluye el modelo, Karasek (1998) define cuatro situaciones que se recogen en la figura 1.

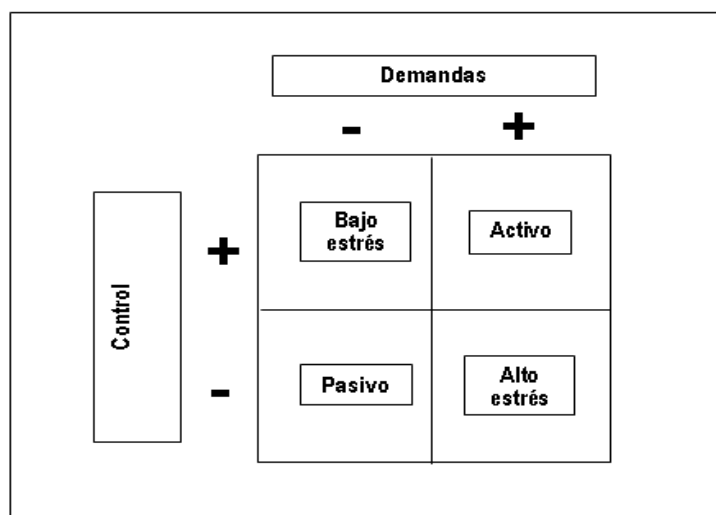


Figura 1: Modelo de Demanda-Control

Fuente: *Manual de Riesgos Psicosociales en el trabajo: Teoría y Práctica*, 2010.

La primera de estas situaciones se produce cuando hay un desajuste negativo entre los dos elementos del modelo —demanda y control— y, por tanto, se asocia a la experiencia de estrés. Esto es, un nivel de demanda alto en condiciones de poco control activaría reacciones negativas de tensión psicológica desencadenantes del estrés. Estas situaciones de alta demanda y bajo control se denominan *situaciones de alto estrés*, ya que el sujeto se ve sobrepasado por las exigencias debido al escaso control que puede ejercer sobre ellas. Esto implica que el bajo control es un importante predictor de la tensión psicológica y de la enfermedad (Bakker y Demerouti, 2007).

La segunda de las situaciones se refiere a las que incluyen una alta demanda y un alto control, definidas como *activas*, dado que sus efectos sobre el comportamiento incluyen un aprendizaje activo y oportunidades de crecimiento. «Estudios realizados tanto en Suecia como en Estados Unidos han demostrado que estos trabajadores son los más activos, al margen de su vida laboral —en el ocio y en la actividad política— a pesar de las fuertes exigencias del trabajo» (Karasek y Theorell 1990, citado en Karasek, 2001, p. 34.8).

Por lo tanto, en los trabajadores que pueden decidir cómo cumplir con su trabajo (alto control), las altas demandas no producen tensión laboral (Bakker y Demerouti, 2007).

El tercer escenario corresponde a otro tipo de situaciones, las denominadas *pasivas* que se caracterizan por un nivel de demandas bajo, acompañado también de bajo control. Estas situaciones se caracterizan por generar:

[...] un entorno de trabajo muy poco «motivador» que conduce a un «aprendizaje negativo» o a una pérdida gradual de las capacidades adquiridas con anterioridad. Los datos que tenemos parecen indicar que, con el tiempo, las personas que trabajan en esos puestos se van distanciando de las actividades de ocio y de la actividad política al margen de su vida laboral (Karasek y Theorell 1990, citado en Karasek, 2001, p. 34.8).

Por lo cual, si bien los trabajadores no están expuestos a grandes demandas, el que sus puestos no planteen desafíos ni aporten oportunidades de desarrollo personal

y profesional acordes con su nivel de control genera una tensión que afecta el bienestar.

Por último, las situaciones de baja demanda y alto control no generan estrés ya que no se percibe una exigencia por encima de lo que el sujeto puede controlar.

En síntesis, los trabajadores expuestos durante un tiempo a situaciones de pasividad o de alta tensión laboral y bajo control, verán afectada su salud producto de factores psicosociales vinculados a la organización del trabajo (Karasek, 1998).

Aplicando este modelo a los objetivos del presente estudio, se puede plantear que si las maestras de educación inicial tienen un alto control en relación a cómo promover la autonomía de niños y niñas, entonces las demandas de ejercer el rol de garante de los derechos de infancia no resultaría un factor estresante. En general, la autonomía en el aula es uno de los aspectos destacados por las maestras, más allá de las directrices que se incluyen en el programa a seguir y en las supervisiones y evaluaciones que realizan directoras e inspectoras.

Por lo cual, el grado de autonomía y de espacio para el desarrollo de la creatividad en los docentes se constituye en un factor favorable que compensa la sobrecarga e insatisfacción en el trabajo (OREALC, 2005).

Si bien se puede argumentar que la fuerza de este modelo radica en su simplicidad, también constituye una debilidad, dado que la realidad de las organizaciones es más compleja e incluye variables no contempladas. La investigación sobre el bienestar laboral ha identificado otras fuentes de recursos, como, por ejemplo, el valor del apoyo social de colegas y de superiores.

En tal sentido se cuestiona si este modelo es aplicable a todas las ocupaciones siempre; o hay algunos trabajos que implican otras combinaciones de demandas y control por la influencia de nuevas variables (Bakker y Demerouti, 2007). Por ejemplo, varios estudios evidencian que ciertas demandas de trabajo, como las emocionales, prevalecen en algunas ocupaciones específicas como la de maestros, enfermeras, médicos y camareras (Bakker, *et al.*, 2000, Hochschild, 1983; Morris y Feldman, 1996, citado en Bakker y Demerouti, 2007).

El propio Karasek (1979) señala la importancia de considerar una gama más amplia de demandas y recursos, y la necesidad de diferenciar los efectos de distintos aspectos del control en investigaciones futuras.

También algunos estudios recientes han planteado ciertos resultados inconsistentes en la aplicación de este modelo, lo que ha llevado a incluir otras variables. Por ejemplo, un mayor grado de control y autonomía a veces aumenta el nivel de estrés del trabajador. Frente a esto, en primer lugar, se plantea que disponer de un mayor grado de control en la toma de decisiones requiere el uso de un mayor grado de recursos cognitivos, por lo cual enfrentar la tarea implica una mayor demanda para el trabajador (Crego, 2014).

En esta línea de inclusión de otros aspectos en el modelo de Karasek, la propuesta de Tucker, Jimmieson y Oei, (2013) considera una variable grupal, denominada *autoeficacia colectiva* de los equipos de trabajo. Se plantea que la autoeficacia colectiva, definida como la capacidad para enfrentar los retos del trabajo, podría actuar como variable moderadora.

Por lo tanto, estos estudios evidencian que cuando el grupo percibe alta eficacia colectiva, si el trabajador cuenta con alto control frente a altas demandas, el estrés no aumenta. Por el contrario, cuando el grupo percibe bajos niveles de eficacia colectiva, un alto control aumenta el estrés (Tucker, Jimmieson y Oei, 2013).

De alguna forma, pertenecer a un equipo eficaz sería un factor de protección a la hora de enfrentarse a tareas desafiantes, ya sea porque facilita el apoyo instrumental o emocional o porque puede resultar más motivante para el trabajador (Crego, 2014).

Sin embargo, la baja autoeficacia del equipo y alta autonomía del trabajador llevarían a una sobrecarga por una mayor responsabilidad de este sobre la tarea, lo cual aumenta su nivel de estrés.

Tener bajo control sobre la tarea, perteneciendo a un grupo autoeficaz, se asocia a consecuencias negativas y aumento del estrés. Esto se explica porque se da un desajuste al no saber si podrá enfrentar la tarea y las altas expectativas del equipo. Pero sin duda cuando el trabajador tiene bajo control y está en un grupo poco autoeficaz, los niveles de estrés aumentan más allá del nivel de demanda que suponga el trabajo (Tucker, Jimmieson y Oei, 2013).

Acorde a lo expuesto, la autoeficacia colectiva parece desempeñar un papel importante en el trabajador para enfrentar el estrés, por lo que las organizaciones se verán beneficiadas si promueven un entorno de trabajo que las favorezca. Se entiende así que la salud individual y organizacional son interdependientes y que la prevención de estrés requiere intervenciones de gestión dirigidas tanto a los individuos como a los grupos (Nelson, y Hurrell, 1997, citado en Tucker, Jimmieson y Oei, 2013).

Estos estudios confirman, por lo tanto, que la relación entre estrés y demandas es moderada tanto a nivel individual como a nivel grupal, lo que nos introduce en otros modelos explicativos como el que incluye la variable del apoyo social.

5.1.2. Modelo de Demanda-Control-Apoyo Social (*Demand-Control-Support Model*)

Johnson y Hall (1988) amplían el modelo de Karasek al introducir como recurso adicional al control el *apoyo social*. Esta tercera dimensión incorpora las relaciones sociales en el trabajo como factor de protección ante el estrés (Karasek, 2001, Johnson y Hall 1988). Se configura así el modelo de *demanda-control-apoyo social*.

Se destaca de este modelo la importancia que adquiere la inclusión del apoyo social como variable vinculada a las relaciones sociales que influyen en el estrés. El apoyo social, según este modelo,

[...] actúa con un doble efecto: por un lado, un apoyo social bajo constituye un factor de riesgo independiente, y por otro lado modifica el efecto de la alta tensión, de forma tal que el riesgo de la alta tensión aumentaría en situación de bajo apoyo social (situación de trabajo a la que los autores denominan *iso-strain*, frecuente en trabajos en condiciones de aislamiento social) y podría moderarse en situación de trabajo que proporcione un alto nivel de apoyo (por ejemplo, en el trabajo en equipo) (Moncada, Llorens y Sánchez, 2000, p. 9)

Por lo tanto, el apoyo social se define como la cantidad de relaciones sociales que el trabajo implica, incluyendo además el apoyo instrumental y emocional que estas significan frente a las exigencias de la tarea, como puede ser hasta dónde se puede contar con los compañeros y superiores. Así pues, el apoyo social constituye un recurso de afrontamiento.

«El hecho de que el apoyo social *amortigüe* la tensión psicológica puede depender del grado de integración social y emocional y de la confianza entre los compañeros de trabajo, supervisores, etc.; esto es, del *apoyo socioemocional* » (Israel y Antonnuci 1987, citado en Karasek 2001, p. 9).

En este sentido, el bajo apoyo social —por ejemplo, la soledad en la tarea— se constituye en factor de riesgo que aumenta el la posibilidad de generar de estrés, mientras que un alto nivel de apoyo social —por ejemplo, el trabajo en equipo— podría moderar la tensión y disminuir el estrés (Díaz, *et al.*, 2005; De Lima, Lautert y Colomé, 2009).

La figura 2 muestra en el modelo de demanda-control, cuál es el efecto moderador del estrés, el que se cuente o no con apoyo social en el trabajo. Se observa cómo la situación de mayor afectación de la salud en el trabajo ocurre cuando se combina la alta tensión y el bajo apoyo social.

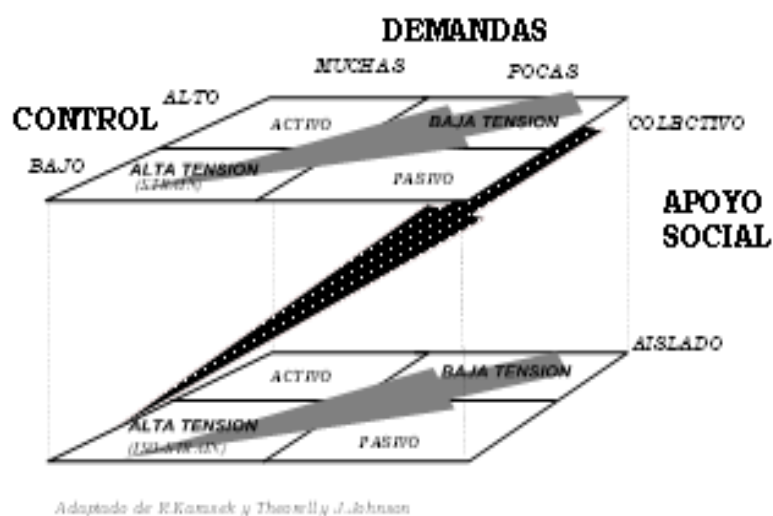


Figura 2: Modelo de Demanda-Control-Apoyo Social

Fuente: *Factores psicosociales: la importancia de la organización del trabajo para la salud de las personas.* (2005).

Este modelo se configura entonces por tres dimensiones: Demanda—Control—Apoyo Social. Se define como hipótesis central que cuando se da Alta

Demanda + Bajo Control + Bajo Apoyo Social hay alto riesgo de sufrir estrés y padecer las consecuencias negativas para la salud que se asocian a él. Por el contrario, cuando hay Alta Demanda + Bajo control + Alto Apoyo Social hay menor riesgo de estrés. El apoyo social se configura en un factor protector, en la medida en que, por ejemplo, el apoyo de los compañeros, modera el efecto de la alta tensión y bajo control.

La Alta Demanda + Alto control + Alto apoyo conduce a un desarrollo mayor de estrategias de afrontamiento y participación social frente a las demandas en el trabajo y, por lo tanto, no habría riesgo de estrés. Si bien la alta demanda genera tensión, el tener posibilidades de control sobre la tarea y contar con apoyo, permite afrontar de esa tensión sin generar estrés.

Los hallazgos recientes de Tucker *et al.* (2013), ya mencionados, también pueden aplicarse a este modelo en la medida en que la autoeficacia colectiva puede tener relación con la percepción de apoyo social para el trabajador. Cuando la construcción de un clima de confianza se da a través de la prestación de ayuda práctica y de apoyo emocional entre los miembros del grupo de trabajadores aumenta la autoeficacia colectiva. Por lo tanto, cabe sugerir que la autoeficacia colectiva y el apoyo social contribuyen a un alto control sobre el trabajo, y al logro de altos niveles de bienestar laboral.

En la medida que el apoyo social, ya sea de los supervisores o compañeros de trabajo, puede generar un contexto que es propicio para la creación de la percepción de eficacia colectiva entre los grupos de trabajo y viceversa, la prevención del estrés implica atender este nivel grupal, propiciando un entorno de trabajo de alta autoeficacia colectiva (Tucker, Jimmieson, y Oei, 2013).

En una revisión del tema de apoyo social y estrés, Curtona y Russell (1990) incluyen cuatro estudios sobre el efecto moderador del apoyo social sobre el *burnout*, uno de ellos en maestras de escuelas públicas. Encontraron una asociación negativa entre apoyo social y *burnout* en todos los estudios.

Por lo cual, aplicado este modelo a la educación, el apoyo social es un factor protector del bienestar laboral de los docentes.

En Uruguay cabe citar, en este sentido, los estudios de Cambón y De León (2008) y da Costa *et al.* (2016) que también lo evidencian. De acuerdo a estos estudios, se puede concluir que el trabajo en equipo con pares, el apoyo de la directora del centro educativo, así como de la inspectora supervisora, contribuyen a mitigar los sentimientos de soledad en los que se desarrolla la tarea docente. Más aún, si se cuenta con equipos interdisciplinarios de apoyo a la tarea (psicólogos y trabajadores sociales).

Esto también es algo que se señala en relación al ejercicio del rol de garante de los derechos de infancia, dado que el no contar con el apoyo del sistema educativo y de los superiores, se considera un obstáculo y dificultad para el desempeño de ese rol (Etchebehere, 2012).

5.1.3. Modelo de Estrés, Evaluación y Afrontamiento (Stress, Appraisal and Coping)

El modelo de estrés, evaluación y afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1984) se destaca entre los modelos explicativos del estrés laboral porque introduce la dimensión de evaluación cognitiva. De acuerdo con este modelo, ya no son los niveles *objetivos* de las demandas que afronta el individuo ni de sus recursos, sino la evaluación que este hace de ambos elementos lo que finalmente genera o no estrés laboral. Eso abre la posibilidad de que el estrés sea el resultado de sesgos o errores en las estimaciones que la persona hace, ya sea de las demandas a las que se enfrenta o bien de los recursos de los que dispone para su afrontamiento.

El modelo se inscribe dentro del enfoque transaccional clásico del estrés que establece que las evaluaciones cognitivas relativas al riesgo potencial de la situación (evaluación primaria), y los recursos y alternativas de adaptación (evaluación secundaria) son necesarios para comprender la estrategia de afrontamiento seleccionada (Folkman y Lazarus, 1980; Lazarus y Folkman, 1984; Lazarus, 1991; Crego, Martínez-Iñigo y Tschan, 2013).

Según este modelo, el estrés es resultado de un desequilibrio entre las demandas y los recursos personales. La persona puede evaluar que no cuenta con recursos suficientes para afrontar la situación, por lo que esta se constituye en una amenaza y se torna estresante. O, por el contrario, el individuo puede valorar de forma

positiva la demanda, concluyendo que puede afrontarla y que, por lo tanto, no constituye una amenaza para su bienestar (Lazarus y Folkman, 1984).

La percepción de la situación como desafiante, negativa o adversa le exige una acción o acciones para dar respuesta a ella, pero, al mismo tiempo, si percibe sus recursos personales inadecuados, insuficientes o ineficaces para dicha respuesta y solución, esto conlleva al estrés (Lazarus y Folkman, 1984).

Por lo tanto, en este proceso se distinguen dos tipos de evaluación que se secuencian en el tiempo. En la primera de ellas, la evaluación primaria, la persona evalúa si la situación constituye una amenaza o no para ella o para la consecución de alguno de sus objetivos. En caso que concluya que existe una amenaza, el individuo inicia la evaluación secundaria. En esta evaluación determinará si considera que dispone de suficientes recursos para afrontar la demanda. Si el resultado de la evaluación secundaria es negativo, es decir que percibe que las demandas exceden los recursos, se producirá tensión y se experimentará estrés (Lazarus, 1991).

Un tercer aspecto que incide en este proceso es el afrontamiento en sí mismo (*coping*), tema que se pasa a profundizar.

En cuanto a su definición, Lazarus y Folkman (1984) definen el afrontamiento como el conjunto de esfuerzos «cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para controlar las demandas específicas externas o internas, que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo» (Hernández-Zamora, Olmedo-Castejón e Ibáñez-Freire, 2004, citado en Márquez, 2006, p. 362). Es decir, el conjunto de respuestas a nivel cognitivo y conductual que la persona pone en juego para poder enfrentar el estrés.

A su vez, como modelo de enfoque transaccional, diferencia dos tipos de afrontamiento: uno orientado a la tarea y otro a la emoción (Lazarus y Folkman, 1986).

El primero, el afrontamiento orientado a la tarea (TOC, del inglés *task-oriented coping*), alude a las acciones que tienen como objeto actuar sobre el entorno y modificarlo cambiando algunos aspectos de la situación percibida como estresante.

El segundo aspecto, el afrontamiento orientado a la emoción (*emotion-oriented coping*), incluye todas las acciones que se emprenden para modificar el

significado de la situación estresante y a partir de ahí regular el resultado negativo de las emociones. La emoción no depende de la persona ni del medio ambiente, sino más bien es resultante del encuentro persona-ambiente (Lazarus, 1991).

Al concebir el afrontamiento desde una base cognitiva, para Lazarus y Folkman (1986) la persona podría reducir el estrés mediante una reinterpretación cognitiva que lleve a hacer que la situación se perciba menos amenazante. Esto se logra «por medio de una regulación emocional que se alcanzaría evitando al agente estresante, situándolo en un nuevo marco cognitivo o centrándose de forma selectiva en los aspectos positivos de la situación» (Márquez, 2006, p. 363).

Posteriormente, Smith y Lazarus (1993) plantean que la evaluación cognitiva comprende dos componentes: una evaluación de la importancia de la situación (relevancia motivacional) y una evaluación de cuánto es congruente o no con los objetivos de la persona (congruencia motivacional).

También plantean que las evaluaciones secundarias frente al proceso de estrés incluyen varios componentes: la rendición de cuentas, las expectativas futuras y el potencial de afrontamiento. La rendición de cuentas puede considerarse como determinante de «quién o qué (alguien/o cosa) recibe la ganancia, si la situación es motivacionalmente congruente o si es motivacionalmente incongruente» (Smith y Lazarus, 1993).

Más recientemente, Crego, Martínez-Iñigo y Tschan (2013) con relación a la valoración secundaria de las posibilidades de afrontamiento, vinculan el afrontamiento a lo que se describe como disonancia emocional, esto es, cuando la situación provoca ciertas emociones en el trabajador contrarias a las que se deben expresar según las normas laborales de atención a las personas. Por lo tanto, la disonancia emocional implica una situación estresante para el trabajador. Para hacerle frente a la emoción inadecuada se tiene que apelar a una estrategia de respuesta de afrontamiento (ya sea superficial o profunda) (Crego, Martínez-Iñigo y Tschan, 2013).

Por ejemplo, cuando las causas del estrés se atribuyen a un agente externo (responsabilidad de otros), el resultado de la emoción es la ira, el enojo, hacia la fuente de estrés. Pero las normas y reglas de la organización prohíben la expresión de

este tipo de emoción en el trabajo, por lo que probablemente el trabajador la enmascare realizando una estrategia de actuación superficial o profunda para afrontar la disonancia (Crego, Martínez-Iñigo y Tschan, 2013). Este tema se retoma luego en el capítulo 6 que desarrolla el concepto de *trabajo emocional*.

En suma, de acuerdo a este modelo, el estrés se desarrolla cuando la persona experimenta una situación que le exige una respuesta y percibe que los recursos con los que cuenta son inadecuados, insuficientes o ineficaces para afrontarla.

Se trata de un modelo de referencia para el desarrollo de otros, dado el enfoque cognitivo e interaccionista que introduce.

Por ejemplo, en el anterior estudio de la autora de esta tesis (Etchebehere, 2012), la baja percepción del rol de garante de los derechos se asocia, entre otras cosas, a la baja formación recibida y al sentirse poco instrumentadas para esa tarea. Se describen situaciones de clara vulneración de derechos, como el abuso o violencia familiar, ante las cuales se perciben con falta de herramientas para enfrentarlas. Sin embargo, en la medida en que logran visualizar que en el trabajo diario que realizan en el aula, hay muchas acciones en las que promueven la AP y, por lo tanto, garantizan sus derechos, esto les permite reconocer otros recursos que poseen para el ejercicio de dicho rol (Etchebehere, 2012).

5.1.4. Modelo de Conservación de Recursos (COR)

Complementando los modelos anteriores, Hobfoll (1989) desarrolla un modelo centrado en el esfuerzo de los trabajadores por mantener y aumentar sus recursos frente a las amenazas de perderlos que surgen ante, las demandas del rol laboral. La aportación fundamental del modelo tiene que ver con la introducción de procesos de recuperación de los recursos agotados en la atención de las demandas. Para reducir los niveles de estrés, además de mantener equilibrio entre las demandas y los recursos disponibles, se abre una nueva posibilidad: la incorporación de nuevos recursos que repongan los ya gastados. Este modelo se centra en el desarrollo, por parte del trabajador, de acciones que posibilitan el incremento y el refuerzo de los recursos, como también de aquellas que evitan su pérdida, a partir del despliegue de capacidades personales y/o sociales (Hobfoll, 1989).

El estrés se produce cuando estos recursos valiosos para el sujeto se consumen

en ausencia de procesos que hagan posible su recuperación para restaurar el equilibrio y reducir el estrés. O sea, cuando no se cuenta con actividades que restablecen la energía tanto física como psicológica que disminuyan la fatiga (Demeorouti y Sanz, 2012).

De acuerdo con este modelo, se entienden por recursos una heterogeneidad de aspectos que se clasifican en 4 tipos: energía o vitalidad, objetos, condiciones y características personales.

En los recursos de *energía o vitalidad* se incluyen el tiempo, el dinero y el conocimiento.

Los *objetos* son considerados un tipo de recurso en la medida en que son valorados en relación a su función y a su valor económico (por ejemplo una casa tiene valor porque su valor económico da cierta seguridad). En esta línea se ha demostrado que la estabilidad socio-económica es un factor que incide de manera importante en la resistencia al estrés (Dohrenwend, 1978, citado en Hobfoll, 1989).

Las *condiciones de existencia* (familia, pareja, lugar en el trabajo) son recursos en la medida en que sean valorados y buscados, por ejemplo, el matrimonio. Son recursos que han sido estudiados por su efecto mediador del estrés. El estudio de Vachon (1986) evidencia que el vivir con alguien es de por sí una condición que contribuye a la disminución del estrés (Vachon, 1986, citado en Hobfoll, 1989). Por su parte Byrne, y Duncan-Jones (1981) también encontraron que el ser casado es un recurso de resistencia al estrés. Otros estudios, sin embargo, especifican que un mal matrimonio o mala relación social es poco probable que tenga efectos saludables (Rook, 1984; Thoits, 1987, citado en Hobfoll, 1989).

Las *características personales* son recursos en la medida en que implican aquellos rasgos y habilidades del individuo que ayudan a resistir el estrés. Por ejemplo, el tener una percepción positiva de uno mismo y de que se tiene la habilidad para poder dominar la situación estresante, son características personales que se constituyen en recursos (Cohen y Wills, 1985; Pearlin *et al*, 1981, citados en Hobfoll, 1989).

Los recursos no están tipificados por su valor intrínseco, sino por su valor para ayudar a la adquisición de otro tipo de recursos. Investigaciones sobre el estrés

(Schnpflug, 1985) manifiestan la importancia de los recursos energéticos que se puede encontrar en las redes sociales, por ejemplo en relación a brindar información necesaria y útil (Schnpflug, 1985, citado en Hobfoll, 1989).

En la medida en que las relaciones sociales permiten al individuo recuperar recursos, mitigando así la amenaza de su pérdida, constituyen un factor de protección ante el estrés (Hobfoll, 1989).

Por lo tanto, el modelo de COR incorpora como una de sus ideas centrales que, a través de las relaciones interpersonales positivas o satisfactorias, se recuperan recursos invertidos ante las demandas laborales, desde la retroalimentación que suponen dichas relaciones (Côté, 2005; Martínez-Íñigo, Totterdell, Alcover y Holman, 2007).

En relación a los recursos, el modelo de COR define dos principios. El primero se refiere a que la pérdida de recursos tiende a ser más fuerte que su recuperación (es más fácil perder recursos que recuperarlos). El segundo principio que rige es que hay que invertir en recursos para poder aumentarlos o evitar que se pierdan (Hobfoll y Lilly, 1993).

Estos procesos son muy dinámicos, observándose que cuando se pierden recursos hay una tendencia a seguir perdiéndolos aún más. Esto conlleva a que el sujeto experimente una disminución de las posibilidades de afrontamiento de las demandas. Por el contrario, cuando el trabajador invierte en recursos y los preserva, hay mayores posibilidades de afrontar las demandas (Salanova, 2009).

A su vez, este modelo se asienta en la idea de que hay en las personas una tendencia a proteger, mantener y desarrollar los recursos frente a situaciones amenazantes. Dicha tendencia tiene, dentro de sus fundamentos, la búsqueda de un estado de bienestar.

La respuesta de estrés se desencadena frente a tres situaciones. En primer lugar, cuando el sujeto se ve amenazado ante la posibilidad de perder recursos. En segundo, cuando se da una pérdida concreta de ellos. Por último cuando la persona invierte en recursos pero no logra ganancias suficientes para recuperarlos (Hobfoll, 1989; Shirom, 2009).

Ante ello, las personas ponen en juego distintos mecanismos para evitar mayores pérdidas de recursos, para reforzarlos o incrementarlos (Hobfoll, 1989).

En cuanto a las estrategias que permiten compensar la pérdida de recursos se definen varias:

La forma más directa es el *reemplazo*, que implica apelar a otros recursos como forma de compensar la pérdida (por ejemplo ante el desempleo, el reemplazo). Se plantea también como otra estrategia el *reevaluar los recursos*, dentro de las cuales está el *cambio de foco de la atención*, de la percepción que se tiene de ellos, mediante una reinterpretación de la amenaza como desafío, por ejemplo, enfatizando lo que se gana en lugar de los riesgos de pérdida (Hobfoll, 1989).

Finalmente cabe señalar que el estrés experimentado por los individuos puede ser comprendido en relación con la pérdida real de recursos. Por lo cual, se plantean las siguientes consideraciones:

- Las personas que cuentan con más recursos son menos susceptibles a la pérdida de ellos.
- Las personas deben incrementar sus recursos para evitar su pérdida.
- Aquellos individuos que no tienen acceso a fondos fuertes de recursos probablemente experimenten una mayor pérdida (*espiral de pérdidas*).
- El tener fuertes fondos de recursos lleva a que sea más probable que los sujetos busquen oportunidades para ganar más recursos (*espiral de ganancia*) (Hobfoll y Shirom, 2000, Citado en Bakker y Demerouti, 2007).

Por ejemplo, para los docentes, la exigencia de reprender a los alumnos y la retroalimentación negativa que conlleva implica un gasto mayor de recursos que las recompensas que podrían recibir por parte de superiores (Shirom, 2009).

Pero por otro lado, en el caso de las maestras, el contar con espacios de análisis de las prácticas educativas así como instancias de formación permanente contribuyen a generar nuevos recursos frente a los desafíos que plantea la tarea, por ejemplo: ser garante de los derechos. Esto es lo que sugieren muchos de los estudios

mencionados, pero aún hay pocos avances en ese sentido y, sobre todo, desde una perspectiva de salud laboral.

5.1.5. Modelo de Demandas—Recursos Laborales (*Job Demand-Resources Model*)

Este modelo, una vez más, posibilita evaluar el malestar o bienestar del trabajador de acuerdo a la relación entre recursos y demandas. Está basado en la idea de estrés como resultado de la interacción entre las demandas del ambiente laboral y los recursos individuales y ambientales para afrontarlas (Shauffeli y Salanova, 2002). Pero además, se relaciona con el COR, anteriormente presentado, ya que integra el análisis de la recuperación de recursos que requiere atender las demandas laborales. También se vincula al modelo de Demandas-Control de Karasek (1979), e incluye la valoración de los recursos (Lazarus y Folkman, 1984).

Así, el estrés laboral se puede considerar como un proceso en donde intervienen estresores o demandas laborales de diversa índole, consecuencias del estrés (o *strain*), y también recursos tanto de la persona como del trabajo que su ausencia puede convertirse en un estresor más, y su presencia puede amortiguar los efectos dañinos de los estresores (Shauffeli y Salanova, 2002, p. 2).

