

Necesidades de naturaleza emocional de docentes en contexto de pandemia¹

Alejandro Gallardo Jaque²; Nelly Lagos San Martín³; Gastón Aguilar Pulido⁴; Octavio Poblete Christie⁵

Recibido: Enero 2022 / Evaluado: Mayo 2022 / Aceptado: Septiembre 2022

Resumen. INTRODUCCIÓN: Aunque se ha generado evidencia sobre el impacto positivo de la formación emocional en docentes, existe la necesidad de levantar datos empíricos y situados sobre el rol que tiene la dimensión emocional en el ámbito escolar en el contexto de la emergencia sanitaria, para el diseño, implementación y evaluación de procesos que permitan incrementar competencias/habilidades/destrezas emocionales en el profesorado. Dado lo anterior, esta investigación tiene como objetivo identificar necesidades de naturaleza emocional relacionadas con el trabajo de clase de docentes en contexto de pandemia. MÉTODO: Se realizó un análisis cualitativo de una entrevista grupal abierta realizada a 54 docentes de dos centros educativos de Educación Básica de Valparaíso y Ñuble, en Chile. RESULTADOS: Las emociones señaladas dan lugar a necesidades de índole emocional que corresponden a: adquisición de herramientas de tolerancia a la frustración y regulación emocional, aprendizaje de estrategias para el manejo de la ansiedad y estrés, así como el requerimiento de reforzar una mirada positiva y de optimismo. DISCUSIÓN: Las dificultades que provoca el trabajo telemático y la compatibilización de roles y tareas que le corresponde al profesorado como miembro de una comunidad escolar y de su grupo familiar, derivan preferentemente de experiencias desplacenteras asociadas a emociones como frustración, ansiedad, estrés, tristeza y pena, lo cual lleva al reconocimiento de necesidades que orientan el diseño de propuestas de acompañamiento a los integrantes de las comunidades educativas, desde una perspectiva situada y ajustada a sus requerimientos.

Palabras clave: emoción; profesor; análisis cualitativo

[en] Needs of an emotional nature of teachers in the context of a pandemic

Abstract. INTRODUCTION: Although evidence has been generated on the positive impact of emotional training in teachers, there is a need to collect empirical and situated data on the role that the emotional dimension has in the school environment in the context of the health emergency, for the design, implementation and evaluation of processes that allow increasing competencies/skills/emotional abilities in teachers. Given the above, this research aims to identify needs of an emotional nature related to the class work of teachers in the context of a pandemic. METHOD: A qualitative analysis of a open group interview with 54 teachers from two primary educational centers in Valparaíso and Ñuble, in Chile, was carried out. RESULTS: The indicated emotions give rise to needs of an emotional nature that correspond to: acquisition of tools for tolerance to frustration and emotional regulation, learning of strategies for managing anxiety and stress, as well as the requirement to reinforce a positive outlook and optimism. DISCUSSION: The difficulties caused by telematic work and the compatibility of roles and tasks that correspond to teachers as members of a school community and their family group, preferably derive from unpleasant experiences associated with emotions such as frustration, anxiety, stress, sadness and sorrow, which lead to the recognition of needs that guide the design of support proposals for the members of the educational communities, from a situated perspective and adjusted to their requirements.

Keywords: emotion; teacher; qualitative analysis

Sumario. 1. Introducción. 1.1. Estudios empíricos relevantes. 1.2 Trabajo docente en contexto de pandemia. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión y Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Gallardo Jaque, A.; Lagos San Martín, N.; Aguilar Pulido, G.; Poblete Christie, O. (2024). Necesidades de naturaleza emocional de docentes en contexto de pandemia. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 809-820.

¹ Proyecto Financiado por la Dirección General de Investigación de la Universidad de Playa Ancha, Concurso Regular 2020, Clave EDU 12-2122.

