



Inteligencia emocional y competencias para la atención a la diversidad en docentes chilenos durante la pandemia.

Emotional Intelligence and Competencies for Attention to Student Diversity among Chilean Teachers During the Pandemic.

Stephanie Armstrong-Gallegos¹

 0000-0001-8953-5244

Eduardo Sandoval-Obando²

 0000-0001-7471-6536

¹Instituto de Informática Educativa, Universidad de La Frontera, Chile. stephanie.armstrong@ie.cl

²Académico en Escuela de Psicología e Investigador asociado al Instituto Iberoamericano de Desarrollo Sostenible (IIDS), Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Chile, Chile. eduardo.sandoval@uautonoma.cl

Recepción: 08 de Marzo de 2023 / Aceptación: 10 de Mayo de 2023 / Publicación: 05 de Julio de 2023

Citación/como citar este artículo: Armstrong-Gallegos, S., Sandoval-Obando, E. (2023). Inteligencia emocional y competencias para la atención a la diversidad en docentes chilenos durante la pandemia. *ReHuSo*, 8(2), 17- 40. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v8i2.5751>

Resumen:

Desplegar una práctica pedagógica inclusiva presenta diversos desafíos, los que se han complejizado aún más durante la pandemia por virus SARS-CoV-2. Objetivo: caracterizar la experiencia docente durante la enseñanza virtual en contexto de pandemia; profundizando en las competencias de atención a la diversidad y el nivel de desarrollo de inteligencia emocional del profesorado. Método: cuantitativo con diseño exploratorio, transversal y no experimental. Participaron 78 profesores de establecimientos educacionales chilenos quienes respondieron cuestionario online compuesto de: caracterización sociodemográfica, experiencia virtual, competencias en atención a la diversidad e inteligencia emocional. Resultados: Participantes mostraron una percepción positiva sobre el desarrollo de las clases durante la pandemia. Reconocen que sus expectativas hacia el aprendizaje de los estudiantes son relevantes como parte de su rol dentro de la atención a la diversidad. Además, los datos muestran una asociación entre edad y nivel total de inteligencia emocional, lo que redundará en un clima propicio para el aprendizaje dentro y fuera del aula escolar. Se discute la importancia que adquiere el rol docente en el despliegue de una práctica pedagógica que propicie la inclusión y la valoración de la diversidad, reafirmando la importancia de la inteligencia emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave:

Pedagogía; pandemia, inteligencia emocional, diversidad estudiantil.

Abstract:

Deploying an inclusive pedagogical practice presents various challenges, which have become even more complex during the SARS-CoV-2 virus pandemic. Objective: to characterize the teaching experience during virtual teaching in the context of a pandemic; deepening the competencies of attention to diversity and the level of development of emotional intelligence of the teaching staff. Method: quantitative with an exploratory, cross-sectional and non-experimental design. Participants were 78 teachers from Chilean educational establishments who answered an online questionnaire about sociodemographic characterization, virtual experience, competencies in attention to diversity and emotional intelligence. Results: Participants positively perceived the development of classes during the pandemic. They recognize that their expectations for student learning are relevant as part of their role in attention to diversity. In addition, the data show an association between age and total level of emotional intelligence, which results in a favourable climate for learning inside and outside the school classroom. The importance of the teaching role in deploying a pedagogical practice that promotes inclusion and the appreciation of diversity is discussed, reaffirming the importance of emotional intelligence in the teaching and learning processes.

Keywords: Pedagogy; pandemic, emotional intelligence, student diversity

Introducción

La pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19) obligó a implementar en todo el mundo políticas de salud pública que incluyeron cuarentenas, cierre de establecimientos educacionales y la implementación de teletrabajo (Ramírez-Pereira et al., 2021; Sandoval-Obando & Sandoval-Díaz, 2020). En mayo 2020 los datos indicaron que más de 1.200 millones de estudiantes alrededor del mundo vieron suspendidas las clases presenciales en sus respectivas instituciones educativas (CEPAL-UNESCO, 2020). En este escenario, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) implementó innovaciones para continuar con el plan curricular, mediante tecnologías de la información y comunicación para migrar hacia una educación telemática o virtual. La educación virtual, entendida como la realización del proceso educativo a través del ciberespacio mediante recursos de conexión a internet (Gutiérrez Bonilla, 2015), ha permitido continuar con el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto sanitario de pandemia (Expósito & Marsollier, 2020).

Si bien la educación virtual ha sido una opción para la continuidad de los procesos educativos, se debe tener presente que ésta fue implementada como una respuesta de emergencia a las restricciones sanitarias. Según datos del MINEDUC, (2020), en Chile sólo un 40% de los estudiantes accedieron a una educación no presencial. En el año 2021 se impulsó el retorno a clases presenciales, donde se estima que alrededor de un 63% de los establecimientos educativos lograron implementar protocolos sanitarios para permitir el regreso de sus estudiantes (MINEDUC, 2021). No obstante, la capacidad de respuesta y de adaptación a la pandemia ha representado una nueva desventaja para los procesos de aprendizaje de los estudiantes de sectores socio-económicos bajos, medios-bajos y medios, profundizando las desigualdades educativas existentes entre el sistema público y privado de educación, además de visibilizar un conjunto de deficiencias existentes en materia de infraestructura y preparación del capital humano para la integración efectiva de las TICs en la enseñanza (Quiroz, 2020; Lusquinos, 2020). Asimismo, la falta de preparación de padres y madres en la formación de sus hijos de los niveles iniciales y de enseñanza básica, requirió una mayor cantidad de tiempo y dedicación por parte del docente para orientar y compartir estrategias básicas de acompañamiento familiar al interior de los hogares más vulnerables (Aguilar, 2020).

La implementación de la educación virtual requiere dominio de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) por parte de los profesores (Armstrong-Gallegos & Sandoval-Obando, 2022). Es decir, se espera que los profesores sean capaces de desplegar habilidades que cumplan con las metas pedagógicas, así como la utilización efectiva de herramientas digitales (Cedeño, 2019). Competencias de creatividad, innovación, estimulación del aprendizaje y la capacidad de adaptación de la enseñanza a las características de los estudiantes son fundamentales para que las TICs favorezcan el proceso educativo (Escribano Hervis, 2018; Fernández & Bermejo, 2012). Lamentablemente, el nivel de dominio de las TICs es desigual entre los educadores, ya que se ha observado que no todos ellos cuentan con las herramientas y conocimientos necesarios para su uso (Casales Navarrete, 2021; CIAE, 2020; Eyzaguirre et al., 2020). Asimismo, la utilización de las TICs por parte del profesorado está intrínsecamente relacionada con múltiples variables, tales como la calidad y pertinencia de la formación inicial de los docentes, la autoeficacia percibida en relación a su competencia digital (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018), en su competencia pedagógica (Arancibia et al., 2018) y

en la motivación con que despliega su quehacer profesional (Karaseva et al., 2017). Es así como a la demanda habitual del docente, se agregan nuevos desafíos que han tensionado aún más su rol profesional. Precisamente por ello, esta investigación estuvo orientada a caracterizar la experiencia de profesores en ejercicio durante el periodo de clases en modalidad virtual, junto con explorar sus competencias de atención a la diversidad y desarrollo de inteligencia emocional.