En su aplicación al estudio del *burnout*, Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli (2001) desarrollan este modelo de Demandas-Recursos Laborales, haciendo énfasis en los recursos provenientes del entorno de trabajo.

La dedicación y esfuerzo de los trabajadores aumenta cuando el entorno laboral ofrece abundantes recursos a sus empleados, es decir que a más recursos mayor compromiso (Schaufeli *et al.* 2009).

A su vez este modelo parte de una ampliación del concepto de demandas laborales, diferenciando las demandas vinculadas a la tarea (sobrecarga cuantitativa), a lo social (sobrecarga emocional) y organizacional (inseguridad laboral) (Salanova, 2009).

También, según este modelo, existen recursos de origen interno del trabajador, personales (a nivel cognitivo, de patrones de acción, autoeficacia profesional) y recursos de origen externo al sujeto, es decir organizacionales y sociales (autonomía, organización del trabajo, *feedback* positivo, formación) (Shauffeli y Salanova, 2002).

De acuerdo a ello, los recursos externos son funcionales a la consecución de las tareas y objetivos de la organización. En la medida en que amortiguan el impacto negativo de las demandas sobre el bienestar del trabajador y permiten la recuperación del individuo por los esfuerzos invertidos en su desempeño laboral, se logra cumplir con la tarea.

También los recursos contribuyen al desarrollo personal y profesional. En este sentido, no solo contribuyen a afrontar las demandas laborales, sino que también son valiosos de por sí en la medida en que motivan al sujeto a nivel intrínseco para su desarrollo y crecimiento personal. A nivel extrínseco, estimulan a los empleados a esforzarse más para cumplir con los objetivos laborales (Schaufeli, *et al.*, 2009).

En definitiva, el equilibrio entre demandas y recursos genera bienestar y el desequilibrio, en cambio, deterioro (Richter y Hacker, 1988). Las demandas pueden llevar a enfermar mientras que los recursos conllevan a un proceso de motivación y compromiso laboral. Por lo cual, si el entorno laboral ofrece muchos recursos a sus trabajadores se puede predecir, de acuerdo también a este modelo, un mayor compromiso y dedicación para el logro de los objetivos de la organización (Schaufeli, *et al.*, 2009). Pero cuando existen demandas y faltan recursos para poder afrontarlas, esto afecta negativamente al trabajador, así como a la organización, al grupo de trabajo y a la organización de la tarea (Schauffeli y Salanova, 2002).

Entre las consecuencias de ello se citan el *burnout*, aumento de la ansiedad y depresión, absentismo, baja del desempeño laboral, desmotivación. El tener que enfrentar altas demandas sin contar con los recursos necesarios para afrontarlas aumenta el riesgo de estrés. Por ello, cuando estas exigencias se dan de forma permanente en el tiempo, van disminuyendo los recursos y el trabajador queda más expuesto a ver afectada su salud. Pero cuando cuenta con recursos suficientes, surge una mayor motivación porque eso conlleva a una disminución del malestar (Demerouti *et al.*, 2001).

En el caso de las maestras de educación inicial, por ejemplo, la exigencia de ser garante de los derechos de infancia y el no contar con formación específica para el trabajo desde la perspectiva de derechos (Etchebehere, 2012) provocaría un desequilibrio, de acuerdo a este modelo, que las afectaría en su bienestar laboral.

Específicamente este modelo propone que los recursos de trabajo pueden amortiguar el impacto de las demandas de trabajo en la tensión y el estrés. En la ampliación del modelo de Karasek (1979), se plantea que no solo la autonomía puede atenuar el impacto de la sobrecarga de trabajo en el estrés, sino que los diferentes tipos de recursos con los que se cuenta también pueden influir en la tensión laboral (Demerouti, *et al.*, 2001).

Si bien el apoyo social es probablemente la variable situacional más conocida que se ha propuesto como un amortiguador potencial contra los efectos adversos del estrés en el trabajo (*job strain*), también hay otras características de la situación laboral que pueden actuar como moderadores (Bakker y Demerouti, 2007):

- En qué medida es predecible la aparición de un factor estresante.
- En qué medida son comprensibles las razones de la presencia de un factor estresante.
- En qué medida son controlables por el trabajador los aspectos estresores.

En esta línea, cuando la información es precisa y se proporciona de manera constructiva por parte de los supervisores, esto puede mejorar el rendimiento y disminuir las posibilidades de estrés. También el reconocer el buen desempeño contribuye a la motivación y, por lo tanto, al buen rendimiento (Bakker y Demerouti, 2007).

En síntesis, el modelo propone que la tensión laboral se desarrolla más allá del tipo de trabajo u ocupación, y que ante altas demandas los recursos son limitados. A su vez, los recursos promovidos por el trabajo que incrementan, por ejemplo, la motivación, ayudan a disminuir la tensión.

En ese sentido, este modelo se puede utilizar como una herramienta en la gestión de los recursos humanos de la organización (Bakker y Demerouti, 2007).

5.1.6. Modelos de Desequilibrio Esfuerzo-Recompensa (*Effort-Reward-Imbalance Model-ERI*)

En línea con el modelo de demanda/control Karasek (1979), en 1990, Siegrist y colaboradores diseñan y prueban otro modelo basado en el *esfuerzo* y la *recompensa*

social que se ubica dentro de los que toman en cuenta las variables interpersonales en el surgimiento del estrés, específicamente, las vinculadas al intercambio social.

El presupuesto fundamental del modelo de Desequilibrio Esfuerzo-Recompensa (ERI) es que la realización de grandes esfuerzos sin recompensa social incrementa la posibilidad de enfermar.

Este modelo explica el estrés laboral y sus efectos sobre la salud en función del control que las personas ejercen sobre su propio futuro o las recompensas a largo plazo. A diferencia del modelo de demanda-control, que se refiere a las tareas laborales concretas, el ERI hace hincapié en la experiencia de costes y ganancias.

Desde el punto de vista de la organización del trabajo, la interacción entre altas demandas y bajo control sobre las recompensas a largo plazo representa la situación de mayor riesgo para la salud, según el modelo de Karasek (1979). Para Siegrist y sus colaboradores, las recompensas a largo plazo vendrían determinadas fundamentalmente por tres factores: la estima (reconocimiento, apoyo adecuado, trato justo), el control de estatus (estabilidad en el empleo, perspectivas de promoción, ausencia de cambios no deseados) y el salario (Siegrist, Peter, Junge, Cremer, y Seidel, 1990).

El gasto en esfuerzo del trabajador tiene que ver con la percepción de las demandas físicas y psíquicas que implica el trabajo y la compensación que provee el entorno social en términos de recompensas (Siegrist, 1996).

Por lo tanto, este modelo esfuerzo-recompensa postula que el estrés laboral se desencadena cuando existe un desequilibrio entre el alto esfuerzo (demandas, obligaciones, etc.) y la baja recompensa (sueldo, estima, etc.).

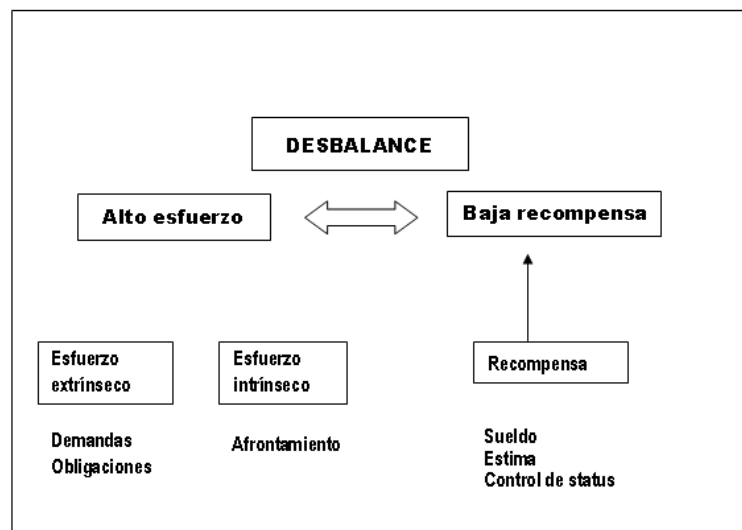


Figura 3: Modelo de Demanda-Esfuerzo-Recompensa.

Fuente: *Manual de riesgos psicosociales en el trabajo: Teoría y Práctica*, 2010.

Es decir, que en relación con el proceso de intercambio social, son relevantes, por un lado, el esfuerzo que un individuo invierte en dicha interacción y, por otro, los resultados que obtiene a cambio de dicho esfuerzo (Siegrist, 1996; 1998).

De esta forma, en función del equilibrio surgido de la relación de estos dos componentes, el individuo percibirá la existencia de reciprocidad o, por el contrario, de falta de equidad. Frente al esfuerzo, el trabajador espera, por ejemplo, una valoración, un reconocimiento, que es lo que conlleva a la percepción de recompensa. Por el contrario, la no valoración, la indiferencia, generan una tensión que puede derivar en estrés (Siegrist, 1996).

A su vez, este modelo incluye no solo factores extrínsecos dependientes del entorno laboral, sino también intrínsecos, relacionados a la forma personal de afrontar las demandas. Es así que una sobreimplicación con un excesivo esfuerzo y una gran necesidad de reconocimiento y estima no satisfecha conllevan la afectación del bienestar. En este sentido, el sentimiento de no ser valorado en forma adecuada o de ser tratado de forma injusta se acompaña de reacciones sostenidas de tensión (Siegrist, 1996).

En síntesis, el supuesto básico es que la falta de reciprocidad entre el esfuerzo y la recompensa (alto esfuerzo/baja recompensa) conducirá al estrés, lo que, a su vez,

puede conducir a riesgos de enfermedades, como por ejemplo problemas cardiovasculares (Bakker y Demerouti, 2007).

A partir de este modelo varias investigaciones evidencian en que profesiones y ocupaciones se da un mayor desequilibrio esfuerzo.

«Entre las poblaciones más estudiadas en la que se encuentra una relación positiva y significativa entre la percepción de falta de reciprocidad entre el esfuerzo y la recompensa, se encuentran los médicos, enfermeras y maestros» (Gil-Monte, 2005, citado en Díaz y Feldman, 2008, p. 4).

En el caso de las maestras de educación inicial, por ejemplo, el esfuerzo se relaciona con la demanda de afecto y atención que requieren los niños y las niñas para su desarrollo integral, la recompensa aludiría a elementos como el reconocimiento y el apoyo de las familias y de la organización a su labor.

5.2. Aplicación de modelos de estrés de salud ocupacional al estudio de los efectos del rol de garantes de los derechos del niño sobre el bienestar laboral en las maestras de educación inicial

Tras describir los principales modelos explicativos del estrés laboral, se puede identificar una idea principal que subyace a todos: en relación al equilibrio o no entre demandas y recursos se puede inferir el nivel de bienestar del trabajador.

En la presente investigación se van a emplear tales modelos, especialmente el Modelo de Conservación de Recursos (COR) como marco de referencia que permite el análisis de los efectos sobre el bienestar de las maestras en la promoción de la autonomía progresiva como parte del ejercicio del rol de garante de los derechos de infancia.

El rol de maestra de educación inicial supone un alto nivel de demandas de atención y cuidado de niños y niñas, desde un vínculo de afecto positivo, para que puedan desarrollarse integralmente. A su vez, el rol de garante de los derechos de infancia que les compete, implica brindar oportunidades para que niños y niñas puedan ejercer sus derechos desde la promoción de su autonomía progresiva. Si bien esto implicaría mayor demanda y más gastos de recursos, estos se verían recuperados fácilmente en la medida en que el niño al sentirse bien por sus logros, reporta a la maestra un feedback positivo generador de bienestar

Pero en la medida en que las maestras se perciban sin los recursos y apoyos para el ejercicio de este rol de garante de los derechos de infancia desde la promoción de la autonomía progresiva, esto supone un riesgo de desencadenar *burnout*, específicamente agotamiento emocional.

Frente a ello y, de acuerdo a algunos estudios en docentes ya mencionados, el control sobre la tarea, el contar con espacios de análisis de las prácticas educativas; así como el apoyo de un trabajo en equipo, o el apoyo de la organización s, se constituyen en factores protectores, amortiguadores del agotamiento emocional (OREALC, 2005; Cambón y De León, 2008; da Costa, *et al.*, 2016).

En este sentido, una de las líneas de investigación en psicología ocupacional ha sido estudiar el vínculo entre el nivel de apoyo percibido por los trabajadores proveniente de la organización para la cual trabajan y el bienestar laboral. Es así que el apoyo organizacional, como han planteado algunos de los modelos anteriormente expuestos, se puede considerar un recurso para los trabajadores, en la medida en que significa sostén, soporte e infraestructura para la realización de la tarea. Otros estudios demuestran, además, empíricamente, que es un factor determinante con relación al bienestar psicológico y a la satisfacción laboral, que constituye a su vez, aspectos protectores para el desarrollo del *síndrome de burnout* (Bravo-Yañez y Jiménez-Figueroa, 2011).

También existe evidencia empírica de que el clima de trabajo, y el que éste sea percibido como positivo, y que a su vez, implique un trabajo en equipo, es también un factor protector. El rendimiento de los miembros de un equipo de trabajo puede ser potenciado o dificultado por el clima dentro de él (Strating y Nieboer, 2009). En nuestro medio, como ya se planteara, el estudio específico Cambón y De León (2008) con docentes de educación inicial, constata que el trabajo en equipo y el apoyo institucional son factores protectores que disminuyen el desgaste laboral.

Es así que, ejercer el rol de garante de los derechos por parte de las maestras se vería potenciado por un buen clima laboral y por el apoyo organizacional. Dadas las características del trabajo y la tarea de las maestras, se incluyen entre los apoyos: el de las compañeras de trabajo y, en una concepción más amplia el apoyo del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP).

Además, se podría plantear que ejercer el rol de garante de los derechos del niño incluye trabajar con las familias en su rol desde la corresponsabilidad que plantea la CDN. Esto implica, por parte de las maestras, el establecimiento de un vínculo habilitador con las familias que promueva ese rol desde una complementariedad en la educación de niños y niñas (Etchebehere, 2012). De esta forma, las docentes podrían percibir los apoyos familiares a su tarea, lo cual repercutiría positivamente en el ejercicio del rol de garante (RG).

A su vez, las estrategias de regulación emocional que empleen las maestras ante las demandas emocionales que implica ejercer el RG pueden influir en los niveles de agotamiento emocional. Específicamente, las estrategias interpersonales de regulación emocional (EIRE), aluden al proceso por el cual se apunta a influir de forma deliberada en las emociones de los en diferentes situaciones y relaciones y por ende también en el trabajo (Niven, Totterdell y Holman, 2009). En el caso de las maestras, las EIRE serían las que desarrollan en el vínculo con niños y niñas con los que trabajan en el aula.

El proceso de regulación emocional interpersonal puede tener consecuencias perjudiciales para las personas que lo realizan, en la medida en que exige un gasto de recursos y, por lo tanto, pueden llevar al agotamiento emocional (Totterdell, 2011), como se desarrolla en el siguiente capítulo.

Sin embargo, este agotamiento puede verse amortiguado por distintos factores vinculados a la percepción de apoyo social del trabajador.

En síntesis, en este estudio se analizará en qué medida las demandas laborales vinculadas a la promoción de la AP en el ejercicio del RG se relacionan con un mayor o menor nivel de Agotamiento Emocional (AG.E). A su vez, también se examinará cómo el efecto de promover la AP y ejercer el RG sobre el AG.E es mediado por las estrategias emocionales de regulación interpersonal (EIRE). Además, se valoran los efectos moderadores del apoyo organizacional, de las familias, así como del trabajo en equipo.

6. Rol de Garante, regulación emocional y bienestar laboral.

En este apartado se desarrollan aspectos conceptuales que sirven para vincular el ejercicio del rol de garante de los derechos de infancia de las maestras de educación inicial con la regulación emocional.

Se comienza contextualizando la investigación en el campo específico del Trabajo Emocional (TE), por lo que se desarrollan los conceptos de *demandas emocionales* y del propio *trabajo emocional*. A partir de ello, se expone qué se entiende por estrategias de regulación interpersonales e intrapersonales.

A continuación, se identifican qué aspectos del trabajo emocional y qué demandas emocionales se pueden observar en el trabajo que realizan las maestras, en especial en la promoción de la autonomía progresiva como garantes de los derechos de infancia.

6.1 Regulación emocional en el trabajo. Trabajo Emocional.

En este apartado se aborda el tema de las emociones en el trabajo y su regulación, para poder luego centrarnos en lo que es lo que se denomina Trabajo emocional (TE).

Tiempo atrás, hablar de emociones en el trabajo era ignorado, ellas no tenían cabida en cuanto el lugar de trabajo pretendía ser frío y racional. Sin embargo, las crecientes investigaciones en este campo han ido demostrando que las emociones en el trabajo pueden explicar muchos sucesos, tanto personales del trabajador como de la organización laboral (Grandey, 2000).

Cabe comenzar señalando el concepto de emociones del que se parte, dentro de la extensa literatura desarrollada en relación a ello. Lazarus se refiere a la idea de que una emoción es un estado complejo del organismo que se desencadena como mecanismo adaptativo y que le permite al sujeto sintonizar con el entorno (Lazarus, 1991).

Las emociones se caracterizan por ser intensas pero breves, son experiencias que provienen de causas específicas y que desencadenan acciones precisas (Gross, 2008); por ejemplo, el enojo.

Esto las diferencia de los estados afectivos o de ánimo que se definen por ser de mayor duración, más difusos, de menor intensidad y no asociados a alguna situación específica; por ejemplo, estar calmada (Totterdell y Niven, 2014).

Por otra parte, Weiss clasifica los estados de ánimo en afectos positivos y negativos (Wiess 2002, citado en Feldman y Blanco, 2006).

La afectividad positiva que presentan las personas que tienden a experimentar el afecto positivo se relaciona con reacciones afectivas de esas características durante el trabajo. Por otro lado, la afectividad negativa que presentan las personas que tienden a experimentar el afecto negativo se asocia con reacciones afectivas de este tipo (Fisher, 2002, citado en Totterdell y Niven, 2014). Por lo tanto la afectividad positiva o negativa del trabajador es un aspecto que también influye cómo afronta las demandas laborales.

Por otro lado estudios sobre la estructura del afecto la definen como conformado por dos claras dimensiones independientes: el afecto positivo y el afecto negativo.

El afecto positivo (AP) refleja el punto hasta el cual una persona se siente entusiasmada, activa, alerta, con energía y participación gratificante. El afecto negativo (AN) representa una dimensión general de estrés subjetivo y participación desagradable, que incluye una variedad de estados emocionales aversivos como disgusto, culpa, ira, miedo y nerviosismo (Watson, Clark y Tellegen, 1988, citados en Sandin, Chorot, Lostao, Joiner, Santed y García, 1999, p. 39)

Estas dimensiones se definen por el carácter permanente como estados afectivos o disposiciones personales de la emocionalidad y asociándose a otros rasgos de carácter así como a nivel psicopatológico con los trastornos de ansiedad y depresión por ejemplo (Sandin, *et al.*, 1999).

Para poder evaluar la afectividad se vienen desarrollando diversos instrumentos, de los cuales los más usadas son las escalas de autorreporte, como el inventario de afectos positivos y negativos PANAS utilizado en este estudio. La afectividad que predomina en el trabajador se viene analizando en su relación con el estrés y los estilos de afrontamiento (Librán, 2002). Esto ha llevado a que la escala PANAS se incluya muchas veces en los estudios a modo de variable de control, es decir

por ejemplo cuánto el agotamiento emocional se explica por el predominio de la afectividad negativa.

En relación al estudio de las emociones en el trabajo, se aborda el tema de la regulación de las mismas.

Como ya se planteara, se entiende por regulación emocional a aquellos procesos inconscientes y conscientes mediante los cuales las personas expresan las emociones que les generan las diferentes situaciones y, qué estrategias despliegan para su manejo (Gross, 1998). Incluye los procesos conductuales y cognitivos que permiten a las personas modular la expresión de sus emociones positivas y negativas (Gross y John, 2003) y los recursos que se emplean para afrontar las demandas emocionales (Monat y Lazarus, 1991).

Por lo tanto, la regulación de las emociones se da en las distintas relaciones y contextos sociales, donde las personas, ajustándose a ciertas reglas, pretenden manejar sus expresiones emocionales de forma adecuada a la situación y para que su imagen no se vea cuestionada (Martínez-Iñigo 2001). «Del mismo modo que otras normas (Blau, 1964; Thibaut y Kelley, 1959), las normas sobre las emociones regulan el intercambio social y están sujetas a variación en función del estatus y posición de los individuos» (Martínez-Iñigo 2001, p. 3).

Varios estudios vienen demostrando que la regulación emocional puede tener efectos positivos y negativos sobre el bienestar de los trabajadores (Bono y Vey, 2005; Zapf y Holz, 2006; citado en Martínez-Iñigo, Totterdell, Alcover y Holman, 2007).

En este sentido, el tipo de regulación de las emociones se constituye en un elemento fundamental del bienestar laboral (Grandey, 2000).

Esto nos introduce en el campo de lo denominado *trabajo emocional* cuyo origen teórico se remonta a los estudios realizados por la socióloga norteamericana A. R. Hochschild (1983), y que se refieren al impacto que determinadas condiciones de control de la expresión emocional tienen sobre el bienestar de los individuos y sobre su calidad de vida laboral, así como en el nivel de eficacia organizacional (Martínez-Iñigo, 2001).

Se denomina Trabajo Emocional (TE) a la regulación emocional desarrollada en el ámbito laboral bajo las normas de la organización. Es decir, al uso de estrategias de regulación emocional durante las interacciones que implica el desempeño laboral con el objetivo de manejar la expresión emocional de acuerdo a lo requerido por las normas de la organización (Martínez-Iñigo, 2001).

Mientras todos de alguna manera regulamos las emociones en juego en nuestras relaciones interpersonales, el TE se refiere al manejo específico que se hace de dichas emociones en su vinculación con el ejercicio laboral. Esta orientación está determinada por las normas explícitas o implícitas de cómo se deben gestionar esas emociones para el logro de los objetivos de la organización (Hochschild, 1983).

El TE se da cuando el rol laboral implica ciertas normas sobre las emociones que el individuo debe expresar y vivenciar como parte de su trabajo. Se alude a roles laborales que requieren que «un individuo induzca o suprima sentimientos con el fin de mantener la apariencia externa que produce en otros el estado mental apropiado» (Hochschild, 1983, citado en Martínez- Iñigo, 2001; p.2).

Según Hochschild, los trabajos que implican un TE son, esencialmente, aquellos en que hay un trato directo con el público que le exigen al trabajador cierto grado de control y manejo de sus emociones y al empleador la capacitación y supervisión del personal para ello (Hochschild, 1983).

Como parte de su tarea diaria los trabajadores, sobre todo del sector laboral de servicios, tienen que interactuar con otras personas (pacientes, estudiantes, niños). Durante estas interacciones deben realizar un TE, expresar ciertas emociones al mismo tiempo que ocultar otras (Côté, 2005, Hochschild, 1983).

El trabajo emocional, por lo tanto, implica el manejo de las emociones de modo que sean acordes a los fines de la organización o la profesión, más allá de que sean discrepantes con los sentimientos propios. Requiere que los empleados desplieguen estados emocionales particulares como parte de su trabajo. Muchas veces esto implica una disonancia emocional dada la diferencia entre lo que siente el trabajador y cómo se tiene que comportar. Esto tiene un impacto negativo sobre la salud y afecta la efectividad en el trabajo (Hochschild, 1983).

Por lo cual la gestión de las emociones forma parte de las normas laborales porque la expresión, así como la supresión de ciertas emociones, va a influir en los clientes y, por lo tanto, en el logro de los objetivos de la organización (Holman, Martínez-Iñigo, Totterdell, 2008, Rafaeli y Sutton, 1987).

Ello justifica la importancia de su estudio en el ámbito educativo, dado que no solo afecta a los docentes, sino que también repercute en los logros educativos de la población que atienden. Si bien no se encuentran normas explícitas en relación a cuales son las emociones que una maestra debe expresar en su trabajo y cómo las debe manejar; como ya se ha expuesto, las características del rol y las demandas emocionales que requiere la tarea, implican el despliegue de afecto positivo que opere de sostén y seguridad emocional para el desarrollo integral de niños y niñas, objetivo educativo principal en la educación inicial.

6.1.1. Estrategias de regulación emocional intrapersonales e interpersonales.

Los principales estudios sobre la regulación emocional se refieren a los aspectos intrapersonales, o sea, a los modos en que las personas manejan sus propias emociones, pero no consideran que esta regulación también puede llevarse a cabo de forma interpersonal, es decir, para regular las emociones del otro. Por lo tanto, se plantea que hay dos tipos de regulación emocional: intrapersonal o interpersonal (Thompson y Mayer, 2009).

La regulación emocional *intrapersonal* en el ámbito laboral se encuadra dentro del tema del *trabajo emocional* dado que implica los modos en que las personas manejan sus propias emociones.

Se distinguen diversas estrategias para el trabajo emocional a nivel individual (Martínez-Iñigo, 2001):

- La regulación espontánea o automática: se produce cuando la experiencia y expresión emocional del trabajador coinciden con los requerimientos de la organización, por lo que no significa un esfuerzo adicional. Supone un bajo nivel de esfuerzo psicológico intrapersonal. Además, las emociones positivas provocan respuestas interpersonales positivas.
- La actuación profunda: requiere que el trabajador use distintos métodos para

generar una experiencia emocional acorde con ese tipo de expresión que exigen las normas. En la medida en que es un proceso consciente como mecanismo de regulación emocional demanda niveles altos de atención.

- La actuación superficial: en este caso el trabajador realiza una expresión emocional sin experimentar la emoción que le corresponde, experimentando lo que se denomina disonancia emocional. Esto le exige al individuo un esfuerzo y por tanto un mayor trabajo emocional (Martínez-Iñigo, 2001). Además, parece asociarse a un feedback más negativo por parte del receptor del servicio, lo que dificultaría la recuperación de recursos.

En relación a investigaciones sobre TE , los primeros estudios han proporcionado una información rica y descriptiva de los diferentes aspectos del proceso de TE en varias ocupaciones, a través de estudios de caso y métodos cualitativos (Hastings, 2004; Hochschild, 1983; Martin, Knopoff, y Beckman, 1998; Nias, 1996; Rafaeli, y Sutton, 1991; Van Manen, y Kunda, 1989, citado en Çukur, 2009). Si bien estos estudios han tenido un papel importante en el desarrollo teórico de los conceptos de trabajo emocional y de las estrategias, se hizo necesario elaborar métodos más sistemáticos y cuantitativos para medir el trabajo emocional, para determinar las dimensiones emocionales en juego y examinar las consecuencias del trabajo emocional (Adelman, 1995; Ashforth, y Humphrey, 1995; Morris, y Feldman, 1996; Wharton, 1993, citado en Çukur, 2009).

Dentro de los resultados de las investigaciones con un enfoque cuantitativo se destaca el metaanálisis realizado por Hülshager y Schewe (2011) sobre los costos y beneficios del trabajo emocional.

En él, se constata que la disonancia emocional y la estrategia de actuación superficial son perjudiciales tanto para el bienestar como para el rendimiento en el trabajo. Por otro lado, la actuación profunda parece ser la mejor alternativa para el bienestar y el rendimiento. Los hallazgos también confirman que el trabajo emocional no significa necesariamente una afectación de la salud laboral. Más bien, el riesgo de desgaste y sufrimiento emocional depende de las estrategias de regulación emocional que adopten los trabajadores (Hülshager y Schewe, 2011).

En general, las organizaciones podrían contribuir a que sus trabajadores

empleen la actuación profunda y no la actuación superficial. Esto requiere de un trabajo que en primer lugar identifique cuáles situaciones llevan a una actuación profunda y cuáles desencadenan la utilización de una actuación superficial. A partir de ello, se pueden desarrollar intervenciones que apuntan a la formación de estrategias de regulación de las emociones más saludables (cf. Berking, Meier, y Wupperman, 2010; Totterdell y Parkinson, 1999; Richard, 2003, citado en Hülshager y Schewepor, 2011). A su vez, otra forma para promover la sana regulación de las emociones en el trabajo sería la de generar oportunidades de experimentar una auténtica emoción positiva durante la jornada laboral. Además, la literatura reciente amplía la perspectiva desde el papel que juega la personalidad en este trabajo emocional, es decir entre las exigencias del puesto laboral y las capacidades de la persona para hacer frente a las demandas (Diefendorff y Greguras, 2010, citado en Hülshager y Schewepor, 2011).

Si bien los principales estudios sobre la regulación emocional se refieren a la de tipo intrapersonal, cada vez más se cuenta con nuevos desarrollos que se focalizan en el carácter *interpersonal* de la regulación emocional (Thompson y Mayer, 2009).

El término *interpersonal* alude al proceso de influir en los estados de ánimo de los otros (Niven, Totterdell, y Holman, 2009). Como seres sociales las personas intentan influir sobre los estados emocionales de otras personas (Little, Kluemper, Nelson y Gooty, 2011; Niven, Totterdell y Holman, 2007; Rimé, 2012).

Es una práctica habitual que intentemos cambiar la experiencia emocional de otras personas para que se sientan mejor (cuando alguien está triste, por ejemplo) y también para que se sientan peor (para hacerlo sentir culpable).

A su vez este objetivo se puede lograr de forma automática o deliberada; siendo esta última objeto de estudios más recientes (Niven, Totterdell y Holman, 2009).

Es así que el proceso de influir deliberadamente en las emociones de los otros se da en diferentes contextos y en diferentes relaciones interpersonales sociales (Niven, Totterdell y Holman, 2009), y, por lo tanto, se da en el ámbito laboral. Si bien el número de estudios de la regulación emocional interpersonal es pequeña en comparación con la investigación sobre la dimensión intrapersonal; la evidencia

empírica sugiere que la regulación emocional interpersonal no sólo es importante para el bienestar de los trabajadores, sino también para los resultados de la organización que dependen del rendimiento en el trabajo (Martínez-Íñigo, Mercado y Totterdell, 2015).