² Universidad de Playa Ancha (Chile)

E-mail: agallardo@upla.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4622-9698>

³ Universidad del Bío-Bío, Chillán (Chile)

E-mail: nlagos@ubiobio.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2029-5219>

⁴ Universidad de Playa Ancha (Chile)

E-mail: gaguilar@upla.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7022-9829>

⁵ Universidad de Playa Ancha (Chile)

E-mail: octavio.poblete@upla.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2551-0878>

1. Introducción

Durante las últimas décadas se ha puesto de manifiesto la relevancia de las capacidades docentes para favorecer climas o ambientes propicios para el aprendizaje. De esta forma y considerando el protagonismo que tiene el personal docente en estos procesos, resulta necesario considerar la dimensión emocional como un estándar pedagógico en su desempeño para una formación integral. Cabe destacar que las habilidades emocionales no apuntan en modo alguno a un conocimiento meramente representacional y reproductivo sino que, precisamente, enfatizan la necesidad de reflexionar sobre lo que se hace, con el fin de anticipar e incorporar las transformaciones necesarias para generar condiciones favorables al proceso educativo. De esta forma, en un ambiente tan complejo, como el que se ha experimentado en los dos últimos años a raíz de la situación de emergencia por el Covid-19, el o la docente se transforma en un profesional que razona, analiza y gestiona sus recursos internos (Abril, 2021), alguien que decide qué hacer de acuerdo a cómo se siente en un momento determinado y a las claves del contexto, dentro de las cuales destaca el lenguaje corporal de sus estudiantes (Atkinson y Claxton, 2010). Al respecto, Zembylas (2005) ha puesto de manifiesto la importancia de una “comprensión” o “conocimiento” de tipo afectivo para la realización del trabajo educativo.

Para entender con más detalle los alcances de lo que se ha denominado genéricamente como dimensión emocional, es necesario referirse a los avances acerca del estudio de las emociones, que han posicionado al afecto en la base de la actividad mental (Barrett, 2018; Damasio, 1999; Varela, 2000), invirtiendo toda una tradición filosófica y psicológica que durante siglos privilegió la dimensión representacional (conceptual o teórica), en torno a la cual se construyó la institucionalidad educativa.

Dada la necesidad de investigación que permita clarificar el rol que desempeña la dimensión emocional en el ámbito académico, queda claro que ésta constituye un requerimiento en el contexto actual, suministrando pautas fundadas acerca de cómo ayudar a estudiantes y docentes a regular sus emociones de un modo sano y productivo (García Rodríguez et al., 2019). De allí que la entrega de herramientas para que el profesorado pueda gestionar sus emociones con el fin de potenciar el trabajo educativo se configura como un objetivo central para la educación en general y, en especial, para la formación inicial y continua en el desarrollo profesional docente.

En este sentido, han surgido diferentes conceptos que han contribuido a orientar esta tarea. Uno de ellos corresponde a la idea de “educación emocional” (Bisquerra, 2005) que básicamente apunta a la conciencia que tienen las personas de las propias emociones, a su regulación, a la generación de motivación a partir de éstas (automotivarse), a reconocer las emociones en los demás y a establecer relaciones satisfactorias con las demás personas.

Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), plantean un modelo teórico que permite organizar la educación emocional entendida como un proceso educativo, continuo y permanente, que favorece el desarrollo de competencias emocionales como un elemento esencial del desarrollo humano y así habilitarle para la vida y aumentar el bienestar personal y social.

Resulta evidente que, para lograr un buen manejo en esta área, es fundamental contar con un cuerpo de conocimientos fundamentado en la evidencia, que permita una descripción detallada de lo que aquello implica y que surja de la experiencia real de docentes. Dicho desafío no resulta simple, puesto que la “comprensión” del fenómeno emocional ha cambiado radicalmente durante las dos últimas décadas y se contrapone directamente al tipo de conocimiento que es cultivado por la ciencia tradicional (Barrios-Tao y Peña, 2019).

1.1. Estudios empíricos relevantes

Dentro de las investigaciones realizadas, aparece una variedad de aproximaciones que permiten asumir que el campo de la educación emocional puede ser considerado como un verdadero “dominio en construcción”, en donde incluso es posible encontrar matices importantes.

Estos múltiples acercamientos permiten apreciar la diversidad que existe en el mundo educativo para entender esta dimensión. Por ejemplo, en un estudio realizado en educación emocional en la formación inicial docente en Chile, Bachler et al. (2020), identificaron tres perfiles distintos en las universidades que participaron: uno, caracterizado por la ausencia de un enfoque sobre formación emocional; otro, caracterizado por la formación emocional como contexto; y un tercer perfil, que considera la formación emocional como foco central.

En relación a la medición de las habilidades emocionales en una investigación desarrollada con profesorado chileno, se obtuvo como resultado que, si bien éste alcanza niveles adecuados de Inteligencia Emocional, no promueve de manera frecuente el aprendizaje socioemocional en sus prácticas pedagógicas (Zuñiga, 2019).