Atención a la diversidad

La modalidad virtual desafía la diversidad, propia de las comunidades educativas (Mena et al., 2012), al demandar el despliegue de competencias propias de la digitalización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para cumplir con lo anterior, se requiere de un proceso de adaptación y transformación de las prácticas pedagógicas (Arango et al., 2018), permitiendo que el alumnado genere las condiciones más idóneas para su aprendizaje (autogestión), es decir, que los contenidos y actividades educativas se adapten de manera diferencial a las necesidades individuales de cada niño/a, pero también responda a los intereses colectivos en un entorno versátil, dinámico y colaborativo (Díaz et al., 2021).

Se ha reportado que la formación inicial de los profesores presenta deficiencias en términos de atención y manejo de la diversidad en el aula (Ruffinelli, 2013). Si bien se reconoce que la inclusión debe ser un aspecto esencial en la calidad educativa, su aplicación en las prácticas cotidianas de los docentes ha sido compleja y superficial (Pegalajar & Colmenero, 2017; San Martín et al., 2017). Es decir, la supremacía de la rutina y la norma obliga muchas veces al profesorado a imponer una línea causal de control y poder que le otorga ser el poseedor del conocimiento dentro de una lógica de enseñanza y aprendizaje tradicional y monótona (Sandoval-Obando et al., 2020). Además, la evidencia en Chile muestra que este ámbito tiene falencias significativas en el ejercicio de la profesión docente (Rodríguez & Castillo, 2014), reafirmando la importancia de que la formación inicial docente (FID) sea capaz de responder a los intereses y expectativas académicas de los futuros pedagogos dentro y fuera del aula (Bucksworth, 2017). De esta forma, transformando los currículos formativos y posicionando al futuro educador como un agente dinámico, capaz de identificar las necesidades de aprendizaje del alumnado, para el despliegue de estrategias idóneas y flexibles (Nascimento dos Santos et al., 2016).

En el caso de Chile, San Martín et al., (2017) plantean que la apropiación de la educación inclusiva por parte de los profesores tiene carencias que les impediría un adecuado manejo de la diversidad en el aula, situación que los mismos profesores reconocen. A su vez, la formación sobre inclusión parece quedar relegada a aspectos teóricos, donde los docentes posteriormente tienen dificultades para llevarlo a la práctica (Gelber Nuñez et al., 2019). Tenorio, (2011) expuso que las carreras de pedagogía en Chile no lograban incorporar en sus programas elementos que habiliten a los docentes para educar en la diversidad. Diez años más tarde y en contexto de pandemia se sigue planteando que las prácticas educativas cotidianas mantienen carencias en la implementación de estrategias acordes a los intereses, necesidades y particularidades de los niños/as (Castillo-Retamal et al., 2021; Sandoval-Obando, 2021). Es así como la pandemia ha puesto de manifiesto que los estudiantes con NEE han resultado ser de los grupos más afectados, debido tanto a las barreras para acceder al currículo, como a las

carencias en la formación de profesores para atender a la diversidad (Castillo-Retamal et al., 2021; Meresman & Ullmann, 2020; Moreno Rodríguez, 2020; Palma et al., 2018).

Inteligencia emocional

El concepto de inteligencia emocional (IE), originalmente publicado por Salovey & Mayer, (1990) y popularizado por Goleman, (1995), se refiere a la habilidad para identificar y manejar las emociones de la propia persona y de los demás. En el contexto educacional la IE se vincula con mayores indicadores de satisfacción laboral en el profesorado, así como bajos niveles de estrés laboral (Mérida-López et al., 2022; Yin et al., 2019). Asimismo, pareciera ser que la promoción de la IE en el profesorado favorecería una prevención primaria frente a una amplia gama de situaciones potencialmente adversas, tales como el consumo de drogas, el estrés crónico, la ansiedad o la impulsividad (Malaisi, 2016). No obstante, su abordaje debe instalarse de manera transversal y sistemática en la formación inicial de las/os docentes para que, posteriormente, estos puedan contener y acompañar apropiadamente a sus estudiantes durante todo el ciclo escolar (Costa et al., 2021). A pesar de lo anterior, existe una tendencia a que este tipo de formación se lleve a cabo de manera excesivamente teórica a través de seminarios o cursos, en lugar de grupos de trabajo o sesiones prácticas, dificultando aún más su correcta implementación dentro del aula (Cabello et al., 2010; Escolar et al., 2017).

La educación en modalidad virtual ha incrementado las presiones de la labor de los profesores, sobrecargando sus funciones y demandando multiplicidad de roles, lo que ha llevado a un aumento en síntomas de ansiedad, depresión y estrés (Besser et al., 2022; Ozamiz-Etxebarria et al., 2021). Con respecto a la situación en Chile, estudios han reportado que al menos la mitad de los profesores consideran que la carga de trabajo ha aumentado en periodo de pandemia, trayendo como consecuencia estrés laboral, preocupación por su salud y estado emocional, siendo difícil mantener una separación entre las demandas del hogar y el trabajo escolar (CIAE, 2020; Elige educar, 2020).

Como lo plantea Alvarado, (2021), para mantener un adecuado desempeño de las prácticas educativas en la modalidad virtual, el desarrollo de la educación emocional de los profesores se hace aún más relevante. El contexto educativo, de por sí altamente demandante, ha aumentado en complejidad debido a la situación sanitaria de pandemia, por lo que relevar la necesidad de formación docente en competencias socio-emocionales parece un aspecto relevante para el desarrollo efectivo de las prácticas pedagógicas, transformándose en un factor predictor del bienestar y éxito profesional (Marchant et al., 2020; Sandoval-Obando, 2021). Al respecto, Hernández (2017) señala que no sólo se trata de enseñar y transmitir contenidos, sino que el docente debe propiciar la mediación del aprendizaje y las emociones del alumnado. Por ende, resulta imprescindible que el docente sea quien conozca y maneje sus competencias emocionales, para desplegarlas oportunamente en la interacción con sus estudiantes.

En relación con lo expuesto anteriormente, el presente estudio tuvo como propósito los siguientes objetivos: 1) Caracterizar la experiencia de los profesores al desarrollar clases virtuales; 2) Identificar las competencias de atención a la diversidad de los profesores; 3) Valorar el nivel de desarrollo de inteligencia emocional en los profesores.

Metodología

Diseño del Estudio

Esta investigación se realizó desde un paradigma cuantitativo, con un diseño exploratorio, transversal y no experimental.

Participantes

El acceso a la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico, de tipo intencional. La muestra quedó conformada por 78 profesores en ejercicio en establecimientos educacionales reconocidos por el estado de Chile. Las edades de los participantes estuvieron comprendidas entre los 21 a 64 años ($M=36.6$ años), compuesta por participantes de ambos géneros (80.8 % mujeres y 19.2 % hombres), distribuidos geográficamente con un 15.8% provenientes de zona norte y centro y 84.6% de la zona sur del país.