Las estrategias de regulación interpersonal implican ciertas representaciones de los estados que se desea lograr en los otros, que se pueden clasificar en términos de mejora o empeoramiento del estado afectivo del otro (Niven, Totterdell y Holman, 2009).

Las estrategias de mejoramiento del afecto, tratan de inducir un sentimiento positivo en el otro, o también puede implicar la reducción de un sentimiento negativo. Por otro lado, las estrategias de regulación interpersonal que están dirigidas a un empeoramiento del afecto, tratan de inducir un sentimiento negativo en el otro, pero también puede implicar amortiguación de un sentimiento positivo (Niven *et al.* (2009)

Totterdell (2011) describe un modelo que permite comprender los fenómenos psicológicos que subyacen a las conductas empleadas para este cambio deliberado de los sentimientos de otros, qué costos y consecuencias personales tienen, para, en este caso, los trabajadores. En correspondencia con las nuevas evidencias empíricas, las estrategias de regulación emocional interpersonal consumen recursos y llevan al agotamiento emocional (Totterdell, 2011). Este es un aspecto que se desarrolla en el siguiente apartado sobre las consecuencias que el TE tiene sobre la salud del trabajador.

6.1.2. Consecuencias del trabajo emocional (TE) para el bienestar del trabajador

Además de tener consecuencias para la organización, el trabajo emocional también tiene consecuencias a nivel personal sobre el bienestar que pueden ser positivas y negativas (Çukur, 2009; Martínez-Íñigo, 2001; Martínez-Íñigo, Totterdell, Alcover y Holman, 2007).

Algunos autores plantean que el TE es un riesgo psicosocial ya que influye en el bienestar físico, psicológico y emocional del trabajador a causa del consumo de recursos necesarios que exige la expresión emocional requerida por la organización.

Dentro de las posibles consecuencias negativas del TE se encuentra el síndrome de *burnout* y enfermedades psicosomáticas, como el incremento en la actividad cardiovascular y estados de ansiedad (Martínez-Iñigo, Totterdell, Alcover y Holman, 2007).

Como ya se mencionara, la disonancia emocional es un estado en el que las emociones expresadas por las exigencias de las normas organizacionales de expresión, discrepan con las que efectivamente siente el trabajador, ante lo cual se ponen en juego estrategias de regulación emocional que afectan el grado y tipo de consecuencia sobre el bienestar (Martínez-Iñigo, Totterdell, Alcover y Holman, 2007; Hülshager y Schewe, 2011).

La estrategia de regulación superficial al mantener la disonancia emocional es la estrategia de TE que más consecuencias negativas produce sobre el bienestar. Al implicar un control consciente encaminado a expresar emociones no auténticas, supone mayores niveles de esfuerzo psicológico (Martínez Iñigo, Totterdell, Alcover y Holman, 2007).

En cambio, la actuación profunda tiene un coste cognitivo previo, dado el esfuerzo para no mostrar emociones inapropiadas y modificarlas para que estén alineadas con lo que exigen las normas del trabajo (Martínez Iñigo, Totterdell, Alcover y Holman, 2007).

Por otro lado, la regulación automática es una estrategia inconsciente, en cuanto supone un bajo nivel de esfuerzo psicológico, dado de que se trata de mostrar las emociones auténticas, que provocan respuestas interpersonales en general positivas de los clientes. En este sentido, la regulación automática se asocia negativamente con el agotamiento emocional ya que implica una armonía emocional sin necesidad de un gasto cognitivo (Martínez Iñigo, Totterdell, Alcover y Holman, 2007).

Por lo tanto, las estrategias de regulación emocional interpersonales e intrapersonales pueden mediar los efectos de las demandas emocionales en el trabajo sobre el agotamiento emocional.

El TE trabajo puede ser considerado, al mismo tiempo, como un proceso que gasta recursos y que recupera recursos. O sea que el efecto de la regulación emocional

en el agotamiento emocional depende del equilibrio de estos dos procesos. En la regulación automática se gasta poco y los recursos se recuperan a partir de relaciones gratificantes. Esto conduce a una mejora en el bienestar y a un menor agotamiento emocional. La regulación superficial exige un esfuerzo y no promueve el aumento de los recursos, lo que lleva a una reducción de bienestar (Martínez-Iñigo, Totterdell, Alcover y Holman, 2007).

En cuanto a las *estrategias regulación interpersonal de emociones*, los estudios de Totterdell (2011) indican que en ciertos contextos pueden tener consecuencias perjudiciales para las personas que las realizan.

Su estudio se centró en las estrategias de mejora del afecto y su efecto en el agotamiento, siguiendo la premisa de que la regulación emocional interpersonal implica una forma de comportamiento dirigido a un objetivo que también exige y consume recursos (Totterdell, 2011).

Asimismo, se plantea que el empeoramiento del afecto de otro puede exigir menos esfuerzo de regulación y, por lo tanto, agotaría menos. Pero, sin embargo, desde una perspectiva interpersonal, se podría predecir lo contrario: que el empeoramiento agota más que el mejoramiento. Esto se basa en que el mejoramiento del afecto puede llevar a una opinión positiva del sujeto a quien va dirigido ese mejoramiento, teniendo consecuencias positivas para el que la realiza. Es decir, que la retroalimentación positiva recibida puede inducir un estado afectivo positivo en la persona, que puede compensar el efecto del agotamiento o la percepción subjetiva de ese agotamiento (Aspinwall, 1998; Ren, Hu, Zhang y Huang, 2010, citado en Totterdell, 2011). Por el contrario, el estado afectivo negativo inducido por la retroalimentación negativa recibida ante la estrategia de empeoramiento del afecto puede llevar a sentirse más agotado (Totterdell, 2011).

Por lo tanto, si bien ambas estrategias requieren un esfuerzo y gasto de recursos, la evidencia empírica más reciente muestra que tienen diferentes consecuencias para el bienestar psicológico del trabajador. El uso de estrategias de empeorar el afecto del otro tiene un impacto negativo sobre el bienestar del trabajador, mientras que el uso de estrategias de mejora del afecto del otro se asocia positivamente con el bienestar (Niven, et al. 2012, citado en Martínez-Iñigo, Mercado y Totterdell, 2015).

De acuerdo con el Modelo de Conservación de Recursos (Hobfoll, 1989), la retroalimentación del cliente durante los encuentros es uno de los principales mecanismos que permiten al trabajador recuperar recursos. Por lo tanto, la respuesta del cliente a las diferentes estrategias de regulación interpersonal contribuyen a explicar sus consecuencias para el agotamiento emocional del trabajador (Martínez-Íñigo, Mercado y Totterdell, 2015).

Para profundizar en este aspecto, Martínez-Íñigo, Poeiro y Totterdell, (2013) realizaron una investigación con dos estudios. Uno experimental de doble tarea en el Reino Unido; y el otro, un estudio de campo longitudinal de una muestra de trabajadores españoles del ámbito de la salud. Se encontró que cuando se utilizan estrategias para mejorar el afecto de otras personas, esto aumenta los niveles de bienestar. Sin embargo si se trata de empeorar el afecto de otra persona esto aumenta el agotamiento. Esto se explicaría en término de dos modelos teórico. Por un lado la teoría de la fuerza de la autorregulación (Baumeister, Bratslavsky, Muraven y Tice, 1998) y por otro el modelo, ya expuesto, de la conservación de recursos (Hobfoll, 1989).

De acuerdo con la teoría de la fuerza de la autorregulación, los recursos de los que dispone una persona para completar una tarea orientada a la consecución de un objetivo, por tanto, que implica autorregulación, son limitados (Vohs y Baumeister, 2007). Una vez agotados, solo un conjunto reducido de acciones permiten su restablecimiento (Tyler y Burns, 2008; Gailliot et al., 2007). Las tareas de regulación interpersonal del afecto son tareas que implican autorregulación (Niven, 2009) En este sentido, tanto la mejora como el empeoramiento del afecto contribuyen al agotamiento de los recursos de autorregulación. El mecanismo que explican su impacto diferencial sobre el bienestar está descrito en el modelo de conservación de recursos: las relaciones positivas. De acuerdo con este modelo, las relaciones positiva con otras personas forman parte de los mecanismos para conservar y recuperar los recursos de autorregulación. En el caso de las estrategias de empeoramiento del afecto, las posibilidades de una respuesta positiva que aporte recursos son escasas, por lo que predomina el factor de consumo de recursos que provoca un decremento en el bienestar laboral, generalmente medido como agotamiento emocional. Por el contrario, el uso de estrategias de mejora incrementa las posibilidades de obtener una

respuesta positiva. Dependiendo de la intensidad de esta respuesta, la recuperación de recursos permitirá restablecer el equilibrio (gasto = recuperación), con lo que el bienestar se mantendrá estable, o, si la respuesta positiva permite una recuperación de recursos que excede a los empleados en la regulación interpersonal (gasto < consumo), entonces se produce una mejor del bienestar (Martínez-Íñigo, Poeiro y Totterdell, 2013).

Es decir, se genera un feedback positivo desde el vínculo con el otro que conlleva a una recuperación de recursos. En ambos estudios se confirma que las estrategias interpersonales gastan recursos y conllevan al agotamiento emocional. Pero en el estudio de campo, cuando se utilizan estrategias de mejoramiento del afecto, el agotamiento sólo se da si se controla el efecto de la retroalimentación positiva que genera el vínculo con el otro. Por lo cual, se concluye, que si bien las estrategias de regulación interpersonal del afecto conllevan al agotamiento de recursos, las respuestas sociales influyen en el resultado (Martínez-Íñigo, Poeiro y Totterdell, 2013).

Más recientemente otro estudio con diseño experimental basado en las interacciones de salud con pacientes simulados con 78 estudiantes de medicina, proporciona pruebas sólidas acerca de las relaciones entre las variables. El estudio constata que los participantes que trataron de mejorar el afecto del paciente y recibieron retroalimentación positiva a cambio, presentaban un menor agotamiento emocional que los recibieron retroalimentación negativa por empeorar el afecto del paciente. Este resultado apoya la idea de que la retroalimentación positiva actúa como un factor de amortiguación frente a las demandas emocionales que requiere la regulación emocional interpersonal. Sin embargo, la retroalimentación positiva no generó el mismo efecto cuando los participantes trataron de empeorar el afecto del paciente. Esto se explicaría porque los participantes perciben la retroalimentación como inmerecida o como no auténtico. La ausencia de reciprocidad y la percepción de la retroalimentación poco sincera, reduce el potencial de retroalimentación positiva y por tanto la recuperación de recursos del trabajador (Martínez-Íñigo, Mercado y Totterdell, 2015).

Un efecto análogo se ha encontrado en las relaciones empleado-cliente en el

que la percepción de un cliente de la falta de autenticidad en la expresión emocional del empleado provoca una reacción negativa en el cliente (Grandey et al., 2005, citado en trabajador (Martínez-Íñigo, Mercado y Totterdell, 2015).

Por lo tanto las estrategias de mejora del afecto suele tener un mayor potencial para compensar el agotamiento y producir resultados positivos a partir de la promoción de una respuesta positiva de los otros (Martínez-Íñigo, Poerio & Totterdell (2013).

6.2. Trabajo emocional en la educación

En las últimas décadas, la psicología estudia con gran impulso la regulación de las emociones y las estrategias de afrontamiento emocional en el campo de la salud, siendo más recientes los estudios sobre este tema vinculados a la educación. Si bien se plantea que la capacidad de los profesores para regular sus emociones influye en su bienestar y en la eficacia de su trabajo en el aula, es aún un tema poco abordado por la investigación educativa (Yin, Huang y Wang, 2016). Más allá de que el estrés y *burnout* ha sido ampliamente estudiando en docentes como ya se desarrollara en el capítulo 4, es más reciente el abordaje de la regulación de las emociones y el trabajo emocional de los profesionales de la educación

A su vez existe una abundante literatura científica sobre la autorregulación de las emociones pero centrada en la atención a los comportamientos de niñas y niños y no tanto en lo que implica para la maestra la expresión y regulación de sus emociones. Por ejemplo el estudio de Trentacosta e Izard, (2007) aborda la importancia de la regulación de las emociones por parte de niños y niñas para el logro de buenos resultados académicos. Allí se incluye la relación entre las competencias sociales, el desarrollo evolutivo, las aptitudes para el pasaje a la educación primaria, y la regulación emocional y autorregulación que presentan niños y niñas (Trentacosta e Izard, 2007).

Por otro lado, desde el vínculo con el docente, un estudio con 312 niños y niñas de entre 3 y 4 años de edad de Estados Unidos, ha evidenciado que el apoyo del maestro es fundamental para que a aquellos que les cuesta más regular sus emociones, logren estar mejor ajustados en la escuela (Bailey, Denham, Curby y Bassett, 2015).

Si bien la enseñanza ha sido descrita como una actividad profundamente emotiva, aún se necesitan más estudios que contribuyan a conocer más sobre las demandas emocionales que enfrentan los maestros o cómo esto afecta su bienestar (Kinman, Wray, y Strange, 2011).

La mayor parte de los estudios han sido revisiones, estudios etnográficos (Brennan, 2006; Chang, 2009; Sutton, 2005; Winograd, 2003), o de pequeñas muestras de profesores trabajando en el sector (Ogbonna & Harrist, 2004, Zhang & Zhu, 2008) (citados en Kinman, Wray, y Strange, 2011). Son menos los que examinan más sistemáticamente las relaciones entre la regulación emocional de los profesores y sus efectos en la eficacia de la enseñanza y el bienestar del maestro (Yin, Huang y Wang, 2016).

A su vez, varios autores plantean que una transformación educativa no se producirá si no es potenciando el desarrollo emocional de los profesores. La implementación de programas de aprendizaje socio-emocional en educación (Bisquerra, *et al.*, 2015; Brackett, *et al.*, 2007; Cabello, *et al.*, 2010, citado en Ilaja, y Reyes, 2016), en conjunto con medidas de recuperación en el trabajo (recuperación de energías) contribuyen a mejorar la capacidad para identificar y manejar emociones y exhibir mayores competencias para el cuidado y educación de niños y niñas (Sonnetag y Geurts, 2009. citado en Ilaja, y Reyes, 2016).

Al igual que otro tipo de demandas del trabajo, las demandas emocionales implícitas al rol de maestras, suponen la gestión de las emociones, por lo que cierto nivel de competencia emocional facilitará la tarea. Esto refuerza la idea de la importancia de inclusión en la formación de las maestras de programas que contribuyan a mejorar las habilidades de regulación emocional, de competencia emocional para el manejo del TE y otros factores de estrés (Kinman, Wray y Strange, 2011)

Es fundamental poder identificar las emociones para aprender a manejarlas de forma adecuada. Como en otras profesiones, los maestros deben regular sus emociones de acuerdo a ciertas reglas de expresión. En este sentido, enseñar requiere ajustarse a reglas emocionales como pueden ser el entusiasmo por el trabajo, evitar emociones extremas ya sean negativas o positivas, para propiciar el acercamiento con los estudiantes. Por ejemplo, un maestro puede querer gritar de alegría cuando a un

niño le ha costado una semana comprender un concepto, pero por norma debe regular a la baja esa emoción, entonces le dice quedadamente «buen trabajo». Lo mismo si está furioso con un estudiante, debe tratar de poner el rostro impassible con el fin de no mostrar la ira (Sutton, 2004).

Si bien muchas maestras encuentran gran satisfacción en la enseñanza y se dedican a ella, otras se sienten emocionalmente agotadas, lo que indica que la interacción con los alumnos puede ser muy exigente. Por lo cual, el TE desempeña un papel importante para la salud de los maestros (Çukur, 2009).

La expresión de las emociones durante las interacciones que realizan con niños y niñas deben ser las *apropiadas* para la situación. Si bien en general no existen normas explícitas de *cómo comportarse*, suelen aparecer de forma implícita (Gracia, Martínez, Salanova y Nogareda, 2006), acordes a las expectativas y normas sociales de cómo debe comportarse una maestra en el aula.

Por lo tanto el TE que exige la enseñanza surge, en parte, de las interacciones de las maestras con niños y niñas, las familias y los compañeros de trabajo. Dentro de las demandas laborales de la profesión docente está el mostrar emociones positivas y suprimir las negativas (Yin, y Lee, 2012, citado en Yin, Huang y Wang, 2016).

Un importante estudio fue el realizado por Philipp y Schupbach (2010) con una muestra de profesores alemanes. Se trató de un estudio longitudinal completo de dos olas durante el período de un año, en el que se investigó el efecto del TE sobre el agotamiento emocional y la dedicación de 102 maestros. Dentro de los resultados se constata que los maestros que fueron capaces de influir en sus emociones para sentir la emoción apropiada en una situación (actuación profunda) se sintieron significativamente menos agotados emocionalmente después de 1 año de trabajo. A partir de este resultado se podría deducir que la actuación profunda puede, así, ser caracterizada como beneficiosa para la salud de las maestras (Philipp y Schupbach, 2010).

El TE también puede tener efectos positivos en el trabajador en la medida en que la interacción con las personas genere satisfacción laboral y sentimientos de logro personal (Gracia, Martínez, Salanova y Nogareda, 2006). Por ejemplo en las maestras, el vínculo positivo con niños y niñas, contribuyen a la satisfacción laboral y sentimientos de realización personal.

A su vez también, la sonrisa de un niño incrementa por contagio emocional las emociones positivas tanto de la maestra como del niño, provoca además, un aumento de la autoestima en ambos. En los trabajos de alta demanda emocional, estas consecuencias positivas se dan igualmente con mayor probabilidad cuando el trabajador no experimenta disonancia emocional y además posee los recursos emocionales necesarios para hacer frente a esas demandas (Gracia, et al., 2006).

6.2.1. La regulación emocional en docentes

Como en otros trabajos, los docentes también realizan procesos inconscientes y conscientes para expresar las emociones que les generan las diferentes situaciones en el aula, a través de las diferentes estrategias que despliegan para su manejo.

Sin embargo, en relación a la regulación emocional de los docentes, las investigaciones se refieren, sobre todo, a maestros de primaria o profesores de secundaria. En algunos estudios se plantea que la regulación de las emociones de los profesores ayuda al logro eficaz de sus objetivos de enseñanza. Para ello, utilizan una variedad de medidas preventivas y de respuesta como estrategias de regulación de sus emociones. Los profesores, al igual que otras personas, no experimentan la misma emoción en las mismas situaciones. Por ejemplo, un niño que no hace ningún trabajo puede provocar la ira en un profesor y la tristeza en otro (Sutton, 2004).

A su vez, como ya se señalara, las emociones responden a las interpretaciones que las personas hacen de hechos y situaciones. Esto se basa en una concepción cognitiva de las emociones: las emociones son provocadas por las evaluaciones de los hechos y situaciones (Arnold, 1960; Smith y Lazarus, 1990, citado en Roseman y Smith, 2001).

En otras palabras, las emociones son causadas por las interpretaciones de las situaciones y no por el acontecimiento mismo (Roseman y Smith, 2001). Por lo tanto, los juicios de los maestros acerca de los comportamientos de los alumnos en el aula son la base de las emociones que les despierta su quehacer docente (Chang, 2009).

Un estudio con 555 profesores noveles de escuelas primarias y secundarias en Ohaio examinó cómo la regulación emocional y el afrontamiento pueden ser estrategias relacionadas con la modulación de las emociones de los profesores y de

alivio del agotamiento. Los hallazgos del estudio muestran que aquellos maestros con estrategias de afrontamiento proactivas frente al estrés tienden a experimentar niveles más bajos de *burnout*. En cuanto a las estrategias de regulación emocional se evidencia que el uso de la reevaluación no tiene efecto significativo sobre el *burnout*, pero si lo tiene el uso de la estrategia de supresión de la emoción, aumentando el agotamiento emocional (Chang, 2009).

Dentro de lo que es regulación emocional en profesores, también se encuentra el trabajo de Marín, Teruel y Bueno (2006), investigación donde se realiza un análisis empírico de la regulación emocional de los futuros maestros de primaria. El estudio estuvo enfocado a conocer la opinión de los futuros docentes sobre la importancia y la necesidad de formación en educación emocional para el desempeño del rol docente. El estudio se realizó a 265 alumnos del Grado de Maestro en Educación Infantil (59.2 por cien) y del Grado de Maestro en Educación Primaria (40.8 por cien) de la Universidad de Castilla la Mancha. Se centró en la dimensión emocional de los estudiantes de primero y de tercer año. Se estudió el nivel de inteligencia emocional y su uso en situaciones problemáticas dentro del contexto educativo, observándose cambios en el ambiente socioemocional a partir de un programa de entrenamiento. Estos resultados evidenciaron los nuevos desafíos que la integración de la dimensión emocional presenta para la formación del profesorado dentro del contexto de búsqueda de una educación de mayor calidad (Marín, Teruel y Bueno, 2006).

Otro estudio con 659 profesores de primaria y secundaria pertenecientes a cinco distritos escolares, de medio oeste y sureste de los Estados Unidos exploró la prevalencia de las estrategias de regulación emocional mostrando emociones positivas o negativas cuando se requieren de acciones disciplinarias frente a estudiantes de mala conducta. Se habla de regulación emocional disciplinaria en el contexto de enseñanza, a la expresión emocional negativa en las interacciones diarias para influir corrigiendo el comportamiento del estudiante. La investigación ha sugerido que el mal comportamiento afecta las emociones del profesor e influye en los sentimientos agotamiento emocional y falta de logro personal (Chan, 2006; Evers, Tomic y Brouwers, 2004; Friedman, 1995, citados en Barber, Grawitch, Carson, y Tsouloupas, 2011). Si bien la expresión de niveles adecuados de emociones negativas pueden ser efectivos para un cambio en el comportamiento del alumno, en la medida

en que generen una disonancia emocional puede llevar al agotamiento emocional y la baja realización personal (Barber, Grawitch, Carson, y Tsouloupas, 2011).

Más recientemente, se destaca un estudio con de 1115 profesores de primaria de Hong Kong que aplicando el modelo de demandas-recursos laborales, examinó la relación entre las demandas emocionales de trabajo y el apoyo de colegas con la realización personal y el agotamiento emocional (indicadores de bienestar). A su vez también evaluó el efecto mediador de las estrategias de regulación emocional en estas relaciones. En los resultados se constata que las demandas laborales eran perjudiciales para el bienestar; así como la estrategia de supresión de la emoción. Pero el apoyo de los colegas y el uso de estrategias de reevaluación contribuyen a la salud (Yin, Huang y Wang, 2016).

Con el objetivo de vincular los dos constructos de TE y estrategias de regulación emocional, se realizó un estudio con 189 profesores de secundaria. Los resultados mostraron que la reevaluación se correlaciona positivamente con la actuación profunda, mientras que la supresión se correlaciona positivamente con la actuación superficial. Los hallazgos sugieren además que la reevaluación y la actuación profunda están vinculadas a experimentar emociones positivas, mientras que la supresión y la acción superficial están vinculadas a experimentar emociones negativas (Lee, Pekrun, Taxer, Schutz, Vogl, y Xie, 2016).

Otro antecedente importante es la aplicación de un programa *mindfulness* como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés en profesores. Este consiste en un entrenamiento en habilidades de *conciencia plena*, de focalizarse en el aquí y ahora, que contribuye a disminuir los niveles de estrés (Delgado, Guerra, Perakakis, Viedma, Robles, Humbelina y Vila, 2010). En el programa participaron 40 profesores de un Instituto de Enseñanza Secundaria de Granada, 25 en el grupo de intervención y 15 en el grupo control. Los resultados mostraron que el entrenamiento en habilidades de conciencia plena es una herramienta eficaz de autorregulación emocional y prevención del estrés, propiciando una mejora en la calidad de vida de los profesionales de la educación (Delgado, *et al.*, 2010).

Estos antecedentes dan cuenta de la importancia de atender a los docentes en la demanda emocional que implica la tarea.

6.2.2. *Consecuencias del trabajo emocional en docentes*

Como ya se planteara, la tensión que produce el estrés se manifiesta en sentimientos negativos y comportamientos negativos, por lo cual es fundamental poder identificar las emociones para aprender a manejar las situaciones estresantes (Sutton, 2004). Por lo tanto, siendo la enseñanza una ocupación de alto estrés, el no poder manejarlo conlleva a sentimientos de irritabilidad, fatiga, frustración y enojo que muchas veces provocan niveles crecientes de *burnout* y, eventualmente, abandono de la profesión docente (Gold, 1985, Schwab y Iwanicki, 1982b; citado en Gold y Roth, 1993).

Para prevenir estas situaciones es importante considerar lo que Sutton y Wheatley sugieren de intervenciones que contribuyan con el desarrollo de las competencia social y emocional (SEC, en inglés) de los maestros y programas de reducción del estrés y atención plena (Sutton y Wheatley, 2003).

En este sentido se plantea que cuando los maestros creen que tienen la competencia para hacer frente los problemas, logran tomar medidas directas para eliminar las fuentes de estrés. Por lo contrario, cuando los maestros creen que pueden hacer poco para modificar la situación, no logran realizar acciones para hacer frente al estrés. Por lo tanto proponen el uso de estrategias para el afrontamiento emocional con técnicas paliativas mentales o físicas que disminuyen los sentimientos de estrés (Sutton y Wheatley, 2003).

Específicamente con respecto al trabajo emocional que realizan los maestros, si bien no ha sido foco de mucha atención; varios estudios han demostrado que el TE es una parte importante de la enseñanza y se relaciona con los resultados profesionales y personales de los maestros (Brennan, 2006; Hargreaves, 1998; Hartley, 2004; Isenbarger, y Zembylas, 2006; Nias, 1996; Zemb-ylas, 2004, citado en Çukur, 2009).

Desde la especificidad de los trabajadores en el ámbito educativo, Çukur (2009) en su artículo «*The Development of the Teacher Emotional Labor Scale (TELS): Validity and Reliability*», presenta un estudio específico con el propósito de desarrollar y validar un instrumento para medir el trabajo emocional en maestros (Escala del trabajo emocional del Maestro: TELS en inglés). En el diseño de la escala se recogen las dimensiones de estrategias de regulación en el TE: actuación superficial, profunda, automática y consonancia emocional (Çukur, 2009). Se trata de

un cuestionario de autoinforme de 20 ítems, cuya fiabilidad fue estudiada en una muestra de 190 maestros de secundaria que trabajan en varias escuelas públicas en Mugla, Turquía. Los resultados del análisis factorial confirman la estructura y validez inicial del constructo, así como la consistencia interna de las subescalas (Çukur, 2009).

Dentro de los estudios donde se aplica la escala de TELS, se destaca el realizado en 1281 maestros de escuelas chinas, que evidencian que la regulación automática de la emoción influye significativamente en la satisfacción laboral de la enseñanza. Esto no sucede con la actuación profunda ni con la superficial. La influencia positiva y significativa en los alumnos de la expresión automática de la emoción de los docentes, señalan la importancia de mostrar los verdaderos sentimientos y emociones en el trabajo de los maestros (Yin, Lee, y Zhang, 2013).

Por otro lado, un estudio realizado en el Reino Unido a 628 profesores que trabajan en escuelas secundarias (Kinman, Wray y Strange, 2011), examinó las relaciones entre el TE, el *burnout* (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal) y la satisfacción laboral. También se indagó si el apoyo social en el lugar de trabajo moderaba cualquier relación existente entre el trabajo y la tensión emocional. Otro aspecto estudiado fue la relación entre la experiencia laboral y el trabajo emocional. Dentro de los resultados se destacan la relación positiva entre el trabajo emocional y la realización personal. Se encontró evidencia de que el apoyo social mitiga el impacto negativo de las demandas emocionales sobre el agotamiento emocional, e incrementa los sentimientos de realización personal y la satisfacción en el trabajo. Los maestros más experimentados reportaron mayores niveles de trabajo emocional en este sentido. Por lo cual los hallazgos del estudio destacan la necesidad de programas de capacitación de maestros para aumentar la conciencia de las demandas emocionales de la enseñanza y considerar formas de mejorar las habilidades de regulación emocional (Kinman, Wray y Strange, 2011).

En esta misma línea otro estudio anterior con 365 profesores de matemáticas de los Países Bajos demostró que la actuación superficial se relaciona significativamente con la despersonalización, mientras que la consonancia emocional lo hace con la realización personal (Näring, Briët y Brouwers, 2006).

Se debe considerar que los efectos del TE difieren si supone la expresión de

emociones en interacciones más rígidas (por ejemplo, el cajero de un banco), a las que implica la necesidad de interpretar y captar la expresión emocional de niños y niñas en situaciones diversas, como es el caso de las maestras.

Cuando las maestras carecen de los recursos para gestionar eficazmente las emociones que les generan los desafíos dentro del contexto particular de su escuela y del aula, los niños muestran niveles más bajos de comportamiento y rendimiento en las tareas (Marzano, Marzano y Pickering, 2003). El clima en el aula se deteriora, aumentan los comportamientos problemáticos de los estudiantes y esto provoca en el maestro agotamiento y *burnout*. Eso conlleva el riesgo de que se conviertan en cínicos e insensibles o generen un clima rígido en el aula impuesto por las hostilidades y, a veces, duras medidas (Marzano, Marzano y Pickering, 2003).

Un estudio longitudinal de dos tomas durante el período de un año, investigó el efecto del trabajo emocional sobre el agotamiento y la dedicación de 102 maestros. Los profesores que fueron capaces de influir en sus emociones para lograr el sentimiento apropiado en una situación (actuación profunda) se reconocieron significativamente menos agotados emocionalmente después de un año laboral. Del estudio se deduce que para evitar el agotamiento emocional de los maestros, es necesario el desarrollo de intervenciones para promover el trabajo en ese sentido y que sea beneficioso para la salud. Se destaca a su vez que la actuación profunda reduce el agotamiento emocional durante períodos más largos de tiempo (Philipp y Schüpbach, 2010).

Otro estudio realizado en China a 264 maestros examinó la relación entre el trabajo emocional y *burnout*, así como la satisfacción en el trabajo. También exploró si el capital psicológico (PsyCap) es un factor moderador en la relación planteada (Cheung, Tang, C. y Tang, S., 2011). Se entiende por capital psicológico:

Estado positivo individual de desarrollo caracterizado por: 1) tener confianza (Auto-eficacia) de tener y poner el necesario esfuerzo para triunfar en tareas retadoras; 2) hacer una atribución positiva (optimismo) sobre el éxito ahora y en el futuro; 3) perseverancia hacia las metas, y cuando sea necesario, redireccionar las vías (esperanza) para triunfar; y 4) cuando se sufre por problemas y adversidades, mantenerse y regresar fortalecido (resiliencia) hasta lograr el éxito (Luthans, Youssef y col., 2007, p. 3).