Estudios como el de Garrido y Gaeta (2016), realizado en España, muestran la relación existente entre las competencias socioemocionales docentes y el mayor éxito en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a lo que se agrega que un inadecuado manejo de las emociones y situaciones sociales relacionadas con la actividad pedagógica, puede afectar negativamente su vida emocional, por lo que sugiere la necesidad de desarrollar programas para la formación docente en el manejo de las emociones. Dado lo anterior, Calderón et al. (2014), a partir de un estudio realizado en Costa Rica, agregan que esta formación debe ser impartida de manera permanente. Además, Palomera et al. (2006), en una investigación desarrollada en España, sostienen que antes

de aplicar un programa educativo centrado en el desarrollo de las emociones, conviene formar al profesorado que va a impartirlo.

En este sentido, sería de vital importancia trabajar y profundizar en primer lugar, con la precisión del lenguaje emocional del profesorado en el contexto laboral, dado que si bien existe una gran variedad de palabras relacionadas con las emociones, muchas de ellas no son utilizadas en la forma correcta, como lo evidencia un trabajo desarrollado con profesorado español (Bisquerra y Filella, 2018).

En general, hay un claro reconocimiento de la necesidad del manejo de conocimientos profesionales de educación socioemocional para introducir prácticas al aula. Sin embargo, los y las docentes también reportan una falta de preparación durante su formación inicial o porque la profundidad de estrategias de abordaje ha sido delimitada al campo de acción de otros profesionales como psicólogos, asistentes sociales, psicopedagogos, etc. Por ello, en un estudio realizado en Chile, se propone incorporar contenidos y didáctica a la formación inicial para ejercer la pedagogía en temáticas de educación socioemocional, en la que actualmente existe la percepción de estar siendo abordada de una manera más intuitiva, dependiendo de la experiencia, vocación y compromiso personal. Así, se podrían distinguir docentes que tendrían mayor facilidad que otros para incorporar este tipo de herramientas en sus clases, pese a no haber tenido nunca una formación de este tipo, relacionando el saber socioemocional a la práctica propia de la profesión docente, proponiendo el poder contar con actualizaciones especializadas en contenidos socioemocionales y fortalecer sus conocimientos y estrategias para ser usados con niños y niñas en el aula, con apoderados en las reuniones y en su validación profesional al discutir con otros profesionales que participan de la comunidad educativa sobre abordaje de situaciones específicas (Alarcón y Riveros, 2017).

En esta misma línea, se plantea la necesidad de diseñar e implementar una propuesta de investigación que aborde esta dimensión emocional, detectada como deficiente dentro del contexto escolar, dado que, la formación inicial docente evidencia carencias en relación a las dimensiones emocionales en profesionales que, aunque fueron formados técnica y académicamente en las aulas universitarias, inician su actividad docente sin apenas haber practicado ni aprendido competencias socioemocionales (Extremera et al., 2016).

Por su parte, Molero et al. (2017) comprobaron que el profesorado español está muy sensibilizado ante la necesidad de recibir una educación emocional adecuada; por ello sería importante que las administraciones educativas se involucren en ello, adoptando las medidas oportunas, así como desde la perspectiva investigativa, acercarse a intervenir en estos requerimientos. A su vez, a docentes que no han contado con posibilidades de capacitación en el área socioemocional, les sería más difícil desarrollarla en sus estudiantes y estarían más propensos al desgaste profesional con consecuencias para la salud mental de ambos (Berger et al., 2016).

De allí que se requiera un trabajo desde un punto de vista que, más allá de la formación inicial, se abra a la posibilidad de un perfeccionamiento continuo, con la entrega de herramientas concretas, enfocadas a saberes más bien prácticos y propios de la profesión docente (Alarcón y Riveros, 2017), más aún tomando en cuenta que en la actualidad, dada la situación derivada del trabajo docente en contextos virtuales e híbridos, hay una gran complejidad en las clases y el profesorado en el contexto mexicano se encuentra en la necesidad de desarrollar sus competencias emocionales, a raíz de las preocupaciones y sentimientos que se han visto reflejados en su quehacer laboral (Fernández Escárcaga et al., 2020), para, de ese modo, tener habilidades que les permitan gestionar su aula de forma adecuada, logrando conformar un ambiente seguro, cálido, de confianza, equilibrado, con normas claras y en el que se favorezca la asertividad, la empatía, la autoestima y el respeto.