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico: Se elaboró un cuestionario ad hoc para recoger variables sociodemográficas y caracterizar el desempeño profesional de la población de estudio. Estuvo compuesto de 20 preguntas que incluían género, edad, localidad de trabajo, uso de herramientas digitales, modalidad educativa en la que se desempeñan, entre otras.

Cuestionario de Experiencia Virtual (de elaboración propia): Cuestionario diseñado a partir de publicaciones previas con la misma población (CIAE, 2020; Educar Chile, 2020; Elige educar, 2020), para explorar la autopercepción de los participantes sobre su experiencia impartiendo clases virtuales. El cuestionario constó de seis afirmaciones con temáticas específicas del desempeño pedagógico en pandemia, además de dos ítems que abordan aspectos de estrés y demandas del hogar (ver Tabla 1). Las preguntas se organizaron en escala Likert de cinco puntos (1= ‘Muy en desacuerdo’, hasta 5= ‘Muy de acuerdo’). La consistencia interna del cuestionario se valoró utilizando el coeficiente omega de McDonald obteniendo un $\omega = .712$, lo que indica un nivel aceptable de confiabilidad.

Tabla 1.

Cuestionario Experiencia virtual

Ítem	Afirmación
Item 1	Durante las clases y/o actividades no presenciales/virtuales, he sido capaz de entregar los mismos contenidos que en las clases o actividades presenciales
Item 2	En este tiempo de clases virtuales, he logrado evaluar el avance académico de los estudiantes
Item 3	Logro motivar a mis estudiantes a que participen en las clases y actividades no presenciales.
Item 4	Soy capaz de buscar y encontrar material y/o recursos en internet para mis estudiantes.
Item 5	Puedo hacer uso de la tecnología para la realización de clases y/o actividades no presenciales
Item 6	Soy capaz de crear contenidos de manera digital (vídeos de YouTube, páginas web, power point, etc.) para complementar mis clases virtuales.
Ítems adicionales	

Item7	Mientras realizaba las clases, debía estar preocupado/a de otros asuntos del hogar.
Item8	Me he sentido estresado a raíz de las demandas que implican las clases online.

Fuente: Elaboración propia

Competencias docentes en atención a la diversidad (Paz Delgado, 2014). El cuestionario busca medir el nivel de competencia docente en atención a la diversidad, entendido como los conocimientos conceptuales, procedimentales, junto a las actitudes y creencias de los profesores en relación con su capacidad para ejercer la labor docente en entornos diversos e inclusivos. Se compone de 24 ítems distribuidos en tres dimensiones: Dimensión Conocimientos que mide el grado de dominio de conceptos referente a la atención a la diversidad e inclusión; Dimensión Habilidades que mide el dominio de los docentes para responder a las demandas de diversidad en el contexto de una escuela; Dimensión Actitudes y Creencias que permite identificar afectos, compromisos y sentimientos respecto a la atención a la diversidad de los estudiantes.

Las autoras reportan propiedades psicométricas adecuadas, con procedimiento de validez a través de juicio de expertos, adecuada consistencia interna (Alpha de Cronbach de 0.81) y análisis factorial que corrobora la estructura de tres dimensiones.

Cuestionario Wong and Low Emotional Intelligence Scale (Wong & Huang, 2002), versión en castellano (WLEIS-S) (Extremera et al., 2019). El WLEIS-S está compuesto por cuatro factores que corresponden a una valoración y expresión de las propias emociones (Intrapersonal), valoración y reconocimiento de las emociones en otros (Interpersonal), regulación de las propias emociones (Regulación emocional) y uso de la emoción para facilitar el desempeño (Asimilación emocional). El cuestionario entrega un puntaje total que da cuenta del nivel de inteligencia emocional percibida. Cada factor se compone de 4 ítems con una escala tipo Likert de 7 puntos (desde 1 = ‘Completamente en desacuerdo’, hasta 7 = ‘Completamente de acuerdo’).

La adaptación al castellano del cuestionario reporta buenos indicadores de consistencia interna para la escala total y subescalas ($\alpha > .70$) (Extremera et al., 2019).

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo durante el segundo semestre del año 2021 mediante un formulario de aplicación online a través de Question Pro, el cual se difundió en instituciones educativas. Los lineamientos éticos se enmarcaron en los procedimientos de investigación de pregrado que incluyen resguardo de los criterios de rigurosidad científica y consentimiento informado.

Análisis de datos

El análisis se realizó mediante el paquete estadístico IBM SPSS versión 27. Se calculó la fiabilidad de las pruebas mediante el coeficiente omega de McDonald con el programa JASP versión 0.16 (JASP_Team, 2021). El análisis de normalidad de las variables se realizó mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, no ajustándose las mismas a una distribución normal.

Resultados

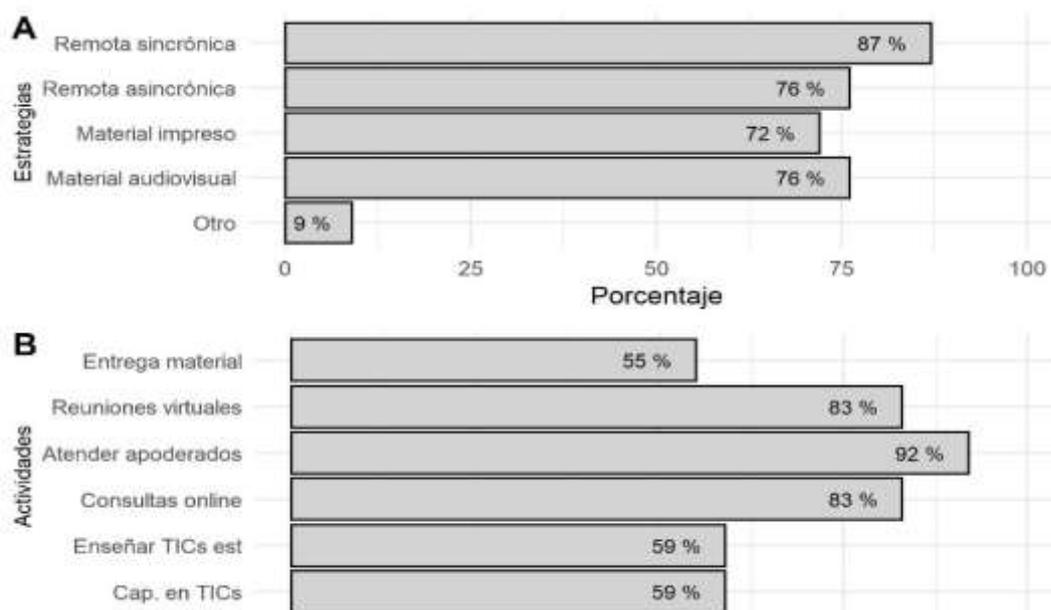
Los participantes se desempeñaban en establecimientos educacionales preferentemente de zona urbana (78.2%), con un 42.3% de colegios públicos (financiados en su totalidad por el estado), 50% a modalidad mixta (particular subvencionado), y 3.8% a colegios privados. Los niveles educativos que atendían corresponden a 44.9% primaria, 19.2% secundaria, 5.1% nivel parvulario, y el resto a más de un nivel. Casi todos los participantes (95%) reportaron haber trabajado con estudiantes con NEE, de los cuales un 75.6% refirió estar capacitado en temáticas de inclusión y diversidad educativa.