Dentro de los resultados obtenidos se destaca la asociación positiva entre la actuación profunda y la satisfacción en el trabajo, más aún entre los participantes con alto PsyCap, pero no entre los participantes con PsyCap baja (Cheung, Tang, C. y Tang, S., 2011). Similar conclusión resulta de otra investigación con maestros en China, donde se evidencia una mayor actuación profunda que superficial; con efectos positivos sobre el bienestar (Zhang y Zhu, 2008).

6.2.3. Demandas emocionales de la profesión de maestra de educación inicial y del rol de garante de los derechos de infancia

La profesión docente, como otros trabajos de atención y servicios, implica la puesta en juego de emociones en la tarea que no siempre son positiva. Es una parte más de las exigencias del rol, por lo que constituye una demanda laboral especial y supone para la maestra un aspecto más al cual debe prestar atención y que le requiere un esfuerzo adicional. El promover la autonomía progresiva y así ser garante de los derechos de niños y niñas, desde la corresponsabilidad que plantea la CDN, también es parte de esa demanda laboral especial de las maestras.

En el caso de los profesionales de la educación inicial, donde el vínculo afectivo y la disponibilidad emocional es esencial para el logro del objetivo de promover el desarrollo integral de niños y niñas en primera infancia, es relevante conocer las características que implica el trabajo emocional.

Los cambios con relación a las funciones de educación y cuidado que se vienen dando a nivel socio-histórico, determinan también cambios en el rol de los jardines de infantes y sus maestras. Se viene asistiendo a mayores niveles de complejidad y responsabilidad de la tarea docente, que aún no son suficientemente visibilizados. Muchos de estos cambios se relacionan con mayores exigencias y demandas al rol, que permiten comprender mejor por qué son profesionales tan susceptibles al estrés y al agotamiento (Gold y Roth, 1993).

En relación a las exigencias del trabajo emocional en las relaciones de educación y cuidado, se destaca un estudio donde se evidencia que el TE está relacionado con la postura profesional y filosófica de la maestra sobre el papel del cuidado en la enseñanza y el aprendizaje (Isenbarger & Zembylas, 2006).

Se parte de una concepción donde hablar de educación y cuidados implica

abordar las necesidades sociales de niños y niñas, desde su lugar como personas y no solo alumnos, preocupándose por establecer un vínculo positivo. Las relaciones de cuidado y educación en la enseñanza puede ser una fuente de satisfacción profesional para los maestros pero también pueden ser fuente de tensión emocional, ansiedad, decepción. Sobre todo cuando los maestros se esfuerzan en modificar y controlar las emociones negativas y sólo expresar sólo aquellas emociones que son socialmente aceptable (Isenbarger & Zembylas, 2006).

La investigación hace foco en el estudio de caso de la relación de cuidado entre un maestro y un niño que presenta dificultades de comportamiento. Los resultados evidencian que el trabajo emocional repercute negativamente en la realización profesional cuando se hace un esfuerzo por suprimir las emociones negativas de tristeza y desilusión ante la autopercepción del maestro de incapacidad de ayudar al niño. El estudio también demuestra que el trabajo emocional es un aspecto importante de la realidad de la enseñanza y tiene un impacto en el compromiso, la satisfacción y la autoestima del docente (Isenbarger & Zembylas, 2006).

Como ya se planteara las maestras de educación inicial son clave en su contribución para el desarrollo integral de niños y niñas, sin embargo, el papel de las capacidades emocionales (la regulación emocional y las habilidades de afrontamiento) y de poder dar respuesta, no ha sido muy estudiado y menos en esta etapa educativa (Denham *et al.*, 2012, citado en Jeon, Hur y Buettner, 2016).

Dentro de los estudios que se destacan se encuentra una investigación realizada con 1129 maestros en edad preescolar en guarderías y programas públicos de pre-K en los Estados Unidos (Jeon, Hur y Buettner, 2016). Se plantea que aunque los maestros desempeñan un papel importante en el desarrollo de la competencia social y emocional niños y niñas en primera infancia, el tratar con sus emociones y sus comportamientos (más aún cuando son problemáticos) es una fuente importante de estrés (Montgomery y Rupp, 2005, citado en Jeon, Hur y Buettner, 2016). Por ello se considera importante explorar cómo podrían los profesores responder mejor a los desafíos sociales y emocionales de niños y niñas.

La investigación de Jeon, Hur y Buettner (2016) aborda las asociaciones

directas e indirectas entre las percepciones de los maestros sobre el *caos* del cuidado infantil y sus reacciones contingentes autoinformadas hacia las emociones negativas de los niños y las interacciones sociales desafiantes. Se hace hincapié en la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento de los maestros en estas situaciones. Se entiende por *caos* de cuidado aquellos ambientes con altos niveles de ruido, hacinamiento, inestabilidad, impredecibilidad, desorganización, falta de estructura y rutinas (Matheny, Wachs, Ludwig, y Phillips, 1995 citado en Jeon, Hur y Buettner, 2016) En la educación infantil se relaciona a la proporción maestro-niños, el tamaño de grupo, falta de rutinas. Los resultados del estudio evidencian que los maestros en entornos caóticos eran menos propensos a usar estrategias de regulación emocional de reevaluación y más propensos a usar estrategias, como la supresión de la emoción. Por lo tanto, los entornos caóticos en el cuidado de niños y niñas pueden interferir en la capacidad del maestro para regular sus emociones y hacer frente a los factores de estrés. Esto es consistente con lo que Lazarus (2006) sugiere de que las personas, cuando perciben que no pueden cambiar ambientes estresantes, suelen utilizar estrategias de regulación de supresión de la emoción (Jeon, Hur y Buettner, 2016).

Sin duda que atender estos aspectos garantizan una mejor atención y educación de niñas y niños en primera infancia, promoviendo autonomía y el ejercicio de derechos. Por lo cual cómo gestionan las maestras las emociones en las relaciones interpersonales con niños y niñas es un aspecto considerado en este estudio.

Acorde a lo que planteado en el ámbito de la salud (Crego *et al.*, 2013, Martínez-Íñigo, Mercado y Totterdell, 2015), la formación de profesionales de educación para poder reevaluar los aspectos personalmente angustiantes de las situaciones o comportamientos de niños y niñas pequeños, que conlleven a pensamientos más agradables, puede aumentar su motivación para el uso de estrategias de mejora del afecto y aumentar la retroalimentación positiva del niño. Las instituciones educativas deberían considerar la integración de estos elementos en sus planes de formación y programas de estudio para ayudar a dotar a los profesionales de la educación con las competencias de regulación emocional necesarias para mantener su propia salud mental y ofrecer mejor calidad de atención a niños y niñas y garantía de sus derechos al mismo tiempo.

BLOQUE III: ESTUDIO EMPÍRICO

Estudio 1. Desarrollo y validación de una escala sobre promoción de la autonomía progresiva en maestras de educación inicial.

7. Presentación del estudio.

Como primer paso en la investigación, se desarrolló y validó una escala para la evaluación del grado en que las maestras de educación infantil fomentan la autonomía progresiva en el niño, ya que no se encontraron escalas específicas que evaluaran este constructo. Como ya se plantea la promoción de la AP es un buen indicador del ejercicio del rol de garante de los derechos de infancia de las maestras de educación inicial. Dado el papel central de la autonomía progresiva en el modelo propuesto, se optó por realizar un estudio piloto para estimar las propiedades psicométricas del instrumento antes de su aplicación en la muestra final.

De acuerdo con la literatura científica, se siguieron los siguientes pasos para el desarrollo y validación de las escalas (DeVellis, 1991; Blanco, Urosa y Morales, 2003):

- Definición del constructo.
- Generación de ítems y formato de medida.
- Evaluación de la validez de contenido y aparente por expertos
- Pilotaje de la escala en una muestra.
- Estimación de fiabilidad y validez de constructo (análisis factorial exploratorio) en la muestra piloto.
- Aplicación de la escala corregida a la muestra.
- Depuración de la escala. Análisis factorial confirmatorio y validez de criterio.

7.1. Definición del constructo de autonomía progresiva.

En primer lugar, se elaboró una definición lo más precisa posible del constructo a partir de la revisión realizada sobre el mismo en los documentos e informes oficiales sobre la promoción de los derechos del niño y siguiendo los resultados de la investigación cualitativa realizada previamente sobre el rol de garantes de los derechos del niño de las maestras en Uruguay y, específicamente, de la

autonomía progresiva (Etchebehere, 2010). La definición adoptada para la generación de los ítems fue la siguiente:

La autonomía progresiva se refiere a todas aquellas acciones de la maestra orientadas a fortalecer al niño en el proceso evolución de sus facultades, de construcción de su identidad y ciudadanía como sujeto de derechos, desde un cada vez mayor protagonismo y creciente independencia respecto del adulto (Espinoza, y Ochaitía, 2004, UNICEF, 2005, Santos Pais, 2005, Lansdown, 2005, Chockler, 2007, Etchebehere, 2012)

Teniendo en cuenta los resultados del estudio cualitativo mencionado, se incluyeron ítems que recogieran las distintas conductas mencionadas por las maestras como acciones educativas promotoras de la autonomía progresiva (Ver tabla 4).

<i>Acciones de la maestra</i>	< 35 CSC	> 35 CSC	<35 CF	>35 CF
1. Establecer vínculo habilitador	1	1	4	
2. Importancia de la escucha		4	2	
3. Respetarlo en su interés	4	1		
4. Establecer vínculo de sostén	1	1		2
5. Instrumentar para problemas				2
6. Favorecer integración códigos		1	3	
7. Fomentar rutinas	1		4	
8. Partir realidad de cada grupo	2			2
9. Promover el trabajo en equipo			1	1
10. Favorecer liderazgo positivo	1		1	
11. Fomentar la adaptación social	1		5	
12. Promover la solidaridad				2
13. Estimular cuidado pertenencia			2	
14. Favorecer actitud reflexiva			1	
15. Fomentar la interacción			1	
16. Trabajar con las familias	5			
Frecuencia Total	16	8	24	9

Tabla 4: Frecuencia de citas de las maestras de acciones para promover la AP por contexto y edad.

Fuente: Etchebehere, 2012, p. 86.

< 35 menores de 35 años vs. > 35 mayores de 35 años y

CSC: Contexto Socio Cultural Crítico vs. Contexto Favorable.

A continuación se ofrece una descripción de cada uno de los aspectos (Etchebehere, 2012):

- *Establecimiento de un vínculo habilitador.* Implica todos aquellos comportamientos orientados a mostrar al niño que se confía en él y ofrecerle oportunidades de ejercer su autonomía mediante el respeto a los tiempos que necesita el niño y a los procesos particulares del mismo.
- *Escucha activa.* Incluye aspectos como el conversar y escuchar al niño permitiendo que se exprese y atendiendo a sus intereses.
- *El establecer un vínculo de sostén.* Este aspecto incluye la creación de un entorno físico, afectivo y socialmente seguro en el que el niño puede ejercer su autonomía.
- *Capacitar al niño para afrontar los problemas.* Implica el darles herramientas para que se defiendan, sobre todo frente a situaciones que impliquen vulneración de sus derechos.
- *Favorecer la integración de códigos adecuados.* Se refiere a la estimulación a los niños y niñas para que adquieran hábitos de higiene y alimentación, acorde a lo socialmente esperado, y con mayor independencia del adulto.
- *Fomentar rutinas.* Muy ligado a lo anterior, se destaca a su vez el trabajo de la maestra en torno a las rutinas de la vida diaria como organizadores del mundo interno y, por lo tanto, fortalecedores de la personalidad. Implica una gradual y progresiva disminución del apoyo adulto para hacer las cosas por sí mismo.
- *Partir de la realidad de cada grupo.* Se relaciona con respetar el interés de niños y niñas, en el sentido de no imponer lo que la maestra quiere sino responder a las necesidades particulares de cada grupo y cada niño.
- *Promover el trabajo en equipo.* Dentro de esta categorías, las maestras se refieren a la importancia de promover en niños y niñas acciones colaborativas que permita que se organicen con sus pares de forma cada vez más autónoma.
- *Favorecer el liderazgo positivo.* Implica asignar tareas que fomenten el ejercicio de responsabilidades en la coordinación de sus compañeros (p. ej. designarle coordinador de un grupo) como vía para fortalecer la autoestima del niño o la niña mediante el reconocimiento de sus capacidades para el ejercicio autónomo de este tipo de tareas.

- *Fomentar la adaptación social.* Recoge el trabajo en torno a normas de convivencia y pautas de cortesía social; así como a la búsqueda de consensos y acuerdos en el grupo de pares.
- *Promover la solidaridad.* Relacionado la categoría anterior, las maestras las describen como la promoción de la autonomía a través del desarrollo de la empatía y la preocupación por el otro.
- *Estimular el cuidado de las pertenencias.* Se refiere al conjunto de actividades de reconocimiento de artículos personales que conlleva a una mayor autonomía del niño y afianza su identidad.
- *Fomento de la actitud reflexiva.* Estimular al niño o niña para que analice su forma de actuar de modo que se fortalezca su intención y su conciencia de todo aquello que es capaz de hacer.
- *Fomento de la interacción social con adultos.* Engloba aquellas acciones que implique la interacción del niño o niña con otros adultos sin la supervisión de un adulto (p. ej., ir pedir algo a otra maestra).
- *Trabajo con las familias.* Recoge el trabajo de las maestras con las familias para que apoyen el desarrollo de la autonomía progresiva en sus hijos e hijas y de respeto de sus derechos desde la corresponsabilidad.

Todas estas ideas de acciones promotoras de la AP remiten a « [...] planteos que concuerdan con la concepción de infancia que está en la base de la CDN y del cambio de paradigma que lleva a ella, más allá de que no es traído desde ahí por las maestras» (Etchebehere, 2012, p. 87).

7.2. Generación de ítems y formato de respuesta.

Una vez definido el constructo, se procedió a generar ítems que cubrieran los contenidos del mismo, tomando como guía las acciones educativas señaladas por las maestras y recogidas en el apartado anterior.

Una vez finalizado el proceso se obtuvieron un total de 21 ítems (ver tabla 5) agrupados de acuerdo a las siguientes categorías:

Fortalecer a niños y niñas en su AP: acciones que implican el afianzamiento del niño como sujeto de derechos y en su proceso de AP (4 ítems).

Reconocimiento de los Derechos: acciones para que conozcan y reconozcan sus derechos para poder exigir respeto por parte de los adultos en su proceso de AP (3 ítems).

Respetarlos en sus intereses y opiniones: acciones de la maestra de respeto por sus derechos: a elegir, a opinar, a decidir, conforme a la evolución de sus facultades y el logro de mayor autonomía (4 ítems).

Brindarles oportunidades para el ejercicio de la AP: acciones de las maestras que promueven el ejercicio de los derechos por parte de niños y niñas (4 ítems).

No respeto de los derechos: Acciones de no respeto del niño como sujeto de derechos y que no permiten el desarrollo de la AP (3 ítems).

Fortalecer a las familias en su rol: acciones de las maestras de orientación, empoderamiento de las familias y exigencia de corresponsabilidad en su rol de garantes de los derechos de sus hijos e hijas y de promoción de la AP (3 ítems).

Fortalecer a niños y niñas en su AP
Cuando hay que llevar materiales, organizar el grupo o brindar soluciones, designo un coordinador o encargado del grupo.
Al comienzo del día animo a los niños y niñas a que se desabriguen solos se saquen y cuelguen la campera, la bolsita o mochila.
Dentro de las rutinas diarias a promover promuevo que al momento de merendar arreglen las mesas, pongan los vasos, sirvan el agua.
Frente a situaciones de excesiva sobreprotección por parte de las familias estímulo al niño/a para que demuestre sus capacidades y defienda sus Derechos.
Reconocimiento de los Derechos del niños
Suelo realizar actividades que impliquen informar y hablar sobre los Derechos de Infancia.
Frente a situaciones extremas de abuso u otras formas de violencia, ofrezco al niño o niña herramientas para que enfrente la situación (reafirmarle en que es incorrecto, que él no es culpable, etc...)
Frente a situaciones extremas de abuso u otras formas de violencia promuevo que el niño/a pueda ser capaz de buscar ayuda verbalizando lo que le está pasando.

Tabla 5: Preguntas por categorías para piloto escala de promoción de la autonomía progresiva

Elaboración propia

Continuación (...)

Respetarlos en sus intereses y opiniones
Al comienzo del año los niños y niñas participan en el establecimiento de las pautas sobre las rutinas diarias (en la llegada al jardín, para ir al baño, merendar, etc.)
Cuando el niño/a es muy inquieto y respeta poco las normas acordadas en el grupo, le planteo igualmente pequeñas responsabilidades como llevar algo a otra maestra.
Si al momento de merendar un niño/a dice que quiere hacerlo más tarde, se lo permito.
Aunque implique retrasar las actividades planificadas, dejo que niños y niñas expresen sus opiniones y puntos de vista en clase.
Brindarles oportunidades para el ejercicio de la AP
Al comenzar la jornada pregunto a los niños y niñas qué desean hacer.
Planteo a los niños y niñas pequeñas responsabilidades como ir a llevarle algo a otra maestra o la lista a la dirección.
Al momento de comenzar una actividad dejo que los niños y niñas se agrupen como desean, eligiendo con quién, qué y dónde quieren trabajar.
Cuando surge algún problema, doy la instancia al niño o niña para que pueda conversar sobre ello y ser escuchados, reconocidos y contenidos por el grupo.
No respeto de los derechos
Cuando un niño interrumpe continuamente el diálogo le indico clara y directamente que guarde silencio.
Cuando un niño muy pasivo no se saca solo la campera ni cuelga su bolista y se queda esperando le digo que ya es grande y que debe hacerlo
Habiendo ya transcurrido unos meses de clase, cuando un niño/a muy inquieto/a deja las cosas tiradas, le señalo que debe hacerlo y que no podrá integrarse al grupo hasta que cumpla con ello.
Fortalecer a las familias en su rol
Cuando un niño/a viene, por ej., con dolor de oído y no se lo llevó al médico le planteo a la familia que lo lleven, que debe ser asistido.
Cuando una familia jamás se acerca a las actividades que se las convoca la llamo y le insisto en su participación.
Cuando una familia jamás se acerca a ver cómo está el niño/a en el Jardín, la llamo y busco generar un encuentro.

7.3 Evaluación de la validez de contenido y aparente por expertos

Como primer paso, se evaluó la validez aparente y de contenido de los ítems redactados. Para ello, se presentaron, los ítems a distintos expertos en el tema y a varias maestras para que determinaran su pertinencia para la evaluación de la autonomía progresiva y si consideraban necesario incluir algún aspecto importante no recogido por los mismos.

Los ítems fueron evaluados por ocho expertos nacionales (maestras y directoras de trayectoria en el ámbito uruguayo) y 5 internacionales (profesoras de la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Autónoma de Barcelona, de la Asociación de Maestros Rosa Sensat y maestras de una escuela *bressol*¹¹.

La valoración cualitativa de los expertos y maestras sobre la validez aparente de los ítems fue positiva. En cuanto, a la validez de contenido, tan solo se hicieron algunas apreciaciones relativas a la redacción de algunas de las preguntas; sin que se estimase necesario agregar ni quitar ítems. Los aportes realizados se pueden ver en el Anexo II.

7.4 Aplicación piloto de la escala: análisis de fiabilidad y análisis factorial exploratorio.

Una vez estimada la validez aparente y de contenido, se procedió a aplicar la escala a una muestra de 100 maestras de educación inicial en la ciudad de Montevideo con el fin de hacer una estimación inicial de la fiabilidad y validez de constructo de la escala.

De los 100 todas fueron mujeres. La distribución de frecuencias por edad y antigüedad puede verse en la tabla 6. En cuanto al curso en el que trabajaban, el 30 por cien lo hacían en el nivel 3 años el 28 por cien en el nivel 4 años, el 38 por cien en el nivel 5 años y el 4 por cien en el nivel familiarístico.

En cuanto al contexto en que se ubicaba el Jardín, un 64 por cien estaban situados en contextos favorables, frente al 36 que correspondían a contextos críticos.

Otra de las variables que caracterizan a la muestra es el plan formativo que cursaron para la obtención del título de maestra. Ninguna cursó un plan anterior a 1974 el 17 por cien el plan 1974, el 58 por cien el plan 1992, el 17 por cien el plan 2000, el 4 por cien en plan 2005, el 2 por cien el plan 2008, y el 4 por cien a otros planes (formación en el exterior).

11. Las *escoles bressol* pertenecen al Ayuntamiento de Barcelona impartiendo el primer ciclo de educación infantil, de carácter no obligatorio, entre los cuatro meses y los tres años. Se fundamentan en que la escolarización de los niños y niñas de estas edades cumple una función educativa clave durante los primeros años de vida en la promoción de su desarrollo integral.

Edad		Antigüedad	
	Piloto		Piloto
20-25	2.0	1-5	10.0
26-30	13.0	6-10	27.0
31-35	30.0	11-15	33.0
36-40	15.0	16-20	12.0
41-45	21.0	21-25	9.0
46-50	8.0	26-30	6.0
51-55	8.0	31-35	3.0
56-60	3.0	36 o más	0.0
61-65	0.0		

Tabla 6: Porcentajes por categoría de edad y antigüedad en años para de maestras encuestados en el piloto

Elaboración propia

La toma de datos se realizó en el mes de febrero del 2013, antes del comienzo del curso académico. La selección de los participantes fue por el método de bola de nieve a partir de algunas maestras que se mostraron interesadas y se ofrecieron para hablar con las compañeras de su jardín. Ellas mismas coordinaron un día y hora para que la investigadora fuera a aplicar la encuesta. Se dispuso de un salón de clase en cada centro, donde en grupos de 3 a 6 maestras pasaban a completar el formulario en formato papel de manera individual. Previamente se les explicó los objetivos del estudio y las características del cuestionario. En general todas las maestras se mostraron interesadas y destacaron la novedad de una encuesta sobre la promoción de AP y de su rol de garante de los derechos de infancia.

Para la estimación de la fiabilidad y validez se utilizó la versión 23 de Statistic Package for Social Sciences (SPSS) (IBM, Armonk, NY, EE.UU.).

Como primer paso, se calcularon las correlaciones de cada ítem con la puntuación total de la escala (excluido el ítem). En la tabla 7, se muestran las correlaciones ítem-total para los 21 ítems en la muestra del estudio piloto. Para formar la siguiente versión de la escala, se retuvieron aquellos ítems (en negrita) que mostraron una correlación con la puntuación de la escala superior a .30 y cuya eliminación no mejoraba sustancialmente la consistencia interna de la escala total que se estimó con el índice alpha de Cronbach y fue de .74.

	Media de la escala si se elimina el ítem	Varianza de la escala si se elimina el ítem	Correlación ítem-total corregida	Alpha de Cronbach si se elimina el ítem
Fortalecer a los niños AP				
Cuando hay que llevar materiales, organizar el grupo o brindar soluciones, designo un coordinador/a o encargado/a del grupo	81.08	56.87	.28	.73
Dentro de las rutinas diarias a promover, promuevo que al momento de merendar arreglen las mesas, pongan los vasos, sirvan el agua	80.24	58.08	.27	.73
Al comienzo del día, animo a los niños/as a que se desabriguen solos, se saquen y cuelguen la campera, la bolsita o mochila	79.95	59.17	.33	.73
Frente a situaciones de excesiva sobreprotección por parte de las familias estímulo al niño o niña para que demuestre sus capacidades y defienda sus Derechos	80.33	54.72	.55	.71
Reconocimiento de los Derechos del niño				
Suelo realizar actividades en el aula con niños y niñas que impliquen informar y hablar sobre los Derechos de Infancia.	80.92	58.33	.24	.73

Tabla 7: Descriptivos de la escala eliminando cada ítem, correlación ítem-total y Alpha de Cronbach eliminado el ítem

Elaboración propia.

Continuación (...)

Frente a situaciones extremas de abuso u otras formas de violencia, ofrezco al niño o niña herramientas para que enfrente la situación (reafirmarle en que es incorrecto, que él no es culpable, etc...)	80.45	53.61	.50	.71
Frente a situaciones extremas de abuso u otras formas de violencia promuevo que el niño niña pueda ser capaz de buscar ayuda verbalizando lo que le está pasando	80.26	55.31	.49	.71
Quando un niño/a muy pasivo/a no se saca sola la campera ni cuelga su bolsita y se queda esperando le digo que ya es grande y que debe hacerlo	81.53	59.93	.031	.76
Habiendo ya transcurrido unos meses de clase, cuando un niño/a muy inquieto/a deja las cosas tiradas, señalo que debe hacerlo y que no podrá integrarse al grupo hasta que cumpla con ello	81.13	52.53	.42	.71
Fortalecer a las familias en su rol				
Quando un niño o niña viene, por ej., con dolor de oído y no se lo llevó al médico, le planteo a la familia que lo lleven, que debe ser asistido	79.98	56.60	.50	.72
Quando una familia jamás se acerca a las actividades que se las convoca la llamo y le insisto en su participación.	80.39	56.78	.34	.72
Quando una familia jamás se acerca a ver como está el niño o niña en el Jardín, la llamo y busco generar un encuentro	80.28	58.58	.5	.73

Continuación (...)

Cuando un niño/a muy pasivo/a no se saca sola la campera ni cuelga su bolsita y se queda esperando le digo que ya es grande y que debe hacerlo	81.53	59.93	.031	.76
Habiendo ya transcurrido unos meses de clase, cuando un niño/a muy inquieto/a deja las cosas tiradas, señalo que debe hacerlo y que no podrá integrarse al grupo hasta que cumpla con ello	81.13	52.53	.42	.71
Fortalecer a las familias en su rol				
Cuando un niño o niña viene, por ej., con dolor de oído y no se lo llevó al médico, le planteo a la familia que lo lleven, que debe ser asistido	79.98	56.60	.50	.72
Cuando una familia jamás se acerca a las actividades que se las convoca la llamo y le insisto en su participación	80.39	56.78	.34	.72
Cuando una familia jamás se acerca a ver como está el niño o niña en el Jardín, la llamo y busco generar un encuentro	80.28	58.58	.5	.73

Una vez eliminados los ítems con una baja correlación con la escala total, se recalcularon las correlaciones ítem-total y la consistencia interna de la escala. Las correlaciones si situaron todas en un rango de .30 a .72, y la consistencia interna fue de .83. Con los ítems seleccionados a partir de los niveles de fiabilidad, se procedió a explorar la estructura del constructo. Para ello se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE). Como procedimiento de factorización se utilizaron los componentes principales, con un criterio de 1 para los autovalores.

La matriz factorial para la solución no rotada muestra un total de 3 componentes principales ($\lambda \geq 1$) que tienen asociada el 68.56 por cien de la varianza en las puntuaciones de los ítems, si bien la mayor parte de la varianza es explicada por el primer factor (45 por cien). Cuatro de los ítems mostraron en la matriz de componentes un peso factorial superior a .30 en más de un factor (*cross loading*. Ver tabla 8).

Ítems	Componentes		
	1	2	3
Al comienzo del día, animo a los niños/as a que se desabriguen solos, se saquen y cuelguen la campera, la bolsita o mochila	.37	.52	.61
Frente a situaciones de excesiva sobreprotección por parte de las familias estímulo al niño o niña para que demuestre sus capacidades y defienda sus Derechos	.79		
Frente a situaciones extremas de abuso u otras formas de violencia, ofrezco al niño o niña herramientas para que enfrente la situación (reafirmarle en que es incorrecto, que él no es culpable, etc...)	.77		
Frente a situaciones extremas de abuso u otras formas de violencia promuevo que el niño niña pueda ser capaz de buscar ayuda verbalizando lo que le está pasando	.85		
Planteo a los niños y niñas pequeñas responsabilidades como ir a llevarle algo a otra maestra o la lista a la dirección	.45	.67	
Cuando surge algún problema, doy la instancia al niño o niña para que pueda conversar sobre ello y ser escuchado, reconocido y contenido por el grupo.	.83		
Habiendo ya transcurrido unos meses de clase, cuando un niño/a muy inquieto/a deja las cosas tiradas, señalo que debe hacerlo y que no podrá integrarse al grupo hasta que cumpla con ello	.46	.41	-.56
Cuando un niño o niña viene, por ej., con dolor de oído y no se lo llevó al médico, le planteo a la familia que lo lleven, que debe ser asistido	.82		
Cuando una familia jamás se acerca a las actividades que se las convoca la llamo y le insisto en su participación	.46		.47

Tabla 8: Matriz de componentes

Elaboración propia.

Con el fin de mejorar la interpretación de los factores se procedió a su rotación mediante la Normalización Varimax con Kaiser. Tras la rotación se mantuvo la saturación cruzada de dos de los ítems (ver tabla 9), que fueron eliminados.

Ítems	Componentes		
	1	2	3
Al comienzo del día, animo a los niños/as a que se desabriguen solos, se saquen y cuelguen la campera, la bolsita o mochila		.89	
Frente a situaciones de excesiva sobreprotección por parte de las familias estímulo al niño o niña para que demuestre sus capacidades y defienda sus Derechos	.74		
Frente a situaciones extremas de abuso u otras formas de violencia, ofrezco al niño o niña herramientas para que enfrente la situación (reafirmarle en que es incorrecto, que él no es culpable, etc...)	.78		
Frente a situaciones extremas de abuso u otras formas de violencia promuevo que el niño niña pueda ser capaz de buscar ayuda verbalizando lo que le está pasando	.90		
Planteo a los niños y niñas pequeñas responsabilidades como ir a llevarle algo a otra maestra o la lista a la dirección		.52	.60
Cuando surge algún problema, doy la instancia al niño o niña para que pueda conversar sobre ello y ser escuchado, reconocido y contenido por el grupo.	.79		
Habiendo ya transcurrido unos meses de clase, cuando un niño/a muy inquieto/a deja las cosas tiradas, señalo que debe hacerlo y que no podrá integrarse al grupo hasta que cumpla con ello			.79
Cuando un niño o niña viene, por ej., con dolor de oído y no se lo llevó al médico, le planteo a la familia que lo lleven, que debe ser asistido	.79		
Cuando una familia jamás se acerca a las actividades que se las convoca la llamo y le insisto en su participación	.52	.32	.36

Tabla 9: Matriz de componentes rotados. Método de rotación Varimax

Elaboración propia.