1.2. Trabajo docente en contexto de pandemia

El teletrabajo en tiempos de pandemia ha significado un profundo impacto en el desempeño profesional y en la vida cotidiana, lo que ha significado “la intromisión del trabajo remunerado en los espacios y tiempos normalmente reservados para la vida personal” (Eurofound-OIT, 2019, p.1). Por otro lado, el teletrabajo intensifica las tareas e interfiere con las responsabilidades del hogar, lo que provoca efectos adversos en el bienestar, elevando los niveles de estrés de los tele-trabajadores (OIT, 2020).

La escuela, al ser un sistema complejo que involucra subsistemas como los familiares, educativos y laborales, entre otros, se vio altamente tensionada por esta situación de educación virtual en confinamiento, que resultó impuesta, con un carácter de incertidumbre y grandes demandas (Hurtubia et al., 2021), lo que transformó totalmente la relación educativa, propiciando otras formas de comunicación, en las que los procesos de interacción entre docentes y estudiantes, quedaron mediados por las sesiones remotas, la comunicación asincrónica y, en general, el uso de diversas herramientas tecnológicas. En el caso de los docentes, la carga adicional que ha implicado habituarse a una modalidad de enseñanza distinta, ha derivado en mayores niveles de estrés (Elige Educar et al., 2020; CIAE et al., 2020), lo que sumado al cambio súbito en las condiciones de vida, asociado a la contingencia sanitaria, ha generado una reacción emocional afflictiva tanto en docentes, como en estudiantes, que puede entenderse como una consecuencia más de la pandemia a nivel psicológico. En este sentido, en muchas ocasiones, como señala Rogero-García (2020), el modo de afrontar las situaciones en esta crisis, se ha sustentado en emociones como el enojo, la tristeza, la frustración o la ansiedad, como mecanismos que están a la base de la toma de decisiones.

Un número importante de docentes y estudiantes modificaron algunos de sus hábitos por estados de estrés y de ansiedad frecuentes, surgidos ante la sensación de preocupación o inquietud por la situación sanitaria (Lenzo et al., 2020), lo cual pone principalmente al profesorado en el centro de atención respecto del cuidado de su salud mental, considerando que estos elevados niveles de estrés afectan su desempeño escolar y laboral, a lo que se agrega la percepción de no contar con redes de apoyo, lo que indudablemente puede agudizar los estados de aflicción emocional (Medina-Gual et al., 2021).

A partir de estos resultados, si bien existe el reconocimiento claro sobre la necesidad de generar procesos de formación o educación emocional en docentes, obteniéndose evidencia sobre el impacto positivo de la formación emocional en profesores, la literatura existente no da cuenta en detalle sobre aspectos específicos que permitan caracterizar cómo se construye este tipo de conocimiento y cómo se utiliza adecuadamente para alcanzar sus objetivos, detallando metodologías, procedimientos e indicadores, de modo que permita eventualmente replicar este tipo de actividades (Santander et al., 2020).

En este sentido, es necesario tomar en cuenta las caracterizaciones de la experiencia que ha tenido el profesorado español en esta contingencia, las cuales, siguiendo los planteamientos de Monereo y Monte (2021) corresponden a situaciones inesperadas y desafiantes, resultado de un conflicto latente que aparece en la interacción con otros (desde el confinamiento y desde los espacios remotos), y en la interacción mental con uno mismo, todo lo cual supera las emociones porque es desestabilizador, considerando que la percepción e interpretación de lo que ocurre es de tipo subjetiva. Si bien las implicancias y afectaciones han sido globales, cada persona tiene algo que decir y percibir en relación a cómo ha afrontado la pandemia, lo que releva la necesidad de contar con información que permita saber cómo se ha vivido este período en el contexto escolar y de ese modo tomar decisiones y establecer acciones de forma pertinente y fundamentada.

En un estudio realizado en México por Medina-Gual y Garduño (2021), se señala que las experiencias docentes evidencian las dificultades experimentadas por el alumnado para tener acceso a los recursos tecnológicos, ocasionando situaciones de preocupación, estrés y ansiedad, que han impactado negativamente en la salud socioemocional de las personas, a lo que se suma una sensación de desgaste en el profesorado debido a un incremento en la carga administrativa. La relevancia de estos hallazgos implica reconocer la necesidad de apoyo a la docencia para fortalecer los procesos de resiliencia y regulación emocional en su práctica pedagógica, por lo que es necesario un proceso de capacitación integral a los docentes con un enfoque de acompañamiento pertinente a los requerimientos detectados.