En cuanto a la forma de trabajo vinculada a la contingencia sanitaria, 52.6% de los profesores se encontraba realizando clases en modalidad híbrida (presencial y virtual), seguido por la modalidad virtual (33.3%) y presencial (10.3%). Las estrategias para el desarrollo de clases virtuales se presentan en Figura 1.

Con respecto a actividades adicionales a la docencia directa realizadas con mayor frecuencia, se mencionan atención de apoderados, consultas y reuniones (ver Figura 1).

Figura 1

Modalidad de clases y actividades utilizadas por profesores durante periodo de pandemia

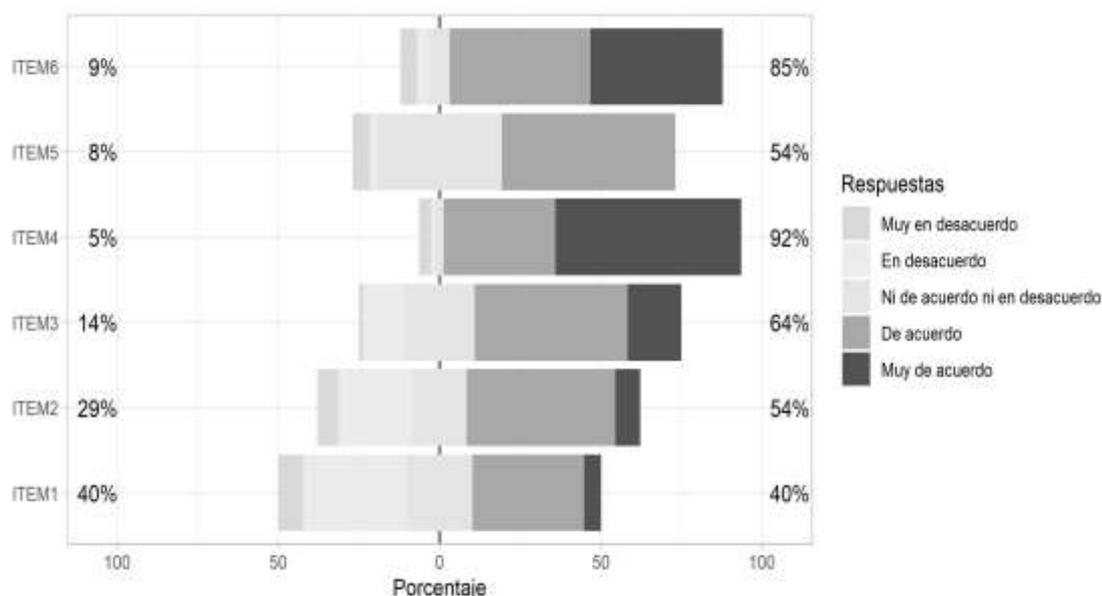


Nota. Gráfico A muestra el porcentaje de profesores según estrategias de enseñanza utilizada; Gráfico B muestra el porcentaje de profesores según actividades realizadas.

En cuanto a la experiencia de los profesores durante su trabajo en pandemia, las respuestas de los participantes mostraron una percepción general positiva sobre su capacidad para desarrollar adecuadamente clases virtuales, con un promedio de los seis ítems de $M=3.79$ ($DS=0.65$). Aparece con una menor puntuación el ítem 1 “Durante las clases y/o actividades no presenciales/virtuales, he sido capaz de entregar los mismos contenidos que en las clases o actividades presenciales” ($M=2.97$, $DS=1.09$). Figura 2 muestra detalle de respuestas.

Figura 2

Gráfico cuestionario de Experiencia Virtual



Nota. El gráfico representa el porcentaje de respuesta en cada ítem del cuestionario sobre adaptación al contexto virtual.

Por otro lado, los participantes reportaron alta frecuencia de preocupaciones adicionales ($M=4.03$, $DS=1.26$) y sensación de estrés ($M=4.25$, $DS=1.08$) mientras desarrollaban su trabajo docente en contexto de pandemia.

Competencias docentes en atención a la diversidad

La consistencia interna fue buena para la escala en las dimensiones Habilidad y Actitudes y creencias ($\omega = .840$) Los resultados de la dimensión Habilidades mostraron un promedio de $M=26.10$ ($DS= 4.24$). La revisión por ítems evidenció una tendencia a responder de forma positiva a las afirmaciones, es decir, los participantes refirieron sí poseer habilidades para trabajar en el contexto de una escuela inclusiva. Dentro de las habilidades con mayor puntuación se encuentran tener altas expectativas de los estudiantes ($M=3.63$, $DS=.58$) y reconocer la diversidad como recurso para mejorar la enseñanza ($M=3.48$, $DS=.66$).

En la dimensión Actitudes y creencias se obtuvo un promedio de $M=37.9$ ($DS= 3.70$). Se observó una tendencia a responder de forma positiva a las afirmaciones, lo que indicaría actitudes y creencias favorables hacia la atención de la diversidad dentro del aula escolar. Las afirmaciones que recibieron mayores puntuaciones fueron referidas a la creencia de que todos los estudiantes son capaces de aprender ($M=3.81$, $DS=.39$) y relevar la necesidad de trabajo coordinado entre profesores para la educación inclusiva ($M=3.76$, $DS=.44$).

En cuanto a la dimensión de Conocimientos el puntaje promedio fue de $M=3.62$ ($DS=1.05$). Se identificó un alto porcentaje de acierto en la pregunta final, referida a conocer el rol del profesor de educación diferencial, y un acierto superior al 60% en el resto de las preguntas (Tabla 2).

Tabla 2
Resultados dimensión Conocimientos

Pregunta	Acierto
1. ¿Cuál de las siguientes definiciones describe mejor la educación inclusiva?	62.3%
2. ¿Cuál de las siguientes expresiones define la mejor manera en la que se debería abordar la diversidad de las personas en educación?	63.3%
3. Para dar respuesta a las diferencias individuales en estilos de aprendizaje, capacidad y rendimiento ¿cuál de las siguientes estrategias organizativas cree que favorece la inclusión?	66.2%
4. ¿Cuál de los siguientes programas/servicios favorece la inclusión de un estudiante con necesidades educativas específicas que muestra pocos progresos en el proceso de aprendizaje?	77.9%
5. ¿Cuál de las siguientes opciones es la tarea principal de un profesor de educación diferencial en la escuela regular?	92.2%

Nota. La tabla muestra el porcentaje de respuestas correctas en cada una de las preguntas de la dimensión Conocimientos del cuestionario Competencias docentes en atención a la diversidad.