Tras eliminar los ítems con saturaciones cruzadas, se realizó de nuevo un AFE con las mismas características que el anterior. Los resultados muestran un único componente con una varianza asociada del 53.36 por cien (ver tabla 10). El índice de consistencia interna fue de .82.

Ítem	Componente
1. Al comienzo del día, animo a los niños/as a que se desabriguen solos, se saquen y cuelguen la campera, la bolsita o mochila	.35
2 Frente a situaciones de excesiva sobreprotección por parte de las familias estímulo al niño o niña para que demuestre sus capacidades y defienda sus Derechos	.81
3. Frente a situaciones extremas de abuso u otras formas de violencia, ofrezco al niño o niña herramientas para que enfrente la situación (reafirmarle en que es incorrecto, que él no es culpable, etc...)	.79
4. Frente a situaciones extremas de abuso u otras formas de violencia promuevo que el niño niña pueda ser capaz de buscar ayuda verbalizando lo que le está pasando	.87
5. Cuando surge algún problema, doy la instancia al niño o niña para que pueda conversar sobre ello y ser escuchado, reconocido y contenido por el grupo.	.82
6. Habiendo ya transcurrido unos meses de clase, cuando un niño/a muy inquieto/a deja las cosas tiradas, señalo que debe hacerlo y que no podrá integrarse al grupo hasta que cumpla con ello	.46
7. Cuando un niño o niña viene, por ej., con dolor de oído y no se lo llevó al médico, le planteo a la familia que lo lleven, que debe ser asistido	.83

Tabla 10: Matriz de componentes

Elaboración propia

7.5 Aplicación de la escala de autonomía progresiva a la muestra del estudio

La versión de la escala obtenida tras el estudio piloto se aplicó para la evaluación de la promoción de la autonomía progresiva en la muestra de maestras que participaron en el estudio. Dicha muestra estuvo compuesta por un total de 329 maestras de pertenecientes a un total de 52 jardines de infantes, distribuidas por las tres jurisdicciones escolares de los distintos barrios de Montevideo capital. La descripción de los datos sociodemográficos de la muestra y el procedimiento de aplicación del cuestionario se recogen más adelante en el apartado correspondiente del estudio 2.

Para comprobar el modelo de medida se realizaron de nuevo los análisis de fiabilidad ítem-total y un análisis factorial confirmatorio (AFC), esto último, utilizando la versión del programa AMOS (IBM, Armonk, NY, EE.UU.) para la elaboración de modelos de ecuaciones estructurales. De acuerdo con los resultados del

análisis de fiabilidad, se eliminaron los ítems 1 y 6 de la tabla anterior por obtener una correlación ítem total inferior a .30 en la muestra del estudio.

Ítems
1 Frente a situaciones de excesiva sobreprotección por parte de las familias estímulo al niño o niña para que demuestre sus capacidades y defienda sus Derechos
2. Frente a situaciones extremas de abuso u otras formas de violencia, ofrezco al niño o niña herramientas para que enfrente la situación (reafirmarle en que es incorrecto, que él no es culpable, etc...)
3. Frente a situaciones extremas de abuso u otras formas de violencia promuevo que el niño niña pueda ser capaz de buscar ayuda verbalizando lo que le está pasando
4. Cuando surge algún problema, doy la instancia al niño o niña para que pueda conversar sobre ello y ser escuchado, reconocido y contenido por el grupo.
5. Cuando un niño o niña viene, por ej., con dolor de oído y no se lo llevó al médico, le planteo a la familia que lo lleven, que debe ser asistido

Tabla 11: Ítems de la versión definitiva de la escala.

Elaboración propia

Tras realizar el AFC con los cinco ítems restantes (ver tabla 11) y aplicar los índices de mejora del ajuste que sugerían permitir la covarianza entre los términos de errores para entre los ítems 1 y 4 y 4 y 5, se obtuvo un nivel de ajuste satisfactorio ($\chi^2(3) = 9.172$, $p = .027$, $RMSEA = .079$, $CI_{90\text{por cien}} = .024-.14$, $SRMR = 0,016$ $CFI = .98$, $TLI = .92$) (ver figura X). El alpha de la escala definitiva en la primera medida del estudio fue de .68 y para la segunda de .70.

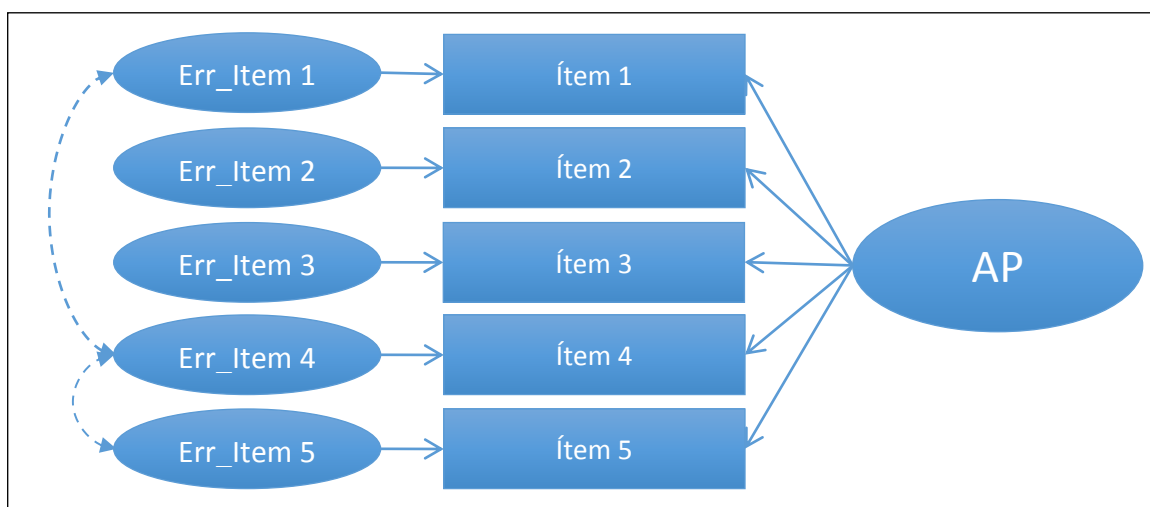


Figura 4: Factor de la escala e ítems de la escala definitiva

7.6 Discusión estudio 1

Tras los análisis realizados se ha obtenido una escala para la evaluación de la autonomía progresiva. La disponibilidad de un instrumento de medida con sus propiedades psicométricas estimadas constituye el primer paso para el estudio de la autonomía progresiva y su red nomológica. En este sentido, el estudio que se presenta a continuación constituye un primer paso en el que se pretende establecer la relación de la AP con algunos indicadores de bienestar laboral (agotamiento emocional, síntomas psicosomáticos y días de baja laboral) y con algunos procesos psicológicos (estrategias de regulación del afecto interpersonal) que podrían contribuir a la explicación de esta relación. Futuros estudios deberán determinar que variables fomentan el desarrollo de la AP, así como aquellos que lo inhiben.

En cuanto a las propiedades de la escala, si bien presenta una estructura factorial parsimoniosa y un número de ítems ajustado, lo que resulta de interés para su aplicación, especialmente en trabajos de campo, donde siempre resulta necesario mantener una extensión lo más breve posible del cuestionario, algunas propiedades psicométricas son mejorables. En particular, el nivel de consistencia interna se encuentra al límite del valor de referencia. Sería conveniente la aplicación de la escala en otras muestras con el fin de determinar la estabilidad de este índice y, en caso de mantenerse, considerar la posibilidad de incluir nuevos ítems que permitan mejorarla.

Respecto a la reducción de los ítems y del número de áreas de contenido respecto de la versión inicial y de las extraídas del estudio cualitativo preliminar (Etchebehere, 2012), parece que los ítems de la escala se centran en los aspectos más nucleares de la escala. Esto es con aquellas conductas relacionadas con las situaciones de amenaza o vulneración directa a la autonomía progresiva del niño. Otras implicadas en el fomento de conductas instrumentales (p. ej., ponerse el abrigo, decidir el orden de las tareas, incrementar la implicación con la tarea) no fueron retenidas. Si bien se trata de una explicación a posteriori, podría argumentarse que estas acciones de la maestras no se orientan a fomentar comportamientos del niño que se vinculan necesariamente ni exclusivamente al desarrollo de la autonomía progresiva y, por tanto pueden ser implementadas por maestras con un distinto grado

de conciencia y compromiso con el rol de garantes. Por ejemplo, el ponerse el abrigo u ordenar los materiales de trabajo, podrían plantearse como ejemplos de fomento de la autonomía, pero también como una cuestión de (auto) disciplina por parte del niño. Estudios posteriores deberán depurar la operativización del concepto de AP a la búsqueda de conductas de las maestras que se vinculen clara y lo más exclusivamente posible con el fomento de la autonomía progresiva. Esto podría contribuir, también a la mejora de los niveles de fiabilidad mencionados anteriormente.

Aunque como se recoge en el texto, la escala presenta propiedades psicométricas aceptables, se trata sin duda de un primer paso en la evaluación del rol de garante de la autonomía progresiva en las maestras de atención primaria. El refinamiento en la traducción de un constructo inicialmente jurídico a términos psicológicos, especialmente conductuales, junto con su validación empírica en futuros estudios contribuirán a la mejora en su medición y en la comprensión de su red nomológica.

Estudio 2: Relación entre la promoción de la autonomía progresiva, la regulación de las emociones del niño y el bienestar laboral de las maestras de educación inicial.

8. Presentación del estudio

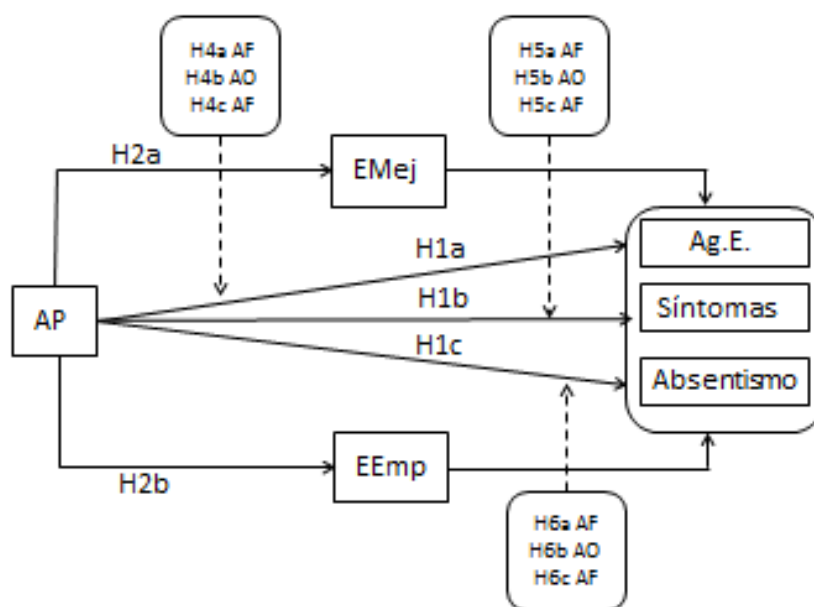
De acuerdo con el objetivo central de la tesis y una vez validada la escala para la medida de la AP, se planteó un estudio que permitiera analizar la relación de dicho constructo con el bienestar laboral de las maestras, así como aquellos factores que pudieran explicar esta relación, determinando si está mediada por otros procesos psicológicos como las estrategias de regulación emocional interpersonales durante la interacción con el niño. Complementariamente se analiza en el estudio otras variables de carácter interpersonal (apoyo de la familia), grupal (clima de equipo) y organizacional (apoyo) que podrían explicar bajo qué condiciones se manifiestan la relaciones indicadas y cómo varía su intensidad.

Con el fin de aportar evidencia más robusta sobre la dirección de la causalidad en las relaciones encontradas entre las variables, se optó por, además de formular hipótesis congruentes con los desarrollos teóricos y datos empíricos previos, aplicar un diseño longitudinal con dos medidas de forma que se pudiera incluir las variaciones temporales en las puntuaciones. Si bien esta última evidencia no puede considerarse definitiva para el establecimiento de relaciones causales, ofrece una evidencia más robusta sobre las mismas en comparación con diseños meramente transversales.

9. Hipótesis

Una vez llevado a cabo el análisis, anteriormente expuesto, de la literatura relevante para el tema de estudio y los resultados de investigaciones anteriores, se plantean una serie de hipótesis relativas a las relaciones entre las variables incluidas en el estudio. Con el fin de presentarlas de manera organizada, se han agrupado en tres categorías. En la primera, se hipotetizan las relaciones empleadas entre las distintas variables del estudio. Estas hipótesis constituyen una primera aproximación previa al estudio y a la modelización de las relaciones entre las variables. Una vez analizadas las relaciones bivariadas entre las variables del estudio, se procede a plantear las hipótesis sobre las relaciones de mediación entre las variables incluidas en

el modelo. Estas hipótesis y su eventual verificación permiten avanzar en la comprensión de los mecanismos y procesos psicológicos responsables de la relación de la autonomía progresiva con el bienestar de las maestras. La tercera y última categoría, se refiere a aquellas variables que no necesariamente relacionándose de forma directa con la autonomía progresiva y/o el bienestar de las maestras pueden intensificar o atenuar la relación entre estas dos últimas variables. La inclusión de estas variables moderadoras en el modelo permite avanzar en el conocimiento de las condiciones bajo las que se producen los efectos encontrados, lo que resulta útil no solo desde el punto de vista conceptual, sino también aplicado.



H1 AP se relaciona con Ag.E., Síntomas, Absentismo
 H3 El efecto de la AP sobre el Ag.E está mediado por la EIRE

Figura 5: Esquema del modelo.

Elaboración propia.

AP Autonomía Progresiva. E.Mej.: estrategias de mejoramiento del afecto. E.Emp.: estrategias de empeoramiento del afecto. Ag.E.: agotamiento emocional, AO: Apoyo organizacional.

AE: Apoyo del equipo. AF: apoyo de las familias.

9.1. Relaciones entre las variables en el modelo

De acuerdo con el modelo de conservación de recursos expuesto en los bloques anteriores, la presencia de relaciones positivas es una fuente de recuperación de recursos que supone una protección contra el agotamiento emocional (Hobfoll, 1989). El desarrollo de la autonomía progresiva requiere del desarrollo de un clima de confianza y respeto en la relación con el niño, lo que se entiende aumenta las probabilidades de que la respuesta del niño a las iniciativas de la maestra sean positivas, de manera que compense el esfuerzo realizado por esta última. Por tanto, se espera que:

H1a. La promoción de la autonomía progresiva se relacione de forma negativa con el agotamiento emocional de las maestras.

H1b. La promoción de la autonomía progresiva se relacione de forma negativa con la sintomatología psicósomática.

H1c. La promoción de la autonomía progresiva se relacione de forma negativa con los días de baja médica.

El fomento de la autonomía progresiva requiere de la creación por parte de la maestra de un ambiente seguro y motivador en el que los niños y niñas enfrenten retos de autonomía. La utilización de estrategias que fomenten estados afectivos positivos en niños y niñas, parece plausible contribuya a generar el clima y la relación necesarias para el desarrollo de la autonomía progresiva. Por este motivo, se hipotetiza

H2a. La promoción de la autonomía progresiva se relaciona positivamente con el uso de estrategias de regulación emocional interpersonal de mejoramiento del afecto durante la interacción con niños y niñas.

En el caso de las estrategias de empeoramiento del afecto del niño se espera el efecto contrario, por lo que se hipotetiza que:

H2b. La promoción de la autonomía progresiva se relaciona negativamente con el uso de estrategias de regulación emocional interpersonal de empeoramiento del afecto durante la interacción con niños y niñas.

9.2. Mediación

De acuerdo con las hipótesis planteadas en el apartado anterior y en estudio previo (Martínez-Íñigo *et al.* 2013), se esperaba que los efectos de la autonomía progresiva sobre el agotamiento emocional estuvieran parcialmente mediados por la estrategias interpersonales de mejora y empeoramiento del afecto (H3).

9.3. Moderación

Tal y como se describe en la fundamentación teórica del estudio, algunos estudios previos han mostrado que los efectos negativos sobre el bienestar del empleado, la maestra) de la ausencia de retroalimentación procedente directamente de la persona con que se interactúa, en este caso el niño o niña, puede verse atenuado por la presencia de otras fuentes de retroalimentación positiva. Con el fin de comprobar si este efecto de moderación se producía en el caso para la AP, se formularon hipótesis de moderación en su relación con el AE para tres tipos distintos de apoyo:

H4a. La relación positiva entre la AP y el AE será significativamente mayor entre aquellas maestras que desarrollan su actividad laboral en un equipo de trabajo con un menor clima de cooperación en comparación con aquellas que trabajan en equipos con mayor clima de cooperación

H4b. La relación positiva entre la AP y el AE será significativamente mayor entre aquellas maestras que perciben un menor apoyo por parte de la organización en comparación con aquellas que perciben un mayor apoyo organizacional

H4c. La relación positiva entre la AP y el AE será significativamente mayor entre aquellas maestras que perciben un menor apoyo por parte de las familias en comparación con aquellas que perciben un mayor apoyo familiar

De acuerdo con la misma base teórica que en el caso del agotamiento emocional se propusieron tres hipótesis para la presencia de Síntomas Psicosomáticos:

H5a. La relación positiva entre la AP y la presencia de Síntomas Psicosomáticos será significativamente mayor entre aquellas maestras que desarrollan su actividad laboral en un equipo de trabajo con un menor clima de cooperación en comparación con aquellas que trabajan en equipos con mayor clima de cooperación.

H5b. La relación positiva entre la AP y la presencia de Síntomas Psicosomáticos será significativamente mayor entre aquellas maestras que perciben un menor apoyo por parte de la organización en comparación con aquellas que perciben un mayor apoyo organizacional

H5c: La relación positiva entre la AP y la presencia de Síntomas Psicosomáticos será significativamente mayor entre aquellas maestras que perciben un menor apoyo por parte de las familias en comparación con aquellas que perciben un mayor apoyo familiar.

Igualmente, se propusieron hipótesis de moderación para cada forma de apoyo en la relación entre la AP y el número de días de baja laboral de las maestras.

H6a. La relación positiva entre la AP y el número de días de baja laboral será significativamente mayor entre aquellas maestras que desarrollan su actividad laboral en un equipo de trabajo con un menor clima de cooperación en comparación con aquellas que trabajan en equipos con mayor clima de cooperación

H6b. La relación positiva entre la AP y el número de días de baja laboral será significativamente mayor entre aquellas maestras que perciben un menor apoyo por parte de la organización en comparación con aquellas que perciben un mayor apoyo organizacional

H6c. La relación positiva entre la AP y el número de días de baja laboral será significativamente mayor entre aquellas maestras que perciben un menor apoyo por parte de las familias en comparación con aquellas que perciben un mayor apoyo familiar.

10. Método

La investigación realizada se basa en un estudio de encuesta longitudinal con dos medidas separadas por un intervalo de tiempo de 5 meses, coincidiendo con el comienzo y el final del curso académico. La elección del lapso de tiempo entre ambas medidas se fundamenta en la información recogida durante los 20 años de intervenciones del SEI-FP-UR en los jardines de infantes públicos en Montevideo, señalando las maestras una trayectoria ascendente en sus niveles de agotamiento emocional a medida que avanza el curso académico. Los datos relativos a las bajas

laborales en el ámbito educativo uruguayo (ver apartado 2.2) apoyan esta conclusión, reflejando un aumento de las mismas a medida que avanza el ciclo escolar. Parece, pues, plausible que el periodo entre medidas permita que tengan lugar variaciones significativas en las variables evaluadas, lo que hace posible detectar patrones sistemáticos respecto a los cambios la relación entre dichas variables en caso de que estas existieran.

Para la toma de datos se recurrió al autoinforme, mediante la aplicación de un cuestionario en el que se incluyeron las escalas correspondientes a las distintas variables del estudio.

10.1. Participantes

La población objeto de estudio se corresponde con las maestras de Jardines de Infantes integradas la educación inicial pública del Uruguay y bajo la supervisión del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). Estos centros atienden a niños y niñas de 3, 4 y 5 años.

De acuerdo con los recursos disponibles para la realización del estudio se acotó la población de jardines a los ubicados en la ciudad de Montevideo y su área metropolitana. Según los datos aportados por el CEIP (ver apartado 2.4.2), en el 2013 había 511 cargos de maestras distribuidos en 62 jardines de infantes de la ciudad de Montevideo y área metropolitana. La participación en el estudio era voluntaria, motivo por el que se optó por seleccionar todos los jardines de infancia, en previsión de que algunos jardines declinasen la invitación a participar en el estudio o que el número de participantes del centro fuera insuficiente.

De los 62 jardines existentes, el estudio se desarrolló en 54 jardines lo que implica la participación del 87.1 por cien. Los centros excluidos lo fueron por la negativa de sus directoras a participar en el estudio. Igualmente se excluyó el jardín n° 332 por tratarse de un centro maternal para hijos e hijas de funcionarios del CoDICE que atendía niños en la franja de 36 meses de edad, lo que excluye a las maestras de la población objeto de la tesis.

El cuestionario se aplicó en T1 a un total de 329 maestras de 54 jardines. De las maestras contactadas para el estudio 20 maestras rechazaron participar, 10 maestras se encontraban de licencia, 2 estaban ausentes el día de la toma, 10 eran

suplentes por lo que se excluyeron a no ser posible la medida en T2 dada la duración de la sustitución. Se excluyeron un total de 22 maestras por trabajar en los Jardines de Ciclo Inicial (JICI) con los grupos de primero y segundo grado de primaria, ya que no pertenecen al recorte poblacional propuesto en la investigación de maestras que atienden grupos de nivel 3, 4, y 5 de educación inicial. 3 clases se encontraban sin cargo.

En el transcurso del trabajo de campo se detectó que algunas maestras trabajaban en más de un Jardín. Se les pidió que realizaran una solo vez la encuesta y que respondieran al cuestionario teniendo en cuenta el centro en el que se encontraban en el momento de la encuesta. El dato informado por el CEIP de 511 maestras, se corresponde por tanto con el número de puestos de maestras y no número de personas al ocupar algunas de ellas más de un puesto. El CEIP no disponía del dato sobre el número de maestras total. Dentro de ese computo de cargos se encuentran también las directoras de los centros (al menos 50) y las maestras correspondientes a los niveles de primer y segundo año (al menos 8) no incluidos en el estudio. Lo que sitúa la población de maestras en un total de 452, de las que habrían participado el 72.8 por cien.

Si se tiene en cuenta que 6 centros rechazaron la participación (60 maestras aproximadamente), lo que sitúa el número total de potenciales participantes en 392 maestras, el porcentaje de participación entre las maestras contactadas se eleva al 83.9 por cien.

Entre los motivos señalados por la maestras que rechazaron participar o finalizar el cuestionario estaban la falta de organización por parte del centro educativo (por ejemplo, no reservar tiempo para completarlos, no informar a las maestras del estudio, no disponer de una persona que se encargue del grupo de niños mientras la maestra completa el cuestionario y la disconformidad con el contenido del cuestionario.

El número de maestras que participaron en el estudio durante la primera toma de datos (T1) fue de 329 maestras y de 211 en ambas tomas de datos ((T1 y T2).

De los participantes en T1, 327 fueron mujeres y tan solo 2 varones (0.6 por cien). La distribución de frecuencias por edad y antigüedad puede verse en la tabla 12.

En cuanto al curso en el que trabajaban, el 22.8 por cien lo hacían en el nivel 3 años, el 38.6 por cien en el nivel 4 años, el 38.0 por cien en el nivel 5 años y el 0.6 por cien en el nivel familiarístico.

Respecto al tipo de jardín, el 69.9 por cien trabajaban en Jardines de Infantes de 4 horas, el 16.1 por cien en Jardines a Tiempo Completo y el 14.0 por cien en Jardines de Infantes de Ciclo Inicial. En cuanto al contexto en que se ubicaba el Jardín, un 57.4 por cien estaban situados en contextos favorables, frente al 42.6 que correspondían a contextos críticos.

Otra de las variables que caracterizan a la muestra es el plan formativo que cursaron para la obtención del título de maestra. El 4.6 por cien siguieron el plan anterior a 1974 el 10.9 por cien el plan 1974, el 57.1 por cien el plan 1992, el 17.6 por cien el plan 2000, el 1.2 por cien en plan 2005, el 0.6 por cien el plan 2008, y el 7.9 por cien otros planes (Por ejemplo: formación en el exterior).

	Edad			Antigüedad	
	T1	T2		T1	T2
20-25	0.3	0.0	1-5	11.2	13.2
26-30	8.5	8.5	6-10	24.6	22.7
31-35	26.1	27.5	11-15	34.7	35.0
36-40	26.1	24.2	16-20	12.2	10.9
41-45	16.1	14.2	21-25	7.9	9.0
46-50	10.6	13.3	26-30	4.0	3.3
51-55	7.6	7.6	31-35	4.6	5.2
56-60	3.0	2.8	36 o más	0.9	0.9
61-65	1.5	1.9			

Tabla 12: Porcentajes por categoría de edad y antigüedad en años para los de maestras/os encuestados en T1 (329) y T2 (211)

Elaboración propia.

En la segunda recogida el cuestionario se aplicó a un total de 324 maestras. El cuestionario fue facilitado por los mismos estudiantes que visitaron cada centro en T1. Dentro de las 324 participantes en T2 se incluyen 49 que no completaron el cuestionario en T1, pero se mostraron interesadas en participar en el estudio. Al culminar este proceso queda una muestra final constituida por 211 maestras que respondieron el formulario en ambos tiempo, T1 y T2, lo que supone alrededor del 46.7 por cien de la población objetivo y el 53.82 por cien de la población de los centros que aceptaron participar.

Una de las mayores dificultades para obtener datos en la toma 2 estuvo en que las maestras no recordaban la contraseña utilizada inicialmente lo que supuso la imposibilidad de conectar los datos en T1 y T2. Los cambios y traslados de cargo, o licencias médicas hicieron difícil encontrar a las mismas maestras del T1 en los mismos lugares en el T2.

Luego de un minucioso estudio de los datos del T1 y del T2, se pasó a depurar el listado definitivo de maestras que completaron la encuesta en ambos tiempos, descartándose los cuestionarios de quienes que no habían contestado alguna pregunta o estaban incompletos.

En cuanto a las característica de los 211 maestras que participaron en la primera y segunda medida, solo uno de ellos fue hombre (0,5 por cien). Respecto a la clase en el que desarrollaban su actividad educativa, el 21.8 por cien lo hacían en el nivel 3 años, el 39.3 por cien en el nivel 4 años, el 38.4 en el nivel 5 años y el 0.5 por cien en grupos familísticos.

El 70.6 por cien trabajaba en un Jardín de Infantes de 4 horas, el 15.6 por cien en un Jardín a Tiempo Completo y el 13.7 por cien en un Jardín de Infantes de Ciclo Inicial. Los porcentajes de centro en función del contexto variaron ligeramente, correspondiendo el 44.5 por cien a contextos crítico y el 55.5 por cien a contextos favorables.

En la tabla 12, se recoge la información sobre los porcentajes para la edad y la antigüedad de los participantes en ambas medidas.

10.2. Procedimiento

La primera recogida de datos (T1) se realizó en los meses de abril-mayo de 2013 y la segunda entre octubre y noviembre del mismo años (T2), lo que corresponde con el comienzo y fin del ciclo escolar en Uruguay respectivamente.

Una vez obtenido el aval institucional del CEIP y la aprobación del Comité de Ética de FP-UR, se procedió a contactar con las directoras de los 62 jardines existentes en la ciudad de Montevideo y su área metropolitana.

Para el trabajo de campo se contó con la participación de 28 estudiantes del último año de Psicología. Su colaboración formaba parte de las actividades prácticas necesarias para completar el curso optativo titulado “*Salud laboral en maestras de educación inicial*”. Para la coordinación del grupo de estudiantes y de las visitas a los centros se contó con dos ayudantes de investigación del PPIyEI- FP-UR.

Los estudiantes se agruparon por parejas. A cada dupla se le asignaron entre 3 y 4 jardines a los que debían desplazarse para supervisar la distribución del cuestionario y la obtención de datos. Durante el curso recibieron instrucciones y formación sobre el procedimiento para implementar la toma de datos.

Antes de contactar con las maestras, se establece un primer encuentro con la directora de cada jardín para explicar los objetivos del estudio y lo que se le va a requerir de las maestras, entregando una carta de presentación de la investigación y copia del aval otorgado por el CEIP. Durante la reunión se acuerda el día y la hora en la que se realizará la primera recogida de datos en el centro.

Los investigadores acudieron a los jardines en el día y hora acordados, presentaron el estudio a cada maestra, solicitaron la firma del consentimiento informado (ver Anexo III), y entregaron una copia en papel del formulario. Si bien el cuestionario era auto-administrado, el investigador permaneció durante su cumplimentación para poder responder las dudas de los participantes. Una vez cumplimentado el cuestionario, se le pedía autorización al participante para chequear si todas las preguntas habían sido respondidas.

Con el fin de poder relacionar la información de la primera medida con la segunda toma, sin romper el anonimato, cada participante generaba una contraseña personal. Para evitar que el participante olvidará la contraseña en el ínterin entre

ambas medidas, la contraseña se generaba a partir de una serie de preguntas cuya respuesta era desconocida para los investigadores: primer dígito de la cédula de identidad, último dígito de la cédula de identidad, últimos dos dígitos del año de nacimiento, primera letra de tu apellido y último dígito de tu número de teléfono (este último fue el que dio lugar a confusión y olvido de si era del móvil o del fijo, y que algunas maestras no lo recordaran).

10.3. Medidas

A partir de los objetivos del estudio se plantea el diseño de una escala que permita sistematizar los ítems que se refieren al fomento de la autonomía progresiva en los niños y niñas. A su vez, se administraron otras escalas que miden el estado afectivo predominante en los sujetos, la regulación de las emociones durante la interacción con los niños y niñas, así como el nivel de agotamiento emocional y los síntomas asociados al trabajo.