Inteligencia emocional en docentes

La consistencia interna fue excelente en la escala de inteligencia emocional WLEIS-S ($\omega = .911$). La Tabla 3 presenta los resultados descriptivos del cuestionario junto a los datos normativos según género. En cada dimensión se aprecia que los participantes obtuvieron puntajes promedio acorde a las medias normativas (Extremera et al., 2019).

Además, se obtuvo una correlación positiva al nivel $p < .01$ entre la variable edad y la puntuación del cuestionario IE total ($r = .356$). Estos resultados indican que, a mayor edad, los participantes obtuvieron un mayor nivel total de inteligencia emocional.

Tabla 3
Datos descriptivos y normas cuestionario WLEIS-S

Resultados	Muestra		Normas	
	Mujeres <i>M(DS)</i>	Hombres <i>M(DS)</i>	Mujeres <i>M(DS)</i>	Hombres <i>M(DS)</i>
IE intrapersonal	5.60(0.87)	5.98(0.80)	5.31(1.03)	5.23(1.08)
IE interpersonal	5.71(0.80)	5.70(0.92)	5.40(0.95)	5.03(1.10)
IE asimilación emocional	5.93(0.88)	6.03(0.48)	5.22(1.08)	5.19(1.16)
IE regulación emocional	5.48(0.91)	5.81(0.83)	4.75(1.20)	4.95(1.20)
IE total	5.68(0.73)	5.88(0.82)	5.17(0.86)	5.09(0.95)

Nota: Datos normativos extraídos de Extremera et al., (2019). IE: Inteligencia emocional

Discusión

El presente estudio tuvo como propósito caracterizar la experiencia de profesores en ejercicio durante el periodo de clases en modalidad virtual, junto con explorar las competencias de atención a la diversidad y desarrollo de inteligencia emocional. A partir de lo anterior, se destacan los principales hallazgos e implicaciones del estudio en función de las temáticas exploradas.

Características de la labor docente en contexto de pandemia

Como han mostrado diversos estudios (Frolova et al., 2021; Kalimullina et al., 2021; Oliveira et al., 2021; Starkey et al., 2021), la enseñanza virtual forzada por la pandemia por COVID-19 tuvo un carácter repentino, lo que llevó a que se transformara en una experiencia pedagógica improvisada dentro de un contexto excepcional y marcado por la incertidumbre. A pesar de lo anterior, los profesores parecen haber demostrado altas capacidades de flexibilidad y autoaprendizaje, dado que lograron llevar a cabo la continuidad del proceso educativo (Armstrong-Gallegos & Sandoval-Obando, 2022; Yang, 2021). En este trabajo, se pudieron rescatar estrategias de clases tanto en modalidad híbrida como online, las que fueron acompañadas por la creación de recursos pedagógicos adicionales. Lo anterior, es coherente con lo sistematizado por González-Hernández et al., (2020) quienes enfatizan la necesidad de utilizar herramientas tecnológicas no tradicionales en los procesos educativos, integrando las redes sociales, juegos, video tutoriales y contenido abierto, permitiendo que el aprendizaje ocurra en tiempos y espacios diversos, más allá de los límites definidos por los procesos de escolarización.

Las diversas estrategias pedagógicas utilizadas por los profesores, así como las actividades desplegadas en apoyo a las mismas, como el uso de herramientas tecnológicas para el desarrollo de sus clases y la creación de contenidos digitales como recursos adicionales de las clases virtuales, resultan coherentes con previos reportes. Autores (Camilleri & Camilleri, 2021; De Cara et al., 2022; Reimers et al., 2020; Yu et al., 2021) destacaron los esfuerzos docentes por innovar en sus estrategias de enseñanza y enriquecer la calidad de las aulas virtuales, movilizándose en el uso de tecnologías educativas virtuales para relacionarse con sus alumnos en tiempo real, a través de programas de videoconferencia y plataformas interactivas construidas en contexto de pandemia. Con menor logro se identifica el abordaje de contenidos curriculares, dado que los profesores mencionan que la virtualidad les dificultó la entrega de dichos contenidos, en comparación con las clases presenciales. Al respecto, Mustafa, (2020) y Putri et al., (2020) observaron que los profesores identificaron restricciones en los métodos de enseñanza normalmente aplicables en una clase presencial, una menor cobertura de contenidos del plan de estudios, falta de conocimientos tecnológicos que obstaculizan el potencial del aprendizaje en línea, además de la débil supervisión parental frente al aprendizaje del alumnado, entre otras complejidades.

En cuanto a las actividades desarrolladas, se observa que los profesores destinaron un porcentaje importante de su tiempo en atención de apoderados y estudiantes, así como en la participación en reuniones técnica – pedagógicas. Este hallazgo coincide con lo reportado por Hong et al., (2021), donde se ha puesto en evidencia que los profesores debieron acoger las demandas de la comunidad educativa, las cuales contemplaban aspectos académicos como también personales donde brindaron apoyo y contención. Se asume entonces una carga

adicional para los docentes, lo que parece haber impactado de forma negativa en su vida personal y familiar (Vargas Rubilar & Oros, 2021).

Si bien se ha planteado que en general la labor docente suele estar ligada a una mayor prevalencia de trastornos relacionados con la ansiedad y el estrés laboral (Besser et al., 2022; von der Embse et al., 2019), dichas condiciones de riesgo se vieron incrementadas durante los periodos prolongados de confinamiento (Ozamiz-Etxebarria et al., 2021). Los participantes del presente estudio mencionaron que habían presentado altos niveles de estrés y preocupación debido a la carga laboral. Estos resultados permiten complementar la comprensión del trabajo realizado por los profesores durante el segundo año de pandemia, donde demostraron ser capaces de implementar clases virtuales de forma efectiva. Lamentablemente, esta capacidad se realizó a expensas de la salud mental de los profesores (Cheptea et al., 2021; Sokal et al., 2020).

Competencias de atención a la diversidad

El reconocimiento de la diversidad en los centros educativos demanda formación del profesorado para realizar un trabajo efectivo e inclusivo (Atkins et al., 2021; Parmigiani et al., 2021). Se destaca que los profesores reconocen que sus expectativas hacia el aprendizaje de los estudiantes son relevantes como parte de su rol dentro de la atención a la diversidad, ámbito que obtuvo alta puntuación tanto a nivel de habilidades como actitudes. La posición de alta valoración que asumen los profesores frente a la diversidad e inclusión educativa favorece significativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje (Boys, 2022).

La dimensión teórica de Conocimientos sobre la atención a la diversidad mostró que más de la mitad de los participantes acertaron en todas las preguntas. No obstante, Tarabini, (2020) señala que el confinamiento dejó en evidencia las múltiples brechas que posee el modelo educativo imperante, en los que algunos colectivos sociales se encuentran en una situación de mayor desventaja escolar (por ejemplo, alumnado con NEE, personas en situación de discapacidad, comunidades rurales, etc.). Es decir, persisten ciertas barreras y nudos críticos para asegurar el acceso igualitario a este nuevo escenario educativo, por lo que se vería mermada la calidad requerida para que participe y aprenda integralmente el estudiantado en su totalidad. Por su parte, Silva-Cid (2020) plantea que el profesorado tiene una presión por cumplir con el currículum oficial y rendir en las pruebas estandarizadas de medición de los aprendizajes, incidiendo en la didáctica docente y su discurso estén mayoritariamente centrados en cumplir con los planes de estudio, sin considerar el contexto histórico-cultural ni el capital social del alumnado.