Por otro lado, se midió la percepción de los participantes con relación al apoyo organizacional, el clima en su equipo de trabajo y el vínculo con las familias. El análisis de los datos recogidos con estos instrumentos permitió evaluar la relación entre el bienestar de las maestras y el ejercicio del rol de garantes, así como las distintas variables mediadoras y moderadoras que pueden incidir en esta relación, según se detalla en las hipótesis.

10.3.1. Escalas

Afectividad negativa. Se midió utilizando subescala correspondiente de la versión adaptada al español (Sandín, 1999) del «Positive and Negative Affect Schedule» (PANAS; Watson, *et al.*, 1988). La subescala está compuesta por 10 ítems que describen estados afectivos negativos (ítem de muestra, Irritable). Para todos los ítems se pidió a los participantes que indicaran el grado en que el ítem reflejaba cómo se sentía de forma habitual. Los ítems tenían un formato de respuesta tipo Likert con cinco puntos de anclaje (1 = Nada, 5 = Muchísimo). Los niveles de consistencia interna de la escala, estimado con el alpha de Cronbach, afectividad negativa fue de .83 en T1 y T2.

Autonomía progresiva. Se utilizó la escala de cinco ítems desarrollado en el estudio 1. Los ítems tenían un formato de respuesta tipo Likert con cinco puntos de anclaje (1 = Nunca, 5 = Siempre). Los ítems evalúan el grado en que la maestra promueve el ejercicio de la autonomía progresiva por parte de niños y niñas (ítem de muestra: «Frente a situaciones de excesiva sobreprotección por parte de las familias estímulo al niño o niña para que demuestre sus capacidades y defienda sus Derechos»). Los índices de consistencia interna fueron de .67 y .70 en T1 y T2 respectivamente.

Regulación interpersonal del afecto. Se evaluó mediante la subescala de estrategias de regulación interpersonal del *Emotion Regulation of Others and Self Emotion Regulation of Others* (Niven, et al., 2011). La autora ajustó el contenido de los ítems al contexto educativo y de relación maestra-niño. La escala consta de doce ítems, seis de los cuales miden estrategias orientadas a la mejora del estado de ánimo de otros (ítem de muestra, «Le he elogiado sus habilidades a algún niño o niña de la clase para hacer que se sintiera mejor»). Los seis ítems restantes evalúan estrategias de regulación interpersonal orientadas a empeorar el estado de ánimo de otras personas (ítem de muestra, «Le recriminé a algún niño o niña de la clase su comportamiento para que se sintiera peor») Los participantes debían indicar en una escala de respuesta del 1 al 5 (1 = En absoluto, 5 = Mucho) la frecuencia con la que habían usado cada una de las estrategias en su relación con los niños y niñas, durante las últimas dos semanas. Los índices de consistencia interna de la subescala de mejoramiento fueron de .64 en el T1 y en el T2 .79. En relación a las subescalas de empeoramiento los índices de consistencia interna fueron de .78 y .84 el T1 y T2 respectivamente.

Apoyo organizacional. Se evaluó con la escala de apoyo organizacional (*Perceived Organizational Support*- Eisenberger, R. and Huntington, R., 1986). La escala consta de dieciséis ítems que indagan los niveles de apoyo que el trabajador percibe por parte de la organización. Se adaptó la escala a la organización que congrega a las maestras en Uruguay. Se solicitó a los participantes que indicaran el grado de apoyo que percibían por parte del Consejo de Educación Inicial y Primaria, estructura que, dentro del marco de organización de la Administración Nacional de Educación Pública en Uruguay, constituye el principal referente para los maestros de

educación inicial. Los participantes indicaban en una escala del uno al cinco (1 = Nada, 5 = Mucho) en qué medida se sentían apoyados por la organización (ítems de muestra: «La ayuda del CEIP está disponible cuando tengo un problema»). Los niveles de fiabilidad de esta escala para la T1 fueron .94 y para la T2 de .94.

Clima de cooperación. Se midió mediante la aplicación de nueve ítems tomados de la versión breve en español (Boada-Grau, de Diego-Vallejo, de Llanos-Serra y Vigil-Colet, 2011) de la escala Team Climate Inventory (Kivimakiy Elovainio, 1999) y adaptados por la autora para esta tesis de acuerdo al contexto uruguayo. Se pidió a los participantes que respondieran en una escala del uno al cinco (1=Completamente en desacuerdo, 5= Completamente de acuerdo) en qué medida, dentro del equipo de trabajo habitual, se dan situaciones que contribuyen a un buen clima de trabajo (ítem de muestra, «Nos mantenemos informados los unos a los otros.») El índice de consistencia interna para esta escala fue de $\alpha = 0,91$ en T1 y de .93 en T2.

Escala de apoyo de las familias., Se elaboran 4 ítems ad hoc para el estudio que medían la presencia de dificultades o conflictos entre el maestro y la familia en lo relativo al desarrollo de los derechos del niño. Se solicitó a las participantes que indicaran en una escala de respuesta de 1 a 5 (1= Completamente en desacuerdo, 5= Completamente de acuerdo) en qué medida se sentían apoyadas por las familias (ítems: «Si tengo dificultades con un niño o niña, los familiares me respaldan». «Los familiares hacen todo lo posible por ayudarme». «Puedo contar con los familiares del niño o niña, cuando surgen problemas o dificultades». «Si tengo dificultades con un niño o niña, los familiares me respaldan»). La fiabilidad de esta escala fue de .88 en el T1 y de .90 en el T2.

Agotamiento emocional. Se evaluó mediante la aplicación de 5 ítems de la subescala de evaluación de dicho factor de la versión española (Seisdedos, 1997) del Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach & Jackson ,1996). Se pidió a los participantes que indicaran en una escala del 0 al 7 (0 = Nunca, 7 = Siempre) con qué frecuencia habían experimentado las sensaciones descritas por cada ítem (ítem de muestra, «Con qué frecuencia tu trabajo hace que te sientas emocionalmente agotada»). La consistencia interna de la escala fue de .89 para el T1 y de .90 para la T2.

Escala de síntomas asociados al trabajo. Se usó la versión traducida al castellano y adaptada al contexto uruguayo de la Self-Report Scale of Somatic Symptoms (Schat, Kelloway y Desmarais, 2005). La escala mide la frecuencia de síntomas somáticos vinculados a 3 dimensiones: gastrointestinal (SG) (ítem de muestra, «¿Con qué frecuencia tuviste náuseas?»); dolores de cabeza (SH) (ítem de muestra, «¿Con qué frecuencia tuviste dolores de cabeza cuando tenías mucha presión para lograr finalizar las tareas?»); distorsiones del sueño (SS), (ítem de muestra, «¿Con qué frecuencia has tenido dificultades para conciliar el sueño?»). Son 13 ítems a responder en una escala de frecuencia del 1 al 7 (1= Nunca, 7= Todo el tiempo). La escala finaliza con el ítem 14 sobre la persistencia de enfermedades respiratorias (SR) (ítem «Cuando tienes un resfrío fuerte o gripe, ¿cuánto tiempo te suelen durar?»), que se responde en cantidad de días de 1 a 7 días. La consistencia interna para el T1 y T2, respectivamente, fue en la dimensión SG de .77 y .82; en la dimensión SH de .89 y .90; en la dimensión SS de .78 y .79, y en la dimensión SR de .55 y de .50.

Días de licencia. Se evaluó mediante un único ítem: «A lo largo de los últimos 6 meses, ¿cuántos días has estado de baja (“licencia médica”)?, excluyendo la baja por maternidad o algún accidente grave». Los participantes indicaban el número de días de baja.

Datos sociodemográficos. Se evaluó la edad de los participantes, debiendo indicar la franja en la que se situaban dentro de las ofrecidas (20-25, 26-30, 31-35, 36-40, 41-45, 46-50, 51-55, 56-60 o 61-65 años de edad). Igualmente, se preguntó por el sexo (femenino o masculino) y el plan de formación de magisterio cursado: Anterior a 1974, 1974, 1992, 2000, 2005, 2008 y otros. Se evaluó, asimismo la antigüedad en el cargo de maestras (entre 1-5 años, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25, 26-30, 31-35 o 36-40 años). Dadas las diferencias evolutivas de niños y niñas se consideró importante preguntar en qué nivel estaban trabajando en el momento de recogida de los datos: 3 años, 4 años, 5 años o *familístico* (como ya se explicara, en este último se incluyen niños y niñas de más de un nivel cuando la cantidad no es suficiente para hacer un grupo de cada edad).

Por último se preguntó si el centro donde trabaja se encuentra en una zona de contexto crítico¹², debiendo optar por sí o no. Esto se fundamenta en la influencia (ya mencionada) del contexto sociocultural en que se haya emplazado el centro educativo en el desgaste docente evidenciado en el estudio de Cambón y De León (2008).

10.4. Análisis

Para la confirmación de las relaciones propuestas entre distintas variables se emplearon las correlaciones bivariadas. Con el fin de obtener evidencia más robusta sobre la dirección de la causalidad entre estas variables, se analizarán las relaciones entre las variables del modelo en T2, mediante un análisis de regresión jerárquica. Para ello, se incluirán en la ecuación, en primer lugar, las variables de control, a continuación, se introducirán en la ecuación la variable dependiente y la variable independiente para T1. Finalmente, se incluirán en la ecuación la variable independiente en T2. Esta estrategia de análisis longitudinal permite determinar si existen relaciones sistemáticas entre los cambios en el tiempo de la variable independiente y la variable dependiente. Como evidencia adicional sobre la causalidad, se repitió el mismo análisis alternando el rol de la variable independiente y la dependiente para testar el sentido contrario a la causalidad propuesta en las hipótesis del estudio.

Las variables de control fueron: la edad del participante y su antigüedad en el cargo, el nivel en el que impartía clase, el tipo de centro y el contexto en el que se ubicaba el centro. Con el fin de poder introducir las variables categóricas con más de dos niveles en la ecuación de regresión, en el caso del tipo de centro, se agruparon por un lado aquellos en que las maestras trabajaban a jornada completa (8 horas) y, por otro los que correspondían con una jornada a tiempo parcial (4 horas). Para los niveles de estudio se procedió a la creación de dos variables “dummy”. Como resulta habitual en la investigación sobre bienestar laboral, se controló también el efecto de la afectividad negativa del participante sobre su bienestar laboral.

Para la contrastación de hipótesis relativas a la distribución de la AP en función de las variables de control, se realizaron pruebas de t para muestra

12. Como ya se explicó, esto hace referencia a la categorización que hizo la ANEP de las escuelas según si se encontraban en un contexto sociocultural crítico o favorable (ANEPa, 2004).

independientes, en aquellos casos en que la variable presentaba dos niveles, y análisis de varianza cuando el número de niveles era mayor.

Para la confirmación de las hipótesis sobre la mediación, se procederá a aplicar el procedimiento propuesto por Baron y Kenny (1986). Se repetirán los análisis de regresión jerárquica descritos en el apartado anterior, añadiendo un paso más en el que, tras introducir la variable independiente en T2 (Autonomía Progresiva en T2), se incluirá en la ecuación los mediadores para T2 (Mejora del afecto y empeoramiento del afecto en T2). Previamente se confirmará la presencia de una relación significativa entre cada uno de los mediadores y la variable dependiente. Los mediadores en T1, se emplearon como variables de control. El efecto que la introducción de los mediadores tiene sobre la dimensión del coeficientes de regresión de la variable independiente y sobre su significación se utilizará para determinar la presencia de: mediación total ($p > .05$ para el coeficiente de regresión de la VI en T2), mediación parcial ($p \leq .05$ con reducción significativa del coeficiente de regresión) o ausencia de mediación $p \leq .05$ sin reducción significativa del coeficiente de regresión).

Para la contrastación de las hipótesis de moderación, se utilizará el análisis de regresión jerárquica con el fin de confirmar si, una vez controlados los efectos de las variables de control y de los efectos de las variables que componen la interacción, el coeficiente de regresión para el término de interacción resulta significativo.

11. Resultados

En la tabla 13 se muestran los descriptivos para las principales variables en el estudio en T1 y T2. La exploración de los datos mostró que algunas variables presentaban un índice de asimetría elevado por los que se procedió a su transformación mediante la raíz cuadrada en el caso de la asimetría positiva (empeoramiento del afecto, apoyo organizacional, agotamiento emocional, sintomatología somática en T1 y T2) y el cubo en el caso de las asimetrías negativas (autonomía progresiva, mejora del afecto, clima de cooperación y apoyo familia en T1 y T2). Una vez realizadas las transformaciones de volvió a calcular el índice de asimetría tipificado. Las variables autonomía progresiva en T1 y T2 obtuvo valores (4.6 y 4.16) por encima de los deseable, si bien los índices de apuntamiento (-.095 y -

.31) eran compatibles con la normalidad dado el tamaño muestral. La variable mejora del afecto mostró niveles de asimetría (-10.22 y -17.09) por debajo de lo deseable dado el tamaño muestra (3.29) y un nivel de curtosis resulta compatible con la normalidad (6.49), los resultados sobre estas variables deben ser interpretados con cautela. El resto de variables mostraron índices de asimetría y curtosis compatibles con la normalidad. Una vez transformadas las variables se procedió a su tipificación de modo que fuera posible la estimación de los efectos de interacción para variables con distinto rango de respuesta.

En cuanto a la distribución de la AP en función de los distintos grupos definidos por las variables sociodemográficas, no se encuentran diferencias significativas en función de la edad de la maestra ni en T1 [$F(7, 64.88) = .944, p = .48$] ni en T2 [$F(7, 79.35) = .519, p = .82$].

Respecto a la antigüedad en el puesto, no hay diferencias significativas ni en T1 [$F(7, 36.165) = .597, p = .48$] ni en T2 [$F(7, 10.67) = .415, p = .87$].

No aparecen diferencias significativas en función del tipo de contexto en que se inserta la escuela (crítico vs favorable) [$(t_{209} = .576, p = .56)$; $(t_{209} = .688, p = .49)$ T1 y T2 respectivamente], ni en función del tipo de centro [$F(2, 208) = 1.126, p = .33$; $F(2, 208) = .944, p = .54$, T1 y T2 respectivamente], ni del nivel educativo en que se imparte docencia [$F(2, 207) = .24, p = .785$; $F(2, 207) = .61, p = .55$, T1 y T2 respectivamente].

En cuanto a las correlaciones con las distintas variables en el modelo, la AP mostró, tal y como se esperaba, correlaciones significativas y positivas con la estrategia interpersonal de mejora del afecto ($r = .28, p < .01$ y $r = .25, p = .01$ T1 y T2 respectivamente). Contrariamente a lo esperado, la correlación entre la AP y las estrategias de empeoramiento del afecto no resultó significativa.

Respecto a las variables del entorno, la AP correlacionó positiva y significativamente tanto con el clima del equipo ($r = .24, p < .01$) como con el apoyo de las familias ($r = .22, p < .01$) ambas en T1 y con el clima del equipo en T2 ($r = .18, p < .05$). El apoyo organizacional no mostró una relación significativa en ninguno de los dos momentos.

Finalmente, la AP correlacionó negativa y significativamente en T2 con el agotamiento emocional ($r = -.15$, $p < .05$), sin que esta significación fuera positiva en T1 ($r = -.11$, $p = .12$). Por otra parte, se observa para los síntomas psicossomáticos, que correlacionaron de forma negativa y significativa en T1 con la AP ($r = -.14$, $p < .05$), pero no en T2 ($r = -.05$, $p < .46$).

	Media	Dt	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Tiempo 1																	
1. R. G. Auto Progresiva	4.55	.47		.													
2. Mejora Afecto	4.82	.33	.28**														
3. Empeoramiento Afecto	1.47	.65	-.02	.04													
4. Clima Equipo	4.22	.75	.24**	.07	-.07												
5. Apoyo Organizacional	2.23	.89	.07	-.03	-.15*	.17*											
6 Apoyo Familia	3.75	.89	.22**	.07	-.07	.23**	.33**										
7. Agotamiento Emocional	2.95	1.18	-.11	.16*	.20*	-	-.28**										
						.38**											
8. Síntomas Psicossomáticos	2.49	.97	-.14*	-.10	.12	-.11	-.20	-.22	.57								
Tiempo 2																	
9. R. G. Auto Progresiva	4.54	.46	.51**	.31**	.02	.16*	.05	.14*	-.12	-.07							
10. Mejora Afecto	4.85	.43	.13	.32**	.022	.10	-0.01	.07	-.26**	-.07	.25**						
11. Empeoramiento Afecto	1.50	.72	-.01	.06	.55**	-.09	-.22**	-.14*	.21**	.22**	.03	.05					
12. Clima Equipo	4.19	.79	.11	-.01	-.07	.49**	.19**	.14*	-.10	-.14*	.18*	-.05	-.09				
13. Apoyo Organizacional	2.12	.88	.07	.03	-.04	.20**	.63**	.32**	-.28**	-.18	.01	.03	-.19	.21**			
14. Apoyo Familia	3.65	.92	.15*	.12	-.09	.05	.21**	.51**	-.22	-.10	.13	.11	-.19**	.15	.29**		
15. Agotamiento Emocional	2.96	1.32	-.07	-.09	.11	-.17*	-.34**	-.24**	.63**	.49**	-.15*	-.15*	.25**	-.25**	-.39**	-.27**	
16. Síntomas Psicossomáticos	2.48	.94	-.04	-.10	.12	-.09	-.11	-.08	.43**	.71**	-.05	-.04	.20**	-.23	-.16	-.07	.57**

** p < .01; * p < .05.

Tabla 13: Medias, desviaciones típicas y correlaciones para las variables del estudio (n = 211)

11.1. Relaciones entre las variables en el modelo.

Autonomía progresiva y medidas de bienestar

Como puede observarse en la tabla 13, la correlación entre la AP y los indicadores de bienestar, agotamiento emocional y síntomas psicossomáticos en T1 solo fue marginalmente significativa y negativa ($r = -.16$, $p = .069$), esto último como se esperaba en el caso de los síntomas psicossomáticos. El caso del agotamiento emocional la correlación fue negativa, pero no significativa ($r = -.11$, $p = .11$). En T2, la correlación entre la AP y el AE fue negativa y significativa ($r = -.16$, $p < .05$) tal y como se esperaba, sin que se alcanzará la significatividad en este caso para los síntomas psicossomático ($r = -.05$, $p = .043$). Los datos de las correlaciones bivariadas ofrecen solo un apoyo parcial a las hipótesis H1a y b.

Contrariamente a lo hipotetizado (H1c), las correlación entre la AP en T1 y T2 y los días de baja no fueron significativas.

Con el fin de obtener evidencia más robusta sobre la relación entre la AP y los indicadores de bienestar se realizaron los análisis de regresión jerárquica sobre los datos en T1 y T2 descritos en el apartado de análisis.

De acuerdo, con lo esperado la relación entre AP y AE en T2 fue significativa y negativa ($\beta = -.12$, $p = .03$) (ver tabla 14). Esto implica que las variaciones en el nivel de autonomía progresiva entre T1 y T2 predicen positivamente las variaciones agotamiento emocional en ese mismo ínterin, lo que apoya la H1a.

Paso	Predictor	Step1	Step2	Step3
1	Edad	-.11	.01	.01
	Antigüedad	-.06	-.06	-.06
	Nivel Educativo Dummy1	.15	.12*	.14*
	Nivel Educativo Dummy2	.03	.04	.04
	Tipo de Centro	-.04	-.02	-.03
	Contexto	-.19**	-.17**	-.18**
	Afectividad Negativa	.49**	.18**	.18**
2	Agotamiento Emocional en T1		.55**	.54**
	Autonomía Progresiva en T1		.01	.07
3	Autonomía Progresiva en T2			-.12*
ΔR^2 En cada paso		.33	.18	.01

** p < .01; * p < .05.

Tabla 14: Autonomía progresiva como predictor del Agotamiento Emocional en T2 (n = 211).

Nota. Se presentan los coeficientes de regresión estandarizados para cada paso en la ecuación de regresión. El paso 3 en el modelo muestra la regresión del agotamiento emocional en T2 sobre la Autonomía progresiva, habiendo controlado los efectos de la edad, la antigüedad, el nivel educativo, el tipo de centro el contexto, la afectividad negativa, el agotamiento emocional en T1 y la autonomía progresiva en T1 .

En el caso de los síntomas psicossomáticos en T2, la relación con la autonomía no fue significativa ($\beta = -.05$, $p = .343$). Ver Tabla 15. La hipótesis H1b no fue confirmada.

Paso	Predictor	Paso1	Paso 2	Paso 3
1	Edad	.10	.24**	.24**
	Antigüedad	-.19	-.25**	-.25**
	Nivel Educativo Dummy1	.19*	.10	.10
	Nivel Educativo Dummy2	.02	-.02	-.02
	Tipo de Centro	-.01	-.01	-.01
	Contexto	-.11	-.09	-.09
	Afectividad Negativa	.32**	-.04	-.04
2	Síntomas psicossomáticos en T1		.75**	.75**
	Autonomía Progresiva en T1		-.08	.11*
3	Autonomía Progresiva en T2			-.05
ΔR^2 en cada paso		.15	.41	.00

** p < .01; * p < .05.

Tabla 15: Autonomía Progresiva como predictor de los Síntomas Psicossomáticos en T2 (n = 211).

Nota. Se presentan los coeficientes de regresión estandarizados para cada paso en la ecuación de regresión. El paso 3 en el modelo muestra la regresión de los Síntomas Psicossomáticos en T2 sobre la Autonomía progresiva, habiendo controlado los efectos de la edad, la antigüedad, el nivel educativo, el tipo de centro el contexto, la afectividad negativa, los síntomas psicossomáticos en T1 y la autonomía progresiva en T1 .

Por último, la hipótesis H2c fue rechazada al no ser significativa el coeficiente de regresión para AP ($\beta = -.03$, $p = .67$) en la recta correspondiente al número de días de baja laboral (Ver tabla 16).

Paso	Predictor	Paso 1	Paso 2	Paso 3
1	Edad	-.07	-.05	-.05
	Antigüedad	.20	.18	.18
	Nivel Educativo Dummy1	-.07	.07	.08
	Nivel Educativo Dummy2	-.08	-.01	-.01
	Tipo de Centro	.10	.10	.01
	Contexto	-.11	-.10	-.10
	Afectividad Negativa	.03	-.03	.03
2	Autonomía Progresiva en T1		.07	.06
3	Autonomía Progresiva en T2			.03
ΔR^2 en cada paso		.04	.01	.00

** $p < .01$; * $p < .05$.

Tabla 16: Autonomía Progresiva como predictor de los días de baja laboral en T2 (n = 211).

Nota. Se presentan los coeficientes de regresión estandarizados para cada paso en la ecuación de regresión. El paso 3 en el modelo muestra la regresión del número de días de baja laboral sobre la Autonomía progresiva, habiendo controlado los efectos de la edad, la antigüedad, el nivel educativo, el tipo de centro el contexto, la afectividad negativa y la autonomía progresiva en T1. En este caso, no se controló el efecto del número de días de baja en T1 por no disponer del dato.

Con el fin de estimar si la dirección de la causalidad inversa a la propuesta en las hipótesis era plausible se repitieron los mismos análisis cambiando los roles entre la VI y la VD. Se tomó, por tanto, la autonomía progresiva como variable criterio y las medidas de bienestar como predictoras.

En el caso del agotamiento emocional, su coeficiente de regresión en la recta para la AP en T2 fue negativo y significativo ($\beta = -.18$, $p = .03$), ver tabla 17, lo que apunta la posibilidad de una influencia recíproca entre la promoción de la autonomía progresiva y el agotamiento emocional, no contemplada en H1a.

Paso	Predictor	Paso1	Paso 2	Paso 3
1	Edad	-.08	-.02	-.02
	Antigüedad	.11	-.01	.00
	Nivel Educativo Dummy1	.08	.10	.11
	Nivel Educativo Dummy2	.04	.02	.03
	Tipo de Centro	-.08	-.08	-.09
	Contexto	-.07	-.05	-.08
	Afectividad Negativa	-.06*	.01	.04
2	Autonomía Progresiva en T1		.48**	.49*
	Agotamiento Emocional en T1		-.09	.01
3	Agotamiento Emocional en T2			-.18*
ΔR^2 en cada paso		.15	.41	.00

** p < .01; * p < .05.

Tabla 17: Agotamiento Emocional como Predictor de la autonomía progresiva en T2 (n = 211).

Nota. Se presentan los coeficientes de regresión estandarizados para cada paso en la ecuación de regresión. El paso 3 en el modelo muestra la regresión de la autonomía progresiva en T2 sobre el agotamiento emocional en T2, habiendo controlado los efectos de la edad, la antigüedad, el nivel educativo, el tipo de centro, el contexto, la afectividad negativa, la autonomía progresiva y el agotamiento emocional en T1.

Cuando se trata de la sintomatología psicósomática, el coeficiente de regresión en la recta para la AP en T2 no fue significativo ($\beta = .01$, $p = .94$), por lo que no tampoco se confirmó la relación de causalidad contraria a la propuesta en H1b.

Por último, el coeficiente de regresión de los días de baja laboral no fue significativo ($\beta = .12$, $p = .14$), en la recta de AP en T2, lo que implica que no se confirma la relación causal inversa contemplada en H1c.

Autonomía progresiva y estrategias interpersonales de regulación del afecto

Los análisis de regresión jerárquica confirman que mayores niveles de fomento de la AP implican mayor frecuencia de uso de estrategias de mejora del afecto ($\beta = .16$, $p = .03$), lo que apoya la hipótesis H2a (ver tabla 18).

Paso	Predictor	Paso 1	Paso 2	Paso 3
1	Edad	-.20	-.13	-.13
	Antigüedad	.18	.13	.13
	Nivel Educativo Dummy1	.08	.04	.02
	Nivel Educativo Dummy2	-.00	-.02	-.02
	Tipo de Centro	.07	.04	.05
	Contexto	-.13	-.10	-.10
	Afectividad Negativa	-.04	.03	-.02
2	Mejora del Afecto en T1		.35**	.32**
	Autonomía Progresiva en T1		.04	-.04
3	Autonomía Progresiva en T2			.16*
ΔR^2 En cada paso		.04	.12	.02

** p < .01; * p < .05.

Tabla 18: Autonomía Progresiva como predictor de las estrategias interpersonales de mejora del afecto T2 (n = 211).

Nota. Se presentan los coeficientes de regresión estandarizados para cada paso en la ecuación de regresión. El paso 3 en el modelo muestra la regresión de las estrategias de mejora del afecto en T2 sobre la autonomía progresiva en T2, habiendo controlado los efectos de la edad, la antigüedad, el nivel educativo, el tipo de centro el contexto, la afectividad negativa la mejora del afecto en T1y la autonomía progresiva en T1

En el caso de las estrategias interpersonales de empeoramiento del afecto, no se confirmó H2b al no resultar significativo el coeficiente de regresión en la recta para MA en T2 ($\beta = .04$, $p = .55$).

Al igual que en el apartado anterior, se contrastó la dirección de la causalidad entre la mejora del afecto en T2 y el fomento del al AP en T2 no contemplada en la H2a. El coeficiente de regresión de la MA en T2 en la recta correspondiente a AP en T2 fue significativo ($\beta = .014$, $p = .03$), lo que de nuevo apoya una relación de reciprocidad entre ambas variables.

Paso	Predictor	Paso 1	Paso 2	Paso 3
1	Edad	-.07	.02	.04
	Antigüedad	.10	.00	-.02
	Nivel Educativo Dummy1	.08	.07	.06
	Nivel Educativo Dummy2	.04	.02	.02
	Tipo de Centro	-.08	-.09	-.10
	Contexto	-.07	-.03	-.02
	Afectividad Negativa	-.06	-.04	-.04
2	Autonomía Progresiva en T1		.45**	.45**
	Mejora del Afecto en T1		.15*	.11
3	Mejora del Afecto en T2			.14*
	ΔR^2 En cada paso	.04	.12	.02

** p < .01; * p < .05.

Tabla 19: Estrategias interpersonales de mejora del afecto como predictor de la Autonomía Progresiva en T2 (n = 211).

Nota. Se presentan los coeficientes de regresión estandarizados para cada paso en la ecuación de regresión. El paso 3 en el modelo muestra la regresión de las estrategias de emperoramiento del afecto en T2 sobre la autonomía progresiva en T2, habiendo controlado los efectos de la edad, la antigüedad, el nivel educativo, el tipo de centro el contexto, la afectividad negativa, la autonomía progresiva y la mejora del afecto en T1.

En el caso de las estrategias de empeoramiento, tampoco se confirmó ($\beta = .05$, $p = .55$) la relación de causalidad desde la EA en T2 y la AP en T2.

11.2. Mediadores.

Al no resultar significativa la relación entre el fomento de la AP y la EAs en T2, la mediación solo se comprobó para las estrategias de mejora del afecto en T2.

De acuerdo con el procedimiento de Baron y Kenny (1986), se procedió a analizar si el coeficiente de regresión entre el mediador (MA) y el criterio (AE) era significativo. Al no serlo ($\beta = -.24$, $p = .66$), no se confirma la posibilidad de que los efecto de la AP sobre el AE en T2 se expliquen de forma total o parcial por relación positiva con la MA (H3).

11.3. Moderadores.

El coeficiente de regresión para el término de interacción AP x Clima de Cooperación no fue significativo ($\beta = -.01$, $p = .84$) en la recta correspondiente al agotamiento emocional en T2 por lo que no se confirmó H4a. Tampoco se

confirmaron la hipótesis de moderación (H4b) para este tipo de apoyo cuando las variables de resultado fueron los síntomas psicósomáticos ($\beta = .02$, $p = .69$). En el caso del número de días de baja laboral el término de interacción fue marginalmente significativo ($\beta = .13$, $p = .06$).

En el caso de la moderación del apoyo organizacional sobre la relación de la AP sobre el AE en T2, la interacción no fue significativa ($\beta = .04$, $p = .39$), refutando así la H5a. Tampoco se confirmó la hipótesis de moderación en la relación entre AP y los Síntomas Psicósomáticos en T2 cuando se trata del Apoyo Organizacional ($\beta = .06$, $p = .16$) (H5b), ni en el caso de los días de baja laboral ($\beta = -.04$, $p = .55$) (H5c).