Desarrollo de inteligencia emocional

La IE se relaciona con la práctica docente y su desempeño a través de las características personales del profesorado, entre ellas el manejo emocional de los demás, las habilidades de relación y el control de la impulsividad. Tales habilidades predicen un desempeño óptimo en el trabajo, favorecen la adaptación a los cambios y la automotivación, observándose que las mujeres obtienen mejores puntuaciones que los hombres (Cejudo & López-Delgado, 2017). Igualmente, numerosos estudios reportan una relación positiva entre la IE y el ajuste psicológico (Extremera & Rey, 2015), las relaciones interpersonales positivas (Brackett & Caruso, 2007), el bienestar general (Sánchez-Álvarez et al., 2016) y la salud (Martins et al.,

2010; Rey & Extremera, 2011). Precisamente por ello, existe una creciente preocupación del sistema educativo por generar condiciones que favorezcan el equilibrio mental y emocional de los docentes, quienes hasta ahora han logrado trabajar de manera sostenida, mostrando en ocasiones fatiga o cansancio en la modalidad virtual de enseñanza (Ramos-Huenteo et al., 2020).

Los hallazgos observados en estas dimensiones evidenciaron que, a mayor edad de los profesores, éstos reportaron un mayor nivel total de inteligencia emocional, lo que redundaba en un clima propicio para el aprendizaje dentro y fuera del aula escolar. Dicho hallazgo pareciera ser prometedor respecto al proceso de desarrollo (personal y profesional) que alcanza el profesorado a lo largo de sus trayectorias vitales. Sin embargo, pareciera ser que la edad y la experiencia va mermando, en lugar de mejorar la atención y la claridad emocional en los docentes, resultando independiente de su capacidad para regular sus estados emocionales (Domingo, 2021). Por consiguiente, no se puede negar que un exceso de atención a las emociones podría resultar complejo y desafiante, asociándose con trastornos clínicos (Hervás, 2011). A su vez, mientras los docentes de más edad y experiencia se mantengan en niveles saludables podría ayudarles a experimentar menos *burnout* en su trabajo cotidiano (Palomera Martín et al., 2006). En la misma línea, otros estudios han planteado que la competencia profesional de los profesores, que incluye habilidades y competencias socio-emocionales, creencias y motivos personales, se convierten en un factor de predicción crítico del bienestar y éxito profesional (Blewitt et al., 2020; Lauermann & König, 2016; Mortensen & Barnett, 2015; Papadopoulou et al., 2014; Sandoval-Obando, 2021).

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, resulta importante reafirmar los resultados con un mayor número de casos y experiencias por parte de profesores de diversas zonas geográficas. Una caracterización más completa de los participantes, que incluya aspectos socioeconómicos y condiciones laborales sería un aporte para identificar otras fuentes de variabilidad en los datos. Además, se debe reconocer el momento excepcional de la toma de datos, en un contexto de problemas sanitarios a nivel global, por lo que su reproductibilidad y generalización puede resultar compleja. Los instrumentos utilizados corresponden a autorreportes, lo que requiere autoconocimiento sobre actitudes y preferencias personales por parte de los participantes quienes pueden verse influidos por la deseabilidad social. Finalmente, el cuestionario de Experiencia virtual fue elaborado para los fines de la presente investigación, por lo que requiere revisiones adicionales para su posterior validación.

Conclusiones

En conclusión, existe consenso respecto a la importancia de las características de la práctica pedagógica en los docentes. Su desempeño (personal y profesional) requiere sensibilidad frente a sus propias emociones, así como a la de sus estudiantes, lo cual no sólo beneficia el aprendizaje de los estudiantes, sino también su bienestar emocional y desarrollo personal. Los docentes que son capaces de reconocer y gestionar sus propias emociones, así como las de sus estudiantes, estarían mejor capacitados para crear un ambiente seguro y de apoyo, lo que tendrá un impacto positivo más allá del aula. De esta manera, se puede decir que

el rol docente no sólo se limita a enseñar conocimientos, sino también a ayudar en la formación integral de los estudiantes.

En consecuencia, pareciera ser que la realidad que enfrenta el profesorado es altamente heterogénea y diversa en función del contexto histórico-cultural en el que se desenvuelven cotidianamente. Además, la amplia gama de responsabilidades y tareas que han asumido los docentes durante la pandemia subraya la importancia de la dimensión emocional en el proceso educativo y desarrollo integral del alumnado, el que paradójicamente sigue siendo uno de los aspectos más complejos y desatendidos en el sistema escolar.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Alvarado, D. (2021). Emotional education a complement in the virtual teaching-learning process at a higher level during COVID-19. *Journal Scientific*, 6(19), 329–348. <https://doi.org/https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.19.17.329-348>
- Arango, Y., Díaz, P., y Zuleta, A. (2018). La inclusión digital en los sistemas de educación superior en la modalidad virtual. En E. Orozco, J. Rodríguez, C. Gómez, y A. Barrietos (Eds.), *Cultura digital y las nuevas políticas educativas* (pp. 15-26). Gedisa.
- Arancibia, M., Cosimo, D. y Casanova, R. (2018). Percepción de los profesores sobre integración de TIC en las prácticas de enseñanza en relación a los marcos normativos para la profesión docente en Chile. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26 (98), 163-184. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002501119>
- Armstrong-Gallegos, S., & Sandoval-Obando, E. (2022). Prácticas docentes en modalidad online : Percepción de estudiantes secundarios en el sur de Chile Práticas de ensino no modo online : percepção de alunos do ensino médio no sul do Chile Teaching practices in online mode : perception of secondary students. *Praxis Pedagógica*, 22(32), 5–35. <https://doi.org/https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.32.2022.5-35>
- Atkins, S., Banerjee, A. T., Bachynski, K., Daftary, A., Desai, G., Gross, A., Hedt-Gauthier, B., Mendenhall, E., Meier, B. M., Nixon, S. A., Nolan, A., Palermo, T. M., Phelan, A., Pyzik, O., Roach, P., Sangaramoorthy, T., Standley, C. J., Yamey, G., Abimbola, S., & Pai, M. (2021). Using the COVID-19 pandemic to reimagine global health teaching in

high-income countries. *BMJ Global Health*, 6(4), e005649.
<https://doi.org/10.1136/bmjgh-2021-005649>

Besser, A., Lotem, S., & Zeigler-Hill, V. (2022). Psychological stress and vocal symptoms among university professors in Israel: Implications of the shift to online synchronous teaching during the COVID-19 pandemic. *Journal of Voice*, 36(2), 291.e9-291.e16.
<https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2020.05.028>

Blewitt, C., O'connor, A., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., & Skouteris, H. (2020). Do curriculum-based social and emotional learning programs in early childhood education and care strengthen teacher outcomes? A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 1049.