Tampoco se encontraron efectos de moderación para el apoyo de la familia cuando la variable de resultado era el AE en T2 ($\beta = -.01$, $p = .90$) (H6a), los Síntomas Psicósomáticos en T2 ($\beta = .01$, $p = .97$) o los días de baja laboral en T2 ($\beta = -.01$, $p = .87$) (H6c).

11.4. Discusión estudio 2

Los resultados del estudio 2 apoyan la relevancia de la AP desde el punto de vista del bienestar de las maestras (medido como agotamiento emocional), así como su relación con algunas estrategias de regulación de las emociones del niño (mejora del afecto) que tienen efectos positivos sobre el bienestar de las maestras. Sin embargo, los resultados reflejan que los procesos de regulación interpersonal de las emociones del niño, no explican el efecto positivo de la AP sobre el bienestar de la maestra. Tampoco parece que el impacto positivo de la AP sobre el bienestar de las maestras se vea intensificado, tal y como se esperaba, cuando aumentan los niveles de apoyo organizacional, del equipo o las familias. Futuros estudios basados en otros modelos teóricos distintos o complementarios de la teoría de la fuerza de la autoregulación (Baumeister, Bratslavsky, Muraven y Tice, 1998) y el modelo de conservación de recursos (Hobfoll, 1988) deberán analizar el papel de otras variables o procesos que permitan avanzar en la comprensión de por qué la AP se relaciona positivamente con el bienestar y las condiciones bajo las que dicho efecto se muestra de manera más intensa.

BLOQUE IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

12. Discusión

El objetivo general de este estudio era determinar la relación entre el fomento de la autonomía progresiva de los niños y niñas por parte de las maestras de educación infantil y el bienestar de estas últimas. Con el fin de profundizar en el análisis y comprensión de esta relación se propusieron, basándose en el modelo de la fuerza de la autoregulación (Baumeister, Bratslavsky, Muraven y Tice, 1998) las estrategias interpersonales de la maestra para regular el afecto del niño como variables mediadoras que explicarán por qué la autonomía progresiva se relaciona con el agotamiento emocional. Complementariamente y de acuerdo con el modelo de conservación de recursos (Hobfoll, 1989) se plantearon distintas formas de apoyo como moderadoras de la relación entre el fomento de la autonomía progresiva y el bienestar de la maestra

Como paso previo y ante la ausencia de medidas fiables de las acciones de la maestra para el fomento de la autonomía progresiva en los niños, se procedió a desarrollar una escala de medida. A partir de dicho estudio se obtuvo una escala unifactorial compuesta por cinco ítems. Esto supuso una reducción drástica de las “dimensiones” o áreas temáticas propuestas para el constructo a partir de un estudio sobre el fomento de la autonomía progresiva realizado con grupos de discusión integrados por maestras de educación inicial (Etchebehere, 2012). Un análisis detenido de los ítems retenidos en la versión definitiva de la escala muestra que estos se refieren a actuaciones de la maestra clara y explícitamente orientadas a afrontar situaciones graves y/o explícitas de vulneración de los derechos del niño o niña. Son varias las explicaciones que se pueden ofrecer a posteriori de este resultado. Una de ellas es que otras acciones recogidas en los ítems del cuestionario tienen un carácter altamente instrumental y concreto (p. ejemplo, ponerse el abrigo, ordenar las cosas, elegir el orden de las tareas) lo que hace que la motivación subyacente a su implementación no necesariamente se corresponda con la intención de fomentar la autonomía progresiva del niño. Por ejemplo, una maestra comprometida con la promoción de la autonomía progresiva puede pedir al niño que se ponga su abrigo como modo de que reduzca su dependencia del entorno para el desarrollo de su vida cotidiana, mientras que una maestra poco consciente de su rol de garante (incluso contraria) puede fomentar ese comportamiento como vía para reducir su carga de

trabajo. En este sentido, la redacción de los ítems podría haberse mejorado incluyendo en ellos no solo la frecuencia con la que ejecuta la acción, sino, también la motivación. Por ejemplo, el ítem “Planteo a los niños y niñas pequeñas responsabilidades como ir a llevarle algo a otra maestra o la lista a la dirección” que recoge la acción, pero no la motivación, podría reformularse como “Cuando quiero que un niño o niña aumente su autonomía, le planteo pequeñas responsabilidades (p. ej., llevar algo a otra maestra)”. De este modo, es posible que pudieran retenerse en la escala acciones que promueven la autonomía progresiva en situaciones cotidianas y más frecuentes, sin limitarse a situaciones graves o explícitas de vulneración de este derecho.

El que la escala se centre en situaciones de clara vulneración de derechos del niño puede haber reducido la variabilidad en las puntuaciones, dado que ante situaciones graves (por ejemplo, un niño que no recibe la atención médica que necesita y sufre) es probable que la mayor parte de la población de maestras reaccione. Esta reducción en la variabilidad puede explicar la no confirmación de algunas de las hipótesis contempladas en el modelo propuesto. De hecho, no se encontraron diferencias significativas en el nivel de autonomía progresiva ni en función de la edad, la antigüedad, el tipo de centro, el nivel educativo de la clase ni el contexto del centro. Es plausible que la inclusión de acciones menores o más cotidianas marque mayores diferencias entre la maestra que se vinculen a una mayor conciencia del rol de garante y que impliquen procesos ligados a la interacción cotidiana con el niño, incluyendo la regulación de sus emociones. En este sentido una depuración de la escala puede contribuir no solo a mejorar las propiedades psicométricas de la misma, sino también a mejorar la comprensión de su red nomológica.

En cuanto a los resultados relativos a la relación entre el fomento de la autonomía progresiva y el bienestar, los resultados confirman la hipótesis principal del estudio, reflejando que aquellas maestras que fomentan más la autonomía progresiva experimentan menores niveles de agotamiento emocional. En el caso de los síntomas psicósomáticos y los días de baja laboral la relación, contrario a lo esperado, no fue significativa. Es posible que el carácter más distal de estas variables respecto de las interacciones particulares haga más difícil el establecer una relación

sistemática con un constructo como la AP ligada a la interacción cotidiana con el alumno. En el caso del agotamiento emocional, este ha sido medido como un indicador del agotamiento de los recursos de auto-regulación (Martínez-Iñigo et al., 2013), recursos que de acuerdo con el modelo de fuerza de la autorregulación (Baumeister, Bratslavsky, Muraven y Tice, 1998) son limitados y declinan con el desempeño distintas tareas de autorregulación, no necesariamente emocionales, comunes en una jornada laboral (Fischer, Greitemeyer y Frey, 2008, Burkley, 2008; DeWall, Baumeister, Stillman, y Gailliot, 2007, Park, Glasser y Knowles, 2008). Dentro de este esquema resulta comprensible que el ejercicio del rol de garante de la autonomía progresiva, que como tarea orientada a un objetivo requiere de autorregulación (Vohs y Baumeister, 2007), se relacione de forma significativa con el agotamiento emocional, al contribuir a la reducción de los niveles de un recurso limitado que necesita de procesos y acciones de recuperación (Tyler y Burns, 2008; Gailliot et al., 2007).

Es importante destacar que los resultados reflejan la existencia de una relación recíproca entre la autonomía progresiva y el agotamiento emocional, lo que podría corresponderse con la descripción de un círculo vicioso, en el que el escaso fomento de la autonomía progresiva genera mayor agotamiento emocional, lo que a su vez reduce los recursos de los que dispone la maestra para el ejercicio de rol de garante de este derecho, lo que a su vez aumentará, de nuevo, el agotamiento emocional.

Respecto a los resultados sobre los procesos propuestos como explicación a la relación entre la autonomía progresiva y el bienestar, las hipótesis no fueron confirmadas. En el caso de las estrategias de regulación interpersonal del afecto orientadas a su empeoramiento, no mostraron una relación significativa con la autonomía progresiva, por lo que su papel mediador fue rechazado. En el caso de las estrategias de mejora del afecto sí se encontró la relación esperada, de modo que las maestras que fomentaban en mayor medida la autonomía progresiva también usaban más frecuentemente las estrategias de mejora del afecto. Sin embargo la relación entre la mejora del afecto (mediador) y el agotamiento emocional (VD) no fue significativa, lo que de nuevo no hace posible afirmar que exista mediación. La ausencia de relación significativa entre la mejora del afecto y el agotamiento emocional ya ha sido constatada en investigaciones anteriores y explicada en términos del equilibrio entre el

esfuerzo de auto-regulación que supone esta estrategia para la persona que la implemente y los recursos recuperados a través de la retroalimentación que ofrece la persona a la que se dirige la estrategia (Martínez-Iñigo, et al., 2013). En este sentido, habría sido conveniente evaluar la retroalimentación que la maestra percibe por parte del niño o niña y controlar su efecto.

En cuanto a los procesos de moderación, las hipótesis del modelo se basaban en el modelo de conservación de recursos propuesto por Hobfoll (1989). De acuerdo con este modelo, se esperaba que las relaciones entre la autonomía progresiva y el bienestar laboral se intensificaran cuando la maestra recibía recursos adicionales gracias al apoyo de su equipo de trabajo, la organización o la colaboración de la familia. Contrariamente a lo esperado, ninguna de estas formas de apoyo alteró de forma significativa la relación entre autonomía progresiva y el bienestar. Se entendía que estas fuentes de recuperación de recursos de autorregulación eran especialmente relevantes en el caso de las maestras, ya que el manejo de los niños y niñas, incluso cuando se pretende fomentar su autonomía, no siempre garantiza una retroalimentación positiva. Bajo estas situaciones la presencia de fuentes alternativas resulta crucial para prevenir el agotamiento (Schaufeli, van Dierendonck y van Gorp, 1996). Resulta complejo explicar la no confirmación de esta hipótesis, sirva solo como explicación tentativa a la luz de los análisis complementarios realizados sobre los datos del estudio, que es factible que algunas de estas formas de apoyo (la del equipo y la familia según los análisis realizados) promuevan la ejecución del rol de garante de la autonomía progresiva. De este modo, la disponibilidad de otras fuentes de recursos motivaría a la maestra a velar por la autonomía progresiva. Sin esos recursos las acciones de promoción de la autonomía progresiva se reducen, por tanto, su impacto sobre el bienestar, pero no se afecta la intensidad de la relación. Esta explicación no resulta aplicable al apoyo organizacional, ya que no mostró relación significativa con el nivel de autonomía progresiva. Este dato podría estar indicando que la autonomía progresiva viene determinada más por factores proximales, más que por factores organizacionales, posiblemente percibidos por las maestras como alejados de las cuestiones de la autonomía progresiva y más centrados en las cuestiones gerenciales.

En su conjunto y, teniendo en cuenta la escasa investigación sobre autonomía progresiva en el campo de la psicología de la salud ocupacional, se entiende que esta investigación contribuye de forma significativa a su estudio. El fomento de la autonomía progresiva ha sido identificado como un factor de bienestar laboral que a su vez está condicionado por el bienestar de la maestra. Esta relación tiene implicaciones importantes ya que el ejercicio del rol de garantes de la autonomía progresiva tiene consecuencias no solo sobre la maestra, sino también entre los niños. El elemento más positivo de este doble resultado (niño-maestra) es que la consecuencia del fomento de la autonomía progresiva es beneficioso para ambas partes, relacionándose significativamente con mayores niveles bienestar laboral y promoviendo la consecución de derechos fundamentales del niño. Además debe tenerse en cuenta la reciprocidad entre autonomía progresiva y bienestar, mencionada. De modo que para incrementar el fomento de la autonomía progresiva del niño será necesario mejorar el bienestar de las maestras, lo que a su vez, en una especie de círculo virtuoso, mejorará la capacidad de estas para desarrollar la autonomía progresiva del niño.

No obstante y a pesar de su contribución, el estudio tiene algunas limitaciones que deben ser señaladas y tomadas en consideración para futuras investigaciones. En primer lugar, es importante señalar que los niveles medios de agotamiento emocional fueron los mismos en T1 y T2, este dato podría estar indicando que el periodo de tiempo entre las medidas no fue el apropiado para permitir un cambio significativos en la variable de resultado. Este hecho podría explicar la no confirmación de algunas de las hipótesis. Será necesario plantear otros intervalos de tiempo que, tal vez, se ajusten mejor a la dinámica temporal del bienestar laboral en las maestras.

Otro elemento a tomar en consideración es la dependencia de un único método para la recogida de información: el autoinforme. Esta dependencia ligada a los sesgos propios de autoinforme puede hacer que los resultados estén parcialmente sesgados como consecuencia de la varianza común del método. Si bien esta posibilidad no puede descartarse, es necesario señalar que este sesgo tiende a incrementar el tamaño de las relaciones encontradas. Dado que en el estudio, una parte de las hipótesis no fueron confirmadas, no parece que los resultados se hayan “beneficiado” especialmente de este sesgo. No obstante sería conveniente que futuros estudios

utilizaran o combinaron otros métodos de recogida de datos distintos al autoinforme, como por ejemplo la observación de conductas de interacción en el aula (Salinas-Quiróz, 2015).

Es importante considerar también que, a pesar de que las variables moderadoras se refieren a procesos interpersonales (interacción maestra-niño) cuyos efectos sobre cada parte está condicionado por la respuesta del otro (el bienestar de la maestra depende de la respuesta del niño a sus estrategias de regulación interpersonal) solo se ha tomado datos sobre el comportamiento de la maestras. Sería recomendable que estudios futuros tomen en consideración información sobre el niño.

Otra limitación importante viene dada por el carácter voluntario de la participación y la pérdida de participantes entre la media 1 y 2. Todos estos factores pueden reducir la representatividad en la muestra debido a procesos de autoselección en los participantes o a la presencia de patrones sistemáticos en la pérdida de sujetos, a pesar que el porcentaje de participantes sobre la población total sea elevado.

Igualmente la dependencia exclusiva de los métodos cuantitativos puede derivar en una pérdida de información sobre otros procesos que puedan estar influyendo en esta relación entre autonomía progresiva y agotamiento emocional. Sería recomendable incorporar un análisis cualitativo del trabajo en aula, que permita estudiar otros aspectos de la interacción y de las prácticas pedagógicas, no recogidos mediante medidas de autoinforme. En este sentido se hallan los estudios del vínculo de la calidad del cuidado en educación inicial, que se basan sobre todo en instrumentos observacionales videograbados Por lo cual se podría complementar la medición de la promoción de la AP con la escala diseñada, con otros indicadores observacionales de forma directa en el aula.

Más allá de las limitaciones en la comprobación empírica del modelo planteado y de la aportación teórica que de ello surge, los hallazgos de este trabajo tienen implicaciones prácticas y de orientación a las políticas educativas en primera infancia.

Por un lado, el fortalecimiento en la formación de las maestras para el trabajo educativo desde la perspectiva de los derechos de infancia, no sólo repercutirá en una mayor garantía de los derechos de niños y niñas con los que trabajan, sino que esto

también tendrá un efecto de promoción de salud laboral.

En un año donde está dando comienzo a una nueva formación con una carrera específica de maestro/a en primera infancia en el Uruguay, este hallazgo será un aporte importante para la inclusión en la malla curricular de acciones educativas garantistas de los derechos de infancia.

En este sentido y en relación al segundo hallazgo importante del estudio, el hecho de que la promoción de la AP se asocia a un mayor uso de estrategias de mejoramiento del afecto es una llamada a atender a la formación emocional de las maestras. En concreto, se plantea su entrenamiento en el uso de este tipo de estrategias, como forma de potenciar su rol de garante de los derechos de infancia.

Dadas las dificultades planteadas en relación a la implementación de la CDN y el lento proceso que ha implicado desde su promulgación (UNICEF, 2005, UNICEF, 2009), los resultados de este estudio constituyen un aporte desde lo que implica el promover la autonomía progresiva en la educación inicial, y desde su efecto positivo en el bienestar de las maestras.

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública Uruguay (2008a). *Programa de educación inicial y primaria*. Montevideo: ANEP
- _____ (2008b). *Ley General de Educación 18.437*. Publicada D.O. 16 ene/009 - N° 27654. Montevideo: ANEP
- _____ (2008c) *Censo Nacional Docente ANEP – 2007*. Dirección Sectorial de Planificación Educativa División de Investigación, Evaluación y Estadística. Montevideo: ANEP
- _____ (2004a). *Monitor Educativo Educación Primaria* (Escuelas Públicas 2002) Tercera comunicación de resultados. Indicadores educativos en mapas: su distribución en el espacio geográfico. Programa de Evaluación de la Gestión Educativa, Junio, 2004)
- _____ (2004b). *Plan de formación inicial de maestros*. Montevideo: ANEP
- _____ (1998). *Ley 17015. Educación inicial referente a la que se dispensa a niños menores de seis años*, 29/11/98. Montevideo: ANEP
- _____ (1997). *Programa de educación inicial para 3, 4, 5 años*, Montevideo: ANEP
- Administración Nacional de Educación Pública- Consejo de Formación en Educación ANEP/CFE. (2016). *Proyecto de plan de estudios maestro/a de primera infancia, asistente/a técnico/a de primera infancia*. Recuperado de http://www.dfpd.edu.uy/afd/salto/imagenes/car_atpi.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública- Departamento de Análisis Organizacional de la Dirección Sectorial de Gestión Humana Dirección Sectorial de Recursos Humanos (2017). Informe sobre licencias médicas de docentes y no docentes asociadas al estrés años 2014-2015-2016. [Distribución Interna]. Montevideo, CODICEN/ DSGGHH.
- Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo (2007). *Previsiones de los expertos sobre la aparición de riesgos psicosociales en relación con la seguridad y la salud en el trabajo*. Recuperado de: <https://osha.europa.eu/en/tools-and-publications/publications/factsheets/74>
- Alderete-Rodríguez, M. G. (2014). Estrés y factores psicosociales laborales en profesoras de preescolar de la zona metropolitana de Guadalajara. *Educación y Desarrollo*, 28, 69-75.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo régimen*. Madrid: Taurus
- Araújo, M.C., Dormal, M. & Schady, N. (2017). *La calidad de los jardines de cuidado infantil y el desarrollo infantil*. Documento de Trabajo del BID N° IDB-WP-779

- Bailey, C. S., Denham, S. A., Curby, T. W., & Bassett, H. H. (2016). Emotional and organizational supports for preschoolers' emotion regulation: Relations with school adjustment. *Emotion, 16*(2), 263.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology, 22*(3), 309-328.
- Barandiaran, A., Muela, A., López de Arana, E., Larrea, I., & Vitoria, J. R. (2015). Conducta de exploración, bienestar emocional y calidad del cuidado en educación infantil. *Anales de psicología, 31*(2), 570-578.
- Barber, L. K., Grawitch, M. J., Carson, R. L., & Tsouloupas, C. N. (2011). Costs and benefits of supportive versus disciplinary emotion regulation strategies in teachers. *Stress and Health, 27*(3).
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology, 51*(6), 1173.
- Barudy, J. (1999). Maltrato infantil. *Ecología social: Prevención y reparación*. Santiago: Galdoc
- Bedregal, P. y Pardo, M. (2004), Desarrollo infantil temprano y derechos del niño. *Serie Reflexiones: Infancia y Adolescencia, 1*, Chile, UNICEF.
- Blanco, A., Urosa, B & Morales, P. (2003). *Construcciones de escalas de actitudes tipo likert*. Madrid: La Muralla.
- Boada-Grau, J., de Diego-Vallejo, R., de Llanos-Serra, E. & Vigil-Colet, A., (2011). Versión breve en español del Team Climate Inventory (TCI-14): desarrollo y propiedades psicométricas. *Psicothema 23* (2), 308-313.
- Bravo-Yáñez, C. & Jiménez-Figueroa, A. (2011). Bienestar psicológico, apoyo organizacional percibido y satisfacción laboral en funcionarios penitenciarios de Chile. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria 13*, 91-99.
- Bula, J. (2009). Indicadores sociales y demográficos, atención a las necesidades básicas, cohesión social, derechos de la infancia. En: *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. Metas educativas 2021. Madrid: OEI-Santillana.
- Burshan, S. (2006). Implicaciones de la imagen del niño. En Red Solare Colombia (Org.), Seminario Introducción a la propuesta Educativa Reggio Emilia, Italia. *Una mirada reflexiva hacia la cultura de la infancia* (pp.10-13). Bogotá.

- Cambón, V. & De León, D. (2008). *Vulneración en el trabajo docente: análisis comparativo en diferentes contextos*. Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Cambón, V. (2010). Programa Primera Infancia y Educación Inicial del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Facultad de Psicología, UR. Documento de trabajo.
- Carbonell, O. (2013). La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia. *Ciencias Psicológicas* 7 (2): 201 - 207.
- Castro, A., Ezquerra, P. y Argos J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educación XXI*, 19(2), 105-126. doi: 10.5944/educXX1.142.
- Cerutti, A., Bigot, A., Cabaño, G., García, A. & Ramos, M. (2008). *20 años Plan CAIF 1998-2008*. Montevideo: Plan CAIF.
- Cerutti, A., Canetti, A., Duarte, D. & Parafita, D. (2014) *Políticas sociales para la infancia en el Uruguay con énfasis en las edades tempranas. Propuesta de monitoreo del bienestar infantil*. Documento de trabajo 2. Montevideo. Centro Interdisciplinario Infancia y Pobreza (CIIP/EI/UR).
- Cillero Bruñol, M. (1998), Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios, *Derecho a tener derecho*, Vol. 4, Montevideo, UNICEF-IIN-Fundación Ayrton Senna.
- Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. (2007). *Guía a la Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Fundación Bernard Van Leer.
- Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. (2009). *Observación General N° 12:*
- Côte, S. (2005). A social interaction model of the effects of emotion regulation on work strain. *The Academy of Management Review*, 30(3), 509-530.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.
- Cheung, F., Tang, C. S. K., & Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout, and job satisfaction among school teachers in China. *International Journal of Stress Management*, 18(4), 348-371.
- Chockler, M. H. (s/f), El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano, Eubios. net: per una cultura dello scambio. Recuperado de <http://www.eubios.net/index.php?sid=272>

- Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29*(6), 624-645.
- Crego, A. (2014). Equipos de trabajo, control sobre la tarea y estrés laboral. *Investigación y Ciencia. La revista científica de referencia*. Edición española de Scientific American. Recuperado de: <http://www.investigacionyciencia.es/blogs/psicologia-y-neurociencia/52/posts/equipos-de-trabajo-control-sobre-la-tarea-y-estr-laboral-12558>
- Crego, A., Martínez-Iñigo, D. & Tschan, F. (2013). Moderating effects of attributions on the relationship between emotional dissonance and surface acting: a transactional approach to health care professionals' emotion work. *Journal of Applied Social Psychology 43*(3), 570
- Cubillos, G. F., & Silva, I. E. C (2014). *Haciéndose maestras*. 1ª .ed. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional; CIUP.
- Çukur, C. S. (2009). The Development of the Teacher. Emotional Labor Scale (TELS): Validity and Reliability. *Kuramve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice 9* (2), 559-574.
- da Costa, S., Pelaez, D., Etchebehere, G., Souto, M. & Everest. A. (2016). Creatividad, afectividad, valores motivacionales y bienestar psicosocial. Informe devolución escuelas. Montevideo: CIPSOICO/FP/UdelAR.
- De León, D. (2012). Participación Infantil. El Centro de Educación Inicial como ámbito de participación. (Tesis Maestría Derechos de infancia y políticas públicas) Montevideo, UR-UNICEF. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/4899/1/De%20Le%C3%B3n.%20Dar%20C3%ADo.pdf>
- De León, D. & Etchebehere, G. (2013). Auto-cuidado docente en educación inicial. En: Educación y psicología en el siglo XXI: 1er. Encuentro Internacional del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano. Facultad de Psicología UR, Montevideo, 2013.
- _____ (2006), Informe de intervención Jornada-Taller Reflexionando sobre nuestras prácticas desde la perspectiva de Derechos de Infancia, realizada con maestras de educación inicial del departamento de Canelones-oeste [Informe no publicado para la Maestría de Derechos de Infancia y Políticas Públicas] Montevideo, UR-UNICEF.
- De Lima, D., Lautert, L. & Colomé, B. (2009). Coping mechanisms used by non-burned out and burned out workers in the family health strategy. *Revista latinoamericana de enfermagem, 17*(5), 607-612.

- De Mause, L. (1974). *La evolución de la infancia*. Recuperado de http://www.psicodinamicajlc.com/articulos/evolucion_infancia.html
- Delgado, L. C., Guerra, P., Perakakis, P., Viedma, M. I., Robles, H., & Vila, J. (2010). Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) y valores humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores. *Psicología Conductual*, 18 (3), 511.
- Demerouti, E., & Bakker, AB. (2011). The job demands-resources model: Challenges for future research. *Journal of Industrial Psychology*, 37(2), 974.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- Demerouti, E. & Sanz-Vergel A. I. (2012). Recuperación diaria y bienestar: una visión general. *Psicothema*, 24(1), 73-78.
- de Sapia, L. B. O., Menghi, M. S., de Minzi, M. C. R., & Ghiglione, M. E. (2015). Educar en medios socialmente vulnerables: El valor de la capacitación docente. *Contextos educativos: Revista de educación*, (18), 79-92.
- DeVellis, R.F. (1991) *Scale Development. Theory and Applications*. Sage, Newbury Park.
- Díaz, A. & Feldman, L. (2008). Validación preliminar del cuestionario de estrés laboral (desbalance-esfuerzo/recompensa) en una muestra de trabajadores de la salud venezolanos. En: *Memorias 2o. Foro de las Américas en Investigación sobre factores psicosociales. Estrés y Salud Mental en el trabajo*.
- Díaz, C., Bedón, M., Tovar, J., Pisco, M. & Huertas Rosales, R. (2005). El síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(2), 87-112.
- Diez, M. C. (2002). *El piso de abajo de la escuela*. Barcelona: Grao.
- Duacastella, C. y Eiras, L. (2006), La construcción de la autonomía para la vida familiar, social y laboral. Recuperado de <<http://www.calidadmayor.com.ar/referencias/IVJornadasUniDisca/Trabajoscompletos/familiaydiscapacidad/DuacastellaEirasTC.doc>
- El Observador* (2016, abril, 21) La mitad de los funcionarios de la enseñanza falta por licencias médicas. *Diario El Observador*. Recuperado de:<http://www.elobservador.com.uy/la-mitad-los-funcionarios-la-ensenanza-falta-licencias-medicas-n899805>

- Engle, P. (2007) Implicaciones de los derechos del niño para las políticas generales *Guía a la Observación General N° 7: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Fundación Bernard Van Leer.*
- Espinoza, M. y Ochaitía, E. (2004), Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. *Necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos del Niño*, Madrid, Mc Graw Hill-UNICEF.
- Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia, ENIA, Plan de acción 2010-2015 (2010, Junio) *Dimensionamiento económico de propuestas incluidas en el plan de acción. Dimensionamiento económico de la extensión de la cobertura de los servicios de atención y educación a la primera infancia.* Montevideo.
- Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, P. & Fraga, S., (2008). *La educación inicial: desafíos, perspectivas y acciones.* Montevideo: Psicolibros.
- Etchebehere, G., Cambón, V., Silva, P., Duarte, A., Silva, F., Artía, A. & De León, D. (2011) *SISTEMA DE CUIDADOS, 2011 DOCUMENTOS BASE /ESQUEMA DE DOCUMENTOS BASE POR POBLACIÓN/INFANCIA* Producto Consultoría UNICEF-MIDES. Unidad de Información y Comunicación MIDES, Montevideo. Recuperado de http://www.sistemadecuidados.gub.uy/innovaportal/file/13381/1/documento_de_infancia_sistema_de_cuidados.pdf
- Etchebehere, G., Funcasta, L., & Panizza, M. (2014). Estado de salud y Apoyo Organizacional percibido por Trabajadores de un Programa de Cercanías: impacto del trabajo con poblaciones en situación de alta vulnerabilidad. Premio Incentivo a la Publicación de artículos de Investigación en la Facultad de Psicología. Facultad de Psicología UR, 2014. 3er. Puesto (Inédito).
- Etchebehere, G. (2012). *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia.* Montevideo: Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República
- _____ (2005). Concepciones de infancia y Educación Inicial: articulando historias para una mirada hacia el presente. Monografía no publicada realizada para el Módulo 1 de la Maestría Derechos de infancia y políticas públicas. Montevideo: UR-UNICEF.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology* 71(3), 500-507.
- Feldman, L., & Blanco, G. (2006). Las emociones en el ambiente laboral: un nuevo reto para las organizaciones. *Revista de la Facultad de Medicina*, 29(2), 103-108. Recuperado de

http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-04692006000200002&lng=es&tlng=es.

- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior* 21, 219-239.
- Garaño, A., & Irsatortza, A. (2013). El espejo. *In-fan-cia*. (138), 9-12.
- Gailliot, M.T., Baumeister, R.F., DeWall, C.N., Maner, J.K., Ashby Plant, E., Tice, D.M. et al. (2007). Self-control relies on glucose as a limited energy source: Willpower is more than a metaphor. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 325–336.
- Gil- Monte, P. R. & Peiró, J. M. (2000). Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*) según el MBI-HSS en España. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 16(2), 135-149.
- Giorgi, V. (2012). Prólogo. *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia*. Montevideo: Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República
- Gold, Y. & Roth, R.A. (1993). *Teachers Managing Stress and Preventing Burnout: the Professional Health Solution*. London: The Falmer Press.
- Gracia, E., Martínez, I., Salanova, M., & Nogareda, C. (2006). El trabajo emocional: concepto y prevención. *Nota Técnica de Prevención*.
- Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the workplace: a new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 95–110.
- Grapin, S. L., Sulkowski, M. L., & Lazarus, P. J. (2016). A Multilevel Framework for Increasing Social Support in Schools. *Contemporary School Psychology* 20 (2), 93-106.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (1), 224–237.
- Gross, J. J. (2008). *Emotion regulation*. *Handbook of emotions*, 3, 497-513.
- Gross, J. J. & John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology* 85 (2), 348-362.