Boys, J. (2022). Exploring inequalities in the social, spatial and material practices of teaching and learning in pandemic times. *Postdigital Science and Education*, 4(1), 13–32.
<https://doi.org/10.1007/s42438-021-00267-z>

Brackett, M. A., y Caruso, D. R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. SEL media.

Bucksworth, J. (2017). Issues in the teaching practicum. En G. Geng, P. Smith, y P. Black (Eds.), *The challenge of teaching* (pp. 9-17). Springer International Publishing.

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163455>

Camilleri, M. A., & Camilleri, A. C. (2021). The acceptance of learning management systems and video conferencing technologies: Lessons learned from COVID-19. *Technology, Knowledge and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09561-y>

Casales Navarrete, A. (2021). El papel de las tecnologías educativas durante la pandemia. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 31(78), 293–316.
<https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1032>

Castillo-Retamal, F., Torres-Medina, A., Herrera-Muñoz, M., & Faúndez-Casanova, C. (2021). Percepciones sobre el abordaje de las Necesidades Educativas Especiales en la práctica

profesional virtual de educación física. *Retos*, 42, 774–784.
<https://doi.org/10.47197/RETOS.V42I0.87310>

Cedeño, E. (2019). Entornos Virtuales de Aprendizaje y su rol innovador. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(1), 119–127.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7047143>

Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29–36.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>

CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Cheptea, D., Russu-Deleu, R., Meşina, V., Friptuleac, G., & Cebanu, S. (2021). Assessment of burnout among teachers during the COVID-19 pandemic. *Archives of the Balkan Medical Union*, 56(2), 179–184.

CIAE. (2020). *COVID-19 Nuevos contextos, nuevas demandas y experiencia docente en Chile*.

Costa Rodriguez, C., Palma Leal, X., & Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219–233. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>

De Cara, G. R. B., do Carmo, G. T., & Bastos, D. F. (2022). Education and Innovation: Challenges for Teacher Continuing Education in Light of Post-pandemic Demands. In A. Mesquita, A. Abreu, & J. V. Carvalho (Eds.), *Perspectives and Trends in Education and Technology. Smart Innovation, Systems and Technologies* (256th ed.). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-16-5063-5_65

Díaz, P., Andrade, Y., Hincapié, A. y Uribe, A. (2021). Análisis del proceso metodológico en programas de educación superior en modalidad virtual. *Revista de educación a distancia*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.450711>

Domingo, B. G. (2021). Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(2).

- Educación Chile. (2020). *Informe de resultados Encuesta Vinculando Aprendizajes: indagación sobre estrategias de los docentes y apoyos requeridos para la educación a distancia en contexto de crisis sanitaria.* https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Elige educar. (2020). *Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia.* https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/08/Resultados_EncuestaEEcovid_web_rev-1.pdf
- Escolar Llamazares, M. del C., de la Torre Cruz, T., Huelmo García, J., y Palmero Cámara, C. (2017). Educación emocional en los profesores de Educación Infantil: aspecto clave en el desempeño docente. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (20), 113–125. <https://doi.org/10.18172/con.2994>
- Escribano Hervis, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 717–739. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Expósito, C. D., & Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1–22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Extremera, N., Rey, L., & Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema*, 31(1), 91–100. <https://doi.org/http://doi.org/10.7334/psicothema2018.147>
- Extremera, N., y Rey, L. (2015). The moderator role of emotion regulation ability in the link between stress and well-being. *Frontiers in Psychology*, 6, 1632. <https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2015.01632>
- Eyzaguirre, S., Le Foulon, C., & Salvatierra, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia: Antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile. *Estudios Públicos*, 159, 1–70. <https://doi.org/10.38178/07183089/1430200722>
- Fernández, J. M., & Bermejo, B. (2012). Actitudes docentes hacia las TIC en centros de buenas prácticas educativas con orientación inclusiva. *Enseñanza & Teaching*, 30(1), 45–61. <http://search.proquest.com/docview/1511802844?pq-origsite=scholar>

- Frolova, E. V., Rogach, O. V., Tyurikov, A. G., & Razov, P. V. (2021). Online student education in a pandemic: New challenges and risks. *European Journal of Contemporary Education*, 10(1), 43–52. <https://doi.org/https://eric.ed.gov/?id=EJ1294658>
- Gelber Nuñez, D. A., Treviño Villarreal, E., González Cornejo, A., Escribano Alisio, R., & Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos municipales de Santiago. *Perspectiva Educacional*, 58(3), 73–101. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.967>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. Bantam.
- González Hernando, C., Valdivieso León, L., y Velasco González, T. (2020). Estudiantes universitarios descubren redes sociales y edublog como medio de aprendizaje. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 223-239. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24213>
- Gudmundsdottir, G. B., y Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers’ professional digital competence: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>
- Gutiérrez Bonilla, L. A. (2015). Deliberación en torno a la Educación Virtual. *Interconectando Saberes*, 1(1), 77–89. <https://is.uv.mx/index.php/IS/article/view/1112>
- Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas psicológicas*, (37), 79-92. <https://www.alternativas.me/26-numero-37-febrero-julio-2017/147>
- Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: el papel de los déficits emocionales en los trastornos clínicos. *Behavioral Psychology*, 19(2), 347–372.
- Hong, X., Liu, Q., & Zhang, M. (2021). Dual stressors and female pre-school teachers’ job satisfaction during the COVID-19: The mediation of work-family conflict. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.691498>
- JASP_Team. (2021). *JASP* (0.16). <https://jasp-stats.org/>

- Kalimullina, O., Tarman, B., & Stepanova, I. (2021). Education in the context of digitalization and culture: Evolution of the teacher's role, pre-pandemic overview. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 8(1), 226–238.
- Karaseva, A., Pruulmann-Vengerfeldt, P., y Siibak, A. (2018). Relationships between in-service teacher achievement motivation and use of educational technology: case study with Latvian and Estonian teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(1), 33-47. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1339633>
- Lauermann, F., & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
- Lusquiños, C. (2020). Acceso a TIC, habitualidad en el uso y desempeño escolar en contextos diferenciados ¿Una alternativa para el aprendizaje en escuelas primarias?. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-15. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3>
- Marchant, T., Milicic, N., & Soto, P. (2020). Educación Socioemocional: Descripción y evaluación de un programa de capacitación de profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 185–203. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.008>
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554–564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Mena, I., Alcalay, L., Lissi, M. T., & Milicic, N. (2012). *Educación y diversidad : aportes desde la psicología educacional.* , Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Meresman, S., & Ullmann, H. (2020). *COVID-19 y las personas con discapacidad en América Latina. Mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana.* https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46278/1/S2000645_es.pdf

- Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Hintsa, T., & Extremera, N. (2022). Emotional intelligence and social support of teachers: Exploring how personal and social resources are associated with job satisfaction and intentions to quit job. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 27, 168–175. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.02.001>
- MINEDUC. (2020). *Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile. Análisis con base en herramienta de simulación proporcionada por el Banco Mundial*. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf
- MINEDUC. (2021). *Balance inicio del año escolar*. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/04/balance_inicioescolar.pdf
- Moreno Rodríguez, R. (2020). Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas. *Revista Internacional de Educación Parala Justicia Social*, 9, 1–6. www.rinace.net/riejs/revistas.uam.es/riejs
- Mortensen, J. A., & Barnett, M. A. (2015). Teacher–child interactions in infant/toddler child care and socioemotional development. *Early Education and Development*, 26(2), 209–229.
- Mustafa, N. (2020). Impact of the 2019–20 coronavirus pandemic on education. *International Journal of Health Preferences Research*, 4(1), 25–30.
- Naranjo, C. (2014). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Cuarto Propio.
- Nascimento dos Santos, D. A. do, Moriya Schlünzen, E. T., y Junior, K. S. (2016). Teachers training for the use of digital technologies. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1288-1297. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040606>.
- Oliveira, G., Grenha Teixeira, J., Torres, A., & Morais, C. (2021). An exploratory study on the emergency remote education experience of higher education students and teachers during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Technology*, 52, 1357–1376. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/bjet.13112>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N., & Dosil Santamaría, M. (2021). The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The

- challenge of returning to face-to-face teaching. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620718>
- Palma, C., Castro, A., & Oyarzo, X. (2018). Una propuesta para evaluar el conocimiento de los profesores sobre diversificación de la enseñanza. *Revista Chilena de Educación Matemática*, 11(1), 134–138.
- Palomera Martín, R., Gil-Olarte Márquez, P., & Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con Inteligencia Emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687–703.
- Papadopoulou, K., Tsermidou, L., Dimitrakaki, C., Agapidaki, E. Oikonomidou, D. Petanidou, D., & Giannakopoulos, G. (2014). A qualitative study of early childhood educators' beliefs and practices regarding children's socioemotional development. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1843–1860.
- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C., & Sperandio, S. (2021). E-inclusion: online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 111–124. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1856714>
- Paz Delgado, C. L. (2014). *Competencias docentes para la atención a la diversidad: Investigación-acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras*. Universidad de Alicante.
- Pegalajar, M. del C., & Colmenero, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(191), 84–97. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/765>
- Putri, R. S., Purwanto, A., Pramono, R., Asbari, M., Wijayanti, L. M., & Hyun, C. C. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on online home learning: An explorative study of primary schools in Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(5), 4809–4818.
- Quiroz, C. (2020). Pandemia Covid-19 e inequidad territorial: El agravamiento de las desigualdades educativas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-6. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3>

- Ramírez-Pereira, M., Pérez Abarca, R., & Machuca-Contreras, F. (2021). Políticas públicas de promoción de salud en el contexto de la COVID-19, en Chile, una aproximación desde el análisis situacional. *Global Health Promotion*, 28(1), 127–136. <https://doi.org/10.1177/1757975920978311>
- Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez, H., Olea-González, C., Lobos-Peña, K., & Sáez-Delgado, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 334–353. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.325>
- Reimers, F., Schleicher, A., Saavedra, J., & Tuominen, S. (2020). *Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic*. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/supporting_the_continuation_of_teaching.pdf
- Rey, L., & Extremera, N. (2011). El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado [Social support as mediator of perceived emotional intelligence and life satisfaction in a sample of teachers]. *Revista de Psicología Social*, 26(3), 401–412. <https://doi.org/10.1174/021347411797361329>
- Rodríguez, C. y Castillo, V. (2014). Calidad en la formación inicial docente: los déficits de las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v14i2.14812>.
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad En La Educación*, 39, 117–154. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652013000200005>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imaginations, Cognition, and Personality*, 9(3), 185–211.
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C., & Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la Educación Inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad En La Educación*, 46, 20. <https://doi.org/10.31619/caledu.n46.2>
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The*

Journal of Positive Psychology, 11(3), 276-285.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/17439760.2015.1058968>

Sandoval-Obando, E. (2016). Cruzando las Fronteras de la Pedagogía Crítica en el Trabajo con Adolescentes Infractores de Ley. *Revista de Pedagogía*, 37(101), 175–191.
http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/12506

Sandoval-Obando, E. (2019). El aula escolar como ambiente activo-modificante en contextos vulnerados: una propuesta necesaria. *Psicología Escolar y Educacional*, 23.
<https://doi.org/10.1590/2175-35392019018296>

Sandoval-Obando, E. (2021). Repensando el trabajo con familias en contexto de pandemia: Aportaciones desde la psicología de la emergencia para la promoción del bienestar Infantil. In En M. Salazar (Ed.), *Parentalidad, Cuidados y Bienestar Infantil. El Desafío de la Intervención en Contextos Adversos* (pp. 359–378). RIL Editores / Universidad San Sebastián.

Sandoval-Obando, E., & Sandoval-Díaz, J. (2020). Psicología de la emergencia en contexto de pandemia: aportes y herramientas para la intervención psicológica. *Tesis Psicológica*, 15(2), 1–34. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a14>

Sandoval-Obando, E., Toro Arévalo, S., Poblete Gálvez, C., & Moreno Doña, A. (2020). Implicaciones socioeducativas de la creatividad a partir de la mediación pedagógica: Una revisión crítica. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 383–397.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100383>

Silva-Cid, E. (2020). El rol docente en la atención a la diversidad en Chile. *Praxis*, 16(2), 235–245. <https://doi.org/10.21676/23897856.3655>

Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1(100016).

Starkey, L., Shonfeld, M., Prestridge, S., & Cervera, M. G. (2021). Special issue: Covid-19 and the role of technology and pedagogy on school education during a pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 1–5.
<https://doi.org/10.1080/1475939X.2021.1866838>

- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de La Educación –RASE*, 13(2), 145–155. <https://doi.org/https://doi.org/10.7203/RASE13.2.17135>.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249–265.
- Vargas Rubilar, N., & Oros, L. B. (2021). Stress and burnout in teachers during times of pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.756007>
- von der Embse, N., Ryan, S. V., Gibbs, T., & Mankin, A. (2019). Teacher stress interventions: A systematic review. *Psychology in the Schools*, pits.22279. <https://doi.org/10.1002/pits.22279>
- Wong, C. S., & Huang, S. (2002). Development of an emotional intelligence instrument and an investigation of its relationship with leader and follower performance and attitudes. *The Leadership Quarterly*, 13, 1–32. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/t07398-000>
- Yang, C. (2021). Online teaching self-efficacy, social–emotional learning (SEL) competencies, and compassion fatigue among educators during the COVID-19 pandemic. *School Psychology Review*, 50(4), 505–518. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1903815>
- Yin, H., Huang, S., & Chen, G. (2019). The relationships between teachers’ emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, 28(May 2018), 100283. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100283>
- Yu, H., Liu, P., Huang, X., & Cao, Y. (2021). Teacher online informal learning as a means to innovative teaching during home quarantine in the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.596582>