- Gutiérrez, B., Quintero, D. & Pérez, Z (2011) Los niños y niñas sujetos en la educación. Concepciones de infancia en los saberes sobre directrices oficiales del currículo para la primera infancia en Colombia. (Tesis Maestría en Educación) Medellín. Universidad San Buenaventura. Facultad de Educación.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8), 811-826.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524.
- Hobfoll, S. E., & Lilly, R. S. (1993). Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology*, 21(2), 128-148.
- Holman, D., Martínez-Iñigo, D. & Toterdell, P. (2009). Emotional Labor, Well-Being, and Performance. *The Oxford Handbook of Organizational Well-Being*. Oxford University Press.
- Hulsheger, U. R. & Schewe, A.E. (2011). On the Costs and Benefits of Emotional Labor: A Meta - Analysis of Three Decades of Research. *Journal of Occupational Health Psychology* 16(3), 361–389.
- Ilaja, B. & Reyes, C. (2016). Burnout y estrategias de inteligencia emocional en profesores universitarios: implicaciones en la salud laboral educativa. *Psicología desde el caribe*. 33(31), 31-46
- INEED (2016). *Los salarios docentes en Uruguay: estructura y evolución reciente*. Montevideo: INEED
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and teacher education*, 22(1), 120-134.
- Ivaldi, E. (2012). *La educación inicial del Uruguay: su origen como política pública estatal 1870-1900*. Tacuarembó: Centro de Tecnología Educativa.
- _____ (2004). Educación Inicial: la compleja tarea de evaluar. *Revista Quehacer Educativo* (62).
- Jeon, L., Hur, E., & Buettner, C. K. (2016). Child-care chaos and teachers' responsiveness: The indirect associations through teachers' emotion regulation and coping. *Journal of School Psychology*. 59, 83-96.

- Johnson J. V., & Hall, E. (1988). Job strain, work place social support and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal Public Health*, 78 (10), 1336-1342.
- Karasek, R & Theorell, T. (1990). *Healthy Work, Stress, Productivity and the Reconstruction of Working Life*. Nueva York: Basic Books.
- Karasek, R. (2001) El modelo de demandas/control: enfoque social, emocional y fisiológico del riesgo de estrés y desarrollo de comportamientos activo En: *Enciclopedia de la salud y seguridad en el trabajo*. Tomo 2. OIT.
- _____ (1998). Demand/Control Model: a social, emotional, and physiological approach to stress risk and active behaviour development, in Stellman, J.M. (Ed.), *Encyclopaedia of Occupational Health and Safety* (pp. 34.06-34.14). Geneva: ILO.
- _____ (1990). Lower health risk with increased job control among white collar workers. *Journal of Organizational Behavior*. 11, 171-185.
- _____ (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285-308.
- Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology*, 31(7), 843-856.
- Kivimaki, M. & Elovainio, M., (1999). A short version of the Team Climate Inventory: Development and psychometric properties. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 241-246.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling. Analysis* 3rd ed. New York: Guilford Press. <http://doi.org/10.1038/156278a0>
- Lansdown, G. (2005a). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. (Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, n°36) La Haya: Fundación Bernard van Leer.
- _____ (2005b). *La evolución de las facultades del niño*. Florencia. UNICEF.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Nueva York: Springer.
- _____ (1986). *Estrés y Procesos Cognitivos*. (Stress and Cognition). Barcelona: Martínez Roca.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York. Oxford University Press.

- Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J. L., Schutz, P. A., Vogl, E., & Xie, X. (2016). Teachers' emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social Psychology of Education*, 19(4), 843-863.
- Levi, L. (2005). Working life and mental health: A challenge to psychiatry? *World Psychiatry*, 4 (1), 53-57.
- Librán, E. (2002). Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento. *Psicothema*, 14(3), 544-550.
- Liwski, N. (2007). Realización de los derechos del niño en la primera infancia. *Guía a la Observación General N° 7: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Fundación Bernard Van Leer*.
- Luthans, F., Avolio, B., Avey, J. & Norman, S. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.
- Mara, S. (2009). La institución educativa para la primera infancia. En: Mara, S. (comp.) *Educación en la Primera Infancia. Aportes para la elaboración de propuestas de Políticas Educativas*. Montevideo: MEC-UNESCO.
- Márquez, (2006). Estrategias de afrontamiento del estrés en el ámbito deportivo: fundamentos teóricos e instrumentos de evaluación. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 6 (2), 359-378.
- Martínez Bengochea, P. (2014). *Primera infancia: una prioridad nacional*. Documentos 11. Instituto Humanista Cristiano Juan Pablo Terra. Montevideo: Konrad Adenauer Stiftung.
- Martínez-Íñigo, D., Mercado, F., & Totterdell, P. (2015). Using interpersonal affect regulation in simulated healthcare consultations: an experimental investigation of self-control resource depletion. *Frontiers in psychology*, 6.
- Martínez-Íñigo, D., Poerio, G., & Totterdell, P. (2013). The Association between Controlled Interpersonal Affect Regulation and Resource Depletion. *Applied psychology: health and wellbeing* 5(2), 48-69. doi: 10.1111/aphw.12009
- Martínez-Íñigo, D., Totterdell, P., Alcover, C., & Holman, D. 2, (2007). Emotional labour and emotional exhaustion: Interpersonal and intrapersonal mechanisms, *Work & Stress*, 21(1), 30 – 47.
- Martínez-Íñigo, D. (2001) Evolución del Concepto de Trabajo Emocional: dimensiones, antecedentes y consecuencias. Una revisión teórica. *Revista de Psicología del Trabajo y de las organizaciones* 17 (1), 1-29.

- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology* 52, 397-422.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1996). MBI-Human services survey. *CPP. Mountain View, California, San Francisco, EE. UU.*
- _____ (1986). *The Maslach Burnout Inventory*. (Zaed) Palo Alto, Consulting Psychologists Press (Versión Española adaptada por Nicolás Seisdedos Cubero, TEA 1987).
- Mayol-Lassalle, M. Intervención de la Dra. Mercedes Mayol Lassalle, Vicepresidencia Regional para América Latina, OMEP. En: *La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas. Memorias XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP. Medellín, 2015*. Compilado por Zapata, B.E. Medellín: Editorial Publicar-T. Tecnológico de Antioquia. Medellín, 2016.
- Monat, A., & Lazarus, R. S. (1991). Stress and coping: An anthology. *Columbia University Press*.
- Moncada, S.; Llorens, C. & Sánchez, E. (2005). *Factores psicosociales: la importancia de la organización del trabajo para la salud de las personas*. Barcelona: ISTAS.
http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primera-infancia_version-digital-2.pdf
- Moriana, J.A. & Herruzo, J. (2004) Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 4(3), 597-621.
- Murillo, P. (2001). *El autocuidado en los psicólogos clínicos de Costa Rica: Cognitivas, conductuales y emocionales*. Costa Rica: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica.
- Niven, K.; Totterdell, P. & Holman, D. (2009). A classification of controlled interpersonal affect regulation strategies. *Emotion*, 9, 498-509.
- Niven, K., Totterdell, P., Stride, C. & Holman, D. (2011). Emotion Regulation of Others and Self (EROS): The development and validation of a new individual difference measure. *Current Psychology*, 30, 53-73.
- Oficina Regional de Educación de para América Latina y el Caribe (2005). Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Santiago de Chile. OREALC / UNESCO.
- Oramas Viera, A. (2013). Estrés laboral y síndrome de burnout en docentes cubanos de enseñanza primaria (Doctoral dissertation, Instituto Nacional de Salud de los Trabajadores). Recuperado de:
www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315

- Organización de los Estados Iberoamericanos. (2009). *Sistema de Información sobre Primera Infancia en Iberoamérica*. Documento de presentación. Buenos Aires: OEI.
- Organización Internacional del Trabajo/Organización Mundial de la Salud. (1984). *Factores psicosociales en el trabajo: Naturaleza, incidencia y prevención*. (Serie Seguridad, higiene y Medicina del trabajo. Núm. 56). Ginebra: OIT/OMS.
- Organización Internacional del Trabajo. (1998). *Enciclopedia de salud y seguridad en el trabajo. 3a ed* España, OIT-INSHT.
- Organización de Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: http://www.un.org/ga/search/view_doc.aspx?symbol=A/RES/70/1&referer=/english/&Lang=S
- _____ (1989). *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. ONU.
- Parra, M. (2003) *Conceptos básicos en salud laboral*. Central Unitaria de Trabajadores de Chile. Organización Internacional del Trabajo.
- Peña Cristancho, N. A., & Santos Hernández, R. M. (2013). ¿Cuál es la prevalencia de estrés en docentes de pre-escolar y su relación con las condiciones de trabajo? Recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/4837/35195355-2013.pdf?sequence=1>
- Peralta, M. V. (2001) La educación de los niños en sus primeros dos años de vida: avances y desafíos frente al nuevo siglo. En: *Revista 0 a 5*, 4 (35).
- Pérez, A. M. (2010). El síndrome de burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, (112), 42-80.
- Petingi, P. (2009) El área de la educación de la primera infancia. Antecedentes y perspectivas. En: Mara, S. (comp.) *Educación en la Primera Infancia. Aportes para la elaboración de propuestas de Políticas Educativas*. Montevideo: MEC-UNESCO.
- Philipp, A. & Schüpbach, H. (2010). Longitudinal effects of emotional labour on emotional exhaustion and dedication of teachers. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(4), 494-504.
- Plan Centro de Atención a la Infancia y la Familia (2017) Acerca de la institución. Recuperado de <http://caif.org.uy/acerca-de-la-institucion/>
- Ramírez, N. (2009) Primera infancia: una agenda pendiente de derechos. En: *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. Metas educativas 2021. Madrid, OEI-Santillana.

- Reinoso Castillo, G. P. (2013). *Incidencia del síndrome de burnout en el rol docente, de las maestras parvularias, que laboran en la Unidad Territorial Educativa (UTE) N° 3 del cantón Saraguro, provincia de Loja período lectivo 2012–2013. Lineamientos alternativos* (Master's thesis).
- Rinaldi, C. (2001) Los pensamientos que apoyan a la acción educativa, *Revista 0 a 5*, 33.
- Roseman, I. J., & Smith, C. A. (2001). Appraisal theory. *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*, 3-19.
- Ruiz, M (2008). Prólogo. *Vulneración en el trabajo docente: análisis comparativo en diferentes contextos*. Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Salanova, M. (2009). *Psicología de la Salud Ocupacional*. Madrid: Síntesis. Doi: 978-84-975666-2-9.
- Salinas- Quiroz, F. (2015). Sensibilidad, comportamiento de base segura y desarrollo sociocognitivo en centros de educación inicial en México. *Universitas Psychologica*, 14(3), 1017-1028.
- Sandin, B., Chorot, P., Lostao, T.E., Joiner, M.A., Santed, M.A. v Valiente, García, R.M. (1999). Escala PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicotehnia*, 11, (1), 37-51.
- Santelices, M. P., & Pérez, F. (2013). Evolución del vínculo que establece el niño con el personal educativo en salas cuna chilenas. *Universitas Psychologica*, 12(2), 821-832.
- Santos Pais, M. (2005) Prólogo. En: *La evolución de las facultades del niño*. Florencia. UNICEF.
- Sauter, S., Murphy, L. Hurrell, J. & Levi, L. (2001) Factores psicosociales y de organización. En: *Enciclopedia de la salud y seguridad en el trabajo*. Tomo 2. OIT.
- Schat, A. C., Kelloway, E. K., & Desmarais, S. (2005). The Physical Health Questionnaire (PHQ): construct validation of a self-report scale of somatic symptoms. *Journal of occupational health psychology*, 10 (4), 363-381.
- Schaufeli W.B.; Bakker, A.B.; & Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal Organization Behaviour* 30, 893–917.
- Schaufeli, W.B. & Salanova, M. L. (2002). ¿Cómo evaluar los riesgos psicosociales en el trabajo? 20, 4-9.
- Schaufeli, W. B., van Dierendonck, D., & van Gorp, K. (1996). Burnout and reciprocity: Towards a dual-level social exchange model. *Work & Stress*, 10, 225–237.
- Seisdedos, N. (1997). MBI. *Inventario «Burnout» de Maslach: manual*. Madrid: TEA.

- Seyle H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature* 138:32.
- Shirom, A. (2009). Acerca de la validez del constructo, predictores y consecuencias del burnout en el lugar de trabajo. *Ciencia & Trabajo*, 32 (11), 44-54.
- Siegrist, J.; Peter, R.; Junge, A.; Cremer, P. & Seidel, D. (1990) Low status control, high effort at work and ischemic heart disease: prospective evidence from blue-collar men. *Social Science Medical* 31(10), 1127-34.
- Siegrist, J. (1998). *Adverse health effects of effort-reward imbalance at work. Theories of organizational stress*. New York: Oxford University Press.
- _____ (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27-41.
- Skovholt, T. M., & Trotter-Mathison, M. (2014). *The resilient practitioner: Burnout prevention and self-care strategies for counselors, therapists, teachers, and health professionals*. Routledge.
- Smith, C. A., & Lazarus, R. S. (1993). Appraisal components, core relational themes, and the emotions. *Cognition and Emotion*, 7, 233–269.
- Strating, M. M. & Nieboer, A. P. (2009). Psychometric test of the Team Climate Inventory-short version investigated in Dutch quality improvement teams. *BMC Health Services Research*, 9(1), p. 126.
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15(4), 327-358.
- Sutton, R. (2004) Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education* 7: 379–398.
- Tapia, C. & Iturra, V. (1996). Atención en salud. Práctica de autocuidado en profesionales de Antofagasta. *Revista Horizonte de Enfermería*, 7(1), 5-12.
- Torreçilla, M., Javier, F., & Carrasco, R. M. (2013). Docentes en educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral: situación e implicaciones. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), 893-924.
- Totterdell, P. (2011) *Controlled Interpersonal Affect Regulation as a Sphere of Self-Regulation: How influencing another's feelings can lead to depletion*.
- Totterdell, P., & Niven, K. (2014). *Workplace moods and emotions: A review of research*. Charleston, SC: Createspace Independent Publishing.

- Tucker, M., Jimmieson, N., & Oei, T. (2013). The relevance of shared experiences: A multi-level study of collective efficacy as a moderator of job control in the stressor-strain relationship. *Work & Stress*, 27 (1), 1-21.
- Tyler, J.M., & Burns, K.C. (2008). After depletion: The replenishment of the self's regulatory resources. *Self and Identity*, 7, 305-321.
- UNESCO (2016) *Educación y cuidado en la primera infancia*. Recuperado en: <http://en.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education>.
- _____ (2010) *Educación y atención de la Primera Infancia*. Informe Regional América Latina y El Caribe. Conferencia Mundial sobre Educación y Atención de la Primera Infancia. Moscú 2010.
- _____ (2007) *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile. UNESCO Santiago.
- _____ (2005) *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Educación para Todos. El imperativo de la calidad*. ©UNESCO 2005. Francia.
- UNICEF (2014) Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF por sus siglas en inglés) *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño*. México. UNICEF.
- _____ (2012) *Observatorio de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en Uruguay 2012*. Montevideo. UNICEF
- _____ (2010) *Inversión en primera infancia*. Montevideo. UNICEF.
- _____ (2009) *Estado mundial de la infancia*. Edición especial. Conmemoración de los 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño. UNICEF.
- _____ (2005), *Observatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia en Uruguay 2005*, Montevideo. UNICEF.
- Uruguay Crece Contigo/Consejo Coordinador de Educación para la Primera Infancia. UCCC/CCEPI (2015) *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*. Montevideo. UCC/CCEPI.
- Uruguay. Ministerio de Desarrollo Social. Sistema Nacional de Cuidados. (2015). Plan Nacional de Cuidados 2016-2020. Recuperado de: <http://www.sistemadecuidados.gub.uy/innovaportal/file/61181/1/plan-nacional-de-cuidados-2016-2020.pdf>

- Uruguay. Ministerio de Desarrollo Social. Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (2013). *Avances para la medición multidimensional de la pobreza en Uruguay desde un enfoque de derechos*. Montevideo: DINEM/MIDES.
- Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación (2014). *Panorama de la educación*. Montevideo: MEC.
- _____ (2013) *Anuario estadístico de educación*. Montevideo: MEC.
- Valls-Llobet, C. y Morón, M. (2010). ¿Qué factores psicosociales explican el estrés docente? *La salud física y emocional del profesorado: Reflexiones y recursos*. Madrid. Editorial GRAÓ.
- Vegas, E.; Cerdán-Infantes, P.; Dunkelberg, E. & Molina, E. (2006). *Evidencia Internacional sobre Políticas de la Primera Infancia que Estimulen el Desarrollo Infantil y Faciliten la Inserción Laboral Femenina*. Documento de Trabajo 01/06. Producido por la Oficina del Banco Mundial para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay.
- Winnicott, D. (1980) *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires. Paidós.
- Yin, H. B., Lee, J. C. K., & Zhang, Z. H. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145.
- Yin, H., Huang, S., & Wang, W. (2016). Work environment characteristics and teacher well-being: the mediation of emotion regulation strategies. *International journal of environmental research and public health*, 13(9), 907.
- Zapata, B., Ceballos, L., Trujillo, M. & Bustamante, A.M. (2012) *Caracterización de los agentes educativos que acompañan la primera infancia en Comfama*. Medellín. Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria.
- Zhang, Q. & Zhu, W. (2008). Exploring emotion in teaching: Emotional labor, burnout, and satisfaction in Chinese higher education. *Communication Education*, 57(1), 105-122.

Anexos

I. Medidas del Estudio

Se presenta una copia del cuestionario con las escalas utilizadas en el estudio

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA- FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Atención: Toda la información incluida en este cuestionario será tratada de forma confidencial y exclusivamente por el equipo de investigación de la Universidad de la República. El Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP- ANEP) sólo recibirá información global, general y confidencial sobre los resultados del estudio de modo que resultará imposible identificar las respuestas de un participante en concreto y, por tanto, nadie sabrá cuáles han sido tus contestaciones. En estos cuestionarios no existen respuestas correctas o incorrectas. Lo importante es que las mismas reflejen lo que tú crees o sientes.

En unos meses nos pondremos en contacto contigo para que colabores de nuevo, rellenando un breve cuestionario. Para poder relacionar esa información con este cuestionario, respetando tu anonimato, necesitamos que compongas una clave de acuerdo a unas pautas que te recordaremos al contactarte de nuevo.

Genera tu contraseña

Primer dígito de tu cédula de identidad

Último dígito de tu cédula de identidad

Últimos dos dígitos del año de nacimiento

Primera letra de tu apellido

Último dígito de tu número de teléfono fijo (sino tiene fijo del celular)

A continuación se indican una serie de palabra que describen diversos sentimientos y emociones. Lee cada una de ellas y contesta con un número del 1 al 5 indicando hasta qué punto sueles sentirte habitualmente de la forma que indica cada expresión

	Nada	Un poco	Bastante	Mucho	Muchísimo
1. Tensa o estresada					
3. Culpable					
4. Asustada					
5. Enojada, enfadada					
6. Irritable, malhumorada					
7. Avergonzada					
8. Nervidosa					
9. Intranquila, preocupada					
10. Temerosa, con miedo					

Ahora responde en qué medida las siguientes afirmaciones describen tu forma de actuar día a día en tu trabajo cómo maestra

	Nunca	Raramente	A veces	Casi siempre	Siempre
1). Cuando surge algún problema, doy la instancia al niño o niña para que pueda conversar sobre ello y ser escuchado, reconocido y contenido por el grupo.					
2). Frente a situaciones extremas de abuso u otras formas de violencia, ofrezco al niño o niña herramientas para que enfrente la situación (reafirmarle en que es incorrecto, que él no es culpable, etc...)					
3). Frente a situaciones extremas de abuso u otras formas de violencia promuevo que el niño niña pueda ser capaz de buscar ayuda verbalizando lo que le está pasando					
4). Frente a situaciones de excesiva sobreprotección por parte de las familias estímulo al niño o niña para que demuestre sus capacidades y defienda sus Derechos.					
5). Cuando un niño o niña viene, por ej., con dolor de oído y no se lo llevó al médico, le planteo a la familia que es necesario que lo lleven, que debe ser asistido.					

Hay situaciones en las que las maestras intentan que niños y niñas se sientan mejor (por ejemplo, más felices, más calmados, menos ansiosos, menos enfadados) y situaciones en las que las maestras intentan que niños y niñas no se sientan tan bien (para ser justo con el resto de la clase o para que entiendan y sientan por ej. que algo es peligroso, o que deben atender) Durante las últimas dos semanas, en qué medida has hecho alguna de las cosas que se describen más abajo para influir sobre los sentimientos de niños y niñas de tu clase. No importa si lo que hiciste tuvo o no el efecto que esperabas, sólo nos interesa en qué medida lo has hecho

		En absoluto	Un poco	Algo	Bastante	Mucho
1.	Le he elogiado sus habilidades a algún niño o niña de la clase para hacer que se sintiera mejor					
2.	Le he señalado sus puntos débiles con la intención de que se sintiera peor					
3.	Hice algo agradable con algún niño o niña de la clase para intentar que se sintiera mejor					
4.	Me hice el enfadado/ fingí enojo con algún niño o niña de la clase para que se sintiera peor					
5.	Le expliqué a algún niño o niña de la clase cómo me había hecho sufrir a mí o a otros para intentar que se sintiera peor (por haberlo hecho)					
6.	Le señalé a algún niño o niña de la clase sus características positivas para conseguir que se sintiera mejor					
7.	Fui antipático con algún niño o niña para que se sintiera peor					
8.	Le recriminé a algún niño o niña de la clase su comportamiento para que se sintiera peor					
9.	Hice reír a algún niño o niña de la clase con la intención de que se sintiera mejor					
10.	Escuché los problemas de algún niño o niña de la					

11.	clase para que se sintiera mejor							
	No presté atención a algún niño o niña de la clase con la intención de que se sintiera peor							
12.	Dediqué tiempo a algún niño o niña de la clase para intentar que se sintiera mejor							

Desde tu relación con el Consejo de Educación Inicial y Primaria y sus integrantes, en qué medida estás de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones:

	1. Completamente en Desacuerdo	2. Parcialmente en Desacuerdo	3. Indiferente	4. Parcialmente de Acuerdo	5. Completamente de Acuerdo				
					1	2	3	4	5
1. El CEIP ¹³ valora la contribución que hago en favor de la educación.									
2. El CEIP reconoce suficientemente los esfuerzos extras que yo hago por la educación.									
3. El CEIP tiene muy en cuenta mis objetivos y valores.									
4. El CEIP atendería cualquier reclamación por mi parte.									
5. El CEIP considera mis verdaderos intereses cuando toma una decisión que me afecta.									
6. La ayuda del CEIP está disponible cuando tengo un problema.									
7. El CEIP se preocupa de veras por mi bienestar.									
8. El CEIP está dispuesto ha hacer un esfuerzo para que yo pueda realizar mi trabajo lo mejor posible.									
9. El CEIP está dispuesto a ayudarme cuando necesito un favor especial.									
10. El CEIP se preocupa de mi satisfacción general con el trabajo.									
11. Si se diera el caso, el CEIP se aprovecharía de mí.									
12. El CEIP muestra preocupación por mí.									
13. El CEIP tiene en cuenta mis opiniones.									
14. El CEIP está orgulloso de mis logros en el trabajo.									
15. El CEIP procura que mi trabajo sea lo mas interesante posible.									
16. Recibo los recursos necesarios para desarrollar mi labor de maestra de inicial.									

En qué medida, dentro de tu equipo de trabajo habitual:

	1. Completamente en Desacuerdo	2. Parcialmente en Desacuerdo	3. Indiferente	4. Parcialmente de Acuerdo	5. Completamente de Acuerdo				
					1	2	3	4	5
1. Buscamos nuevas formas de ver los problemas				1	2	3	4	5	
2. Nos mantenemos informados los unos a los otros									
3. Dedicamos tiempo a desarrollar nuevas ideas o proyectos									
4. Nos sentimos aceptados y comprendidos									
5. Colaboramos para poner en práctica ideas nuevas									
6. Intentamos de veras compartir la información									
7. Tenemos una actitud de “equipo”									
8. Tenemos claros nuestros objetivos									
9. Nos planteamos objetivos alcanzables									

¹³

Consejo de Educación Inicial y Primaria y sus miembros como mis superiores últimos.

En qué medida desde el vínculo con las familias:

1. Completamente en Desacuerdo	2. Parcialmente en Desacuerdo	3. Indiferente	4. Parcialmente de Acuerdo	5. Completamente de Acuerdo			
			1	2	3	4	5
1. Si tengo una situación difícil con alguno de mis alumnos, alguno de sus familiares me ayuda.							
2. Los familiares hacen todo lo posible por ayudarme.							
3. Puedo contar con los familiares del niño o niña, cuando surgen problemas o dificultades							
4. Si tengo dificultades con un niño o niña, los familiares me respaldan.							

Con que frecuencia tu trabajo hace que te sientas. (1 nunca-7siempre)

	1	2	3	4	5	6	7
1 emocionalmente agotado.							
2. quemado por mi trabajo							
3. frustrado por mi trabajo							
4. agotado después de un día de trabajo							
5. como si hubiera llegado al límite.							

A lo largo de los últimos 6 meses, cuántos días has estado de baja (“licencia médica”), excluyendo la baja por maternidad o algún accidente grave.

_____ días

¿Con qué frecuencia has sufrido en los últimos meses alguno de estos síntomas?

1. Nunca	2. Raramente	3. En ocasiones	4. Frecuentemente	5. Casi siempre				
				1	2	3	4	5
1. Dolor de cabeza								
2. Dolor de espalda								
3. Dolor en las articulaciones								
4. Dolor en piernas y/o brazos								
5. Dolor en el pecho								
6. Dificultad para dormir								
7. Dolor opresivo en la zona central del pecho								
8. Vómitos (embarazo excluido)								
9. Sensación de quemazón en el pecho o estómago								
10. Pérdida del apetito								
11. Mal sabor de boca o lengua pastosa (lengua blanquecina).								
12. Sequedad de boca								
13. Diarrea frecuente								
14. Problemas del tránsito intestinal o diarreas								
15. Palpitaciones								
16. Molestias en el estómago o sensación tener el estomago revuelto								
17. Sudoración (Frío o calor)								

Por último te solicitamos estos generales sobre ti:

Edad: *

- 20-25
- 26-30
- 31-35
- 36-40
- 41-45
- 46-50
- 51-55
- 56-60
- 61-65

Sexo: *

- Femenino
- Masculino

Plan de formación de Magisterio que cursaste: *

- Anterior a 1974
- 1974
- 1992
- 2000
- 2005
- 2008
- Otro

Antigüedad en el cargo de maestra/o: *

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-25
- 26-30
- 31-35
- 36-40

Nivel en el que trabajas este año: *

- 3 años
- 4 años
- 5 años
- Familiarístico

¿Tu centro se encuentra en una zona de contexto crítico?: *

- Si
- No

Muchas gracias por su colaboración

Tabla 20: Cuestionario con preguntas de las distintas escalas

II. Aportes de expertas en el proceso de validación de la escala de AP.

En este anexo se hace una síntesis de los aportes recibidos por las expertas nacionales e internacionales sobre la escala de promoción de la AP antes de hacer el piloto, y que fueron incluidos en el diseño final.

- Para que los maestros no se vean afectados por la deseabilidad social al responder el cuestionario se estima recomendable ocultar qué mide exactamente la escala. Simplemente informarles que se le pide información sobre su modo de actuar en el aula.

- En las preguntas que se refieren a actividades que se plantean hacer, sería conveniente especificar si se trata de actividades con los niños en el aula o con otros agentes en otros contextos. En caso contrario es muy general y no se sabe qué se está midiendo exactamente. A partir de este aporte la pregunta 26 se modificó y quedó así:

*Suelo realizar actividades en el aula **con niños y niñas** que impliquen informar y hablar sobre los Derechos de Infancia.*

- Se plantea revisar la redacción de algunos ítems con errores tipográficos.

- Se sugiere redactar todos los ítems desde la misma persona y no variar. Se explicita mayor conformidad con que sean redactados como afirmaciones realizadas por la maestra.

- Las expertas españolas comentan que algunos términos y expresiones (“como ser que”) no se entenderían en España, pero hubo acuerdo en modificarlos con las expertas del Uruguay.

Por ejemplo: la pregunta 28. *Promuevo que se reflexione sobre los Derechos de Infancia ante situaciones que se dan en el hogar de vulneración más importante como ser que les peguen en sus familias.* A partir de las sugerencias se cambió el formato: *Frente a situaciones extremas de abuso u otras formas de violencia, ofrezco al niño o niña herramientas para que enfrente la situación (reafirmarle en que es incorrecto, que él no es culpable, etc...)*

- Utilizar el genérico masculino “niño” puede resultar discriminatorio por género. Aunque se entiende que usar “niños y niñas” puede recargar el formato del

cuestionario, se sugiere incorporarlo así en todas las preguntas, manteniendo ese criterio.

- También se señala que hay ítems que se pueden fusionar, dado el similar contenido de lo que se indaga.

III. Formulario consentimiento informado



Montevideo,..... 2013

Consentimiento informado:

Se deja constancia que..... está de acuerdo con participar en responder un cuestionario dirigido a maestras de educación inicial en torno a su bienestar laboral y a las actividades que realizan en aula vinculadas a los Derechos de Infancia.

Esta actividad se enmarca en la tesis de doctorado en Ciencias de la Salud que viene realizando quien suscribe.

Toda la información incluida en este cuestionario será tratada de forma confidencial y exclusivamente por el equipo de investigación de la Universidad de la República. El Consejo de Educación Inicial y Primaria (CCEIP- ANEP) sólo recibirá información global y general sobre los resultados del estudio de modo que resultará imposible identificar las respuestas de un participante en concreto y, por tanto, nadie sabrá cuáles han sido sus contestaciones.

El cuestionario se aplicará en formato on-line o papel y es anónimo.

Cabe destacar que el nombre de los participantes no figurará en ningún material, preservándose el anonimato, la confidencialidad de los datos recogidos y que el análisis de los mismos se hará con las reservas éticas establecidas para toda investigación.

Prof. Agr. Mag. Gabriela Etchebehere
Instituto de Psicología Educación y Desarrollo Humano

Habiendo aclarado las dudas sobre la participación y siendo consciente de que su participación es voluntaria en todo momento:

En conocimiento de lo informado, estoy de acuerdo con participar:

Firma **Contrafirma.....**