Dado que existe el requerimiento de levantar datos empíricos y situados sobre el diseño, implementación y evaluación de procesos que permitan incrementar competencias/habilidades/destrezas emocionales en profesores, se requiere realizar estudios que permitan determinar cuáles son las principales necesidades de naturaleza emocional de los docentes para realizar su trabajo educativo.

Por lo tanto, el objetivo que guía este estudio es identificar necesidades de naturaleza emocional relacionadas con el trabajo de clase de docentes en contexto de pandemia, de un centro educativo de la zona central y otro de la zona sur de Chile.

2. Método

Este trabajo se llevó a cabo desde un paradigma cualitativo, de carácter exploratorio y descriptivo, adoptando un enfoque fenomenológico, con un diseño transeccional, en el cual los sujetos que viven una situación son quienes le dan sentido a su experiencia, es de corte naturalista, dado que se sitúa en el lugar natural donde ocurren los hechos, accediendo a la manera en que los participantes entienden sus experiencias educativas en contexto de pandemia.

Participaron 54 docentes de dos establecimientos de Educación Básica (Primaria), uno de la comuna de Viña del Mar en la región de Valparaíso (E1) y otro de la comuna de Coelemu en la región de Ñuble (E2), seleccionados dado el interés manifestado por sus equipos de gestión. Como criterio de inclusión se consideró ser docentes que se desempeñen de 1º a 8º año de Enseñanza Básica (Primaria) de los centros educativos en estudio, correspondiendo el 82% a mujeres, con un promedio de 12 años de experiencia profesional.

Para la participación en esta investigación se requirió un consentimiento informado validado por el Comité Ético Científico de la Universidad de Playa Ancha, que resguarda los principios de voluntariedad, autorización a grabar una entrevista, resguardo de la información, confidencialidad, anonimato de docentes, estudiantes y escuela.

El instrumento utilizado corresponde a una entrevista grupal abierta aplicada en cada establecimiento; se estructuraron dos grupos heterogéneos en términos de sexo, niveles de trabajo y años de experiencia, uno con 17 participantes (E1) y otro con 37 (E2). En la entrevista se solicitó a quienes participaron señalar emociones que frecuentemente les hayan provocado problemas en el trabajo de aula, describiendo situaciones concretas que han sido generadas por dichas emociones, abriendo a una discusión en torno a sus experiencias.

Posterior a la transcripción de las ideas señaladas en la discusión, se realizó un análisis de contenido para generar la comprensión de los datos obtenidos, siguiendo la metodología de la inducción analítica bajo el

enfoque de la Teoría Fundamentada, un método de análisis cualitativo de las observaciones registradas por escrito (Taylor y Bogdan, 1987). Se comenzó por una codificación abierta que dio origen a un sistema de categorías emergentes desde un enfoque esencialmente inductivo, procurando que los códigos reflejaran, en mayor grado la sustancia de las unidades (descripciones). Una vez categorizadas todas las unidades, se realizó un barrido de los datos para revisar si se incluyeron todas las categorías relevantes, para comprobar si se recogió el significado que buscaban transmitir las personas participantes. En el segundo nivel de codificación se identificaron similitudes y diferencias entre las categorías, considerando vínculos posibles entre ellas. En este punto del análisis, el objetivo consistió en integrar las categorías en temas y subtemas, para ello, se localizaron patrones que aparecieron de manera repetida entre las categorías. Una vez codificado el material en un primer nivel (encontrando categorías, evaluando las unidades y asignando un código a cada categoría) y en un segundo nivel (encontrando temas o categorías más generales), se procedió a la interpretación de los resultados para entender el fenómeno de estudio.

3. Resultados

Los resultados se presentan en base a las emociones señaladas por los y las participantes y las situaciones problemáticas experimentadas en el trabajo de aula asociadas a estas emociones, de las cuales se desprenden necesidades de naturaleza emocional, surgidas a partir del método de comparación constante de tipo inductivo realizado por el equipo de investigadores (Maykut y Morehouse, 1994).

Para cada emoción señalada se infieren subcategorías que agrupan tipos de situaciones, respaldadas con algunos fragmentos relevantes, las que a su vez permiten configurar categorías correspondientes a necesidades emocionales, para lo cual se identifica a cada establecimiento con la letra E y a cada participante con la letra P, seguida de un numeral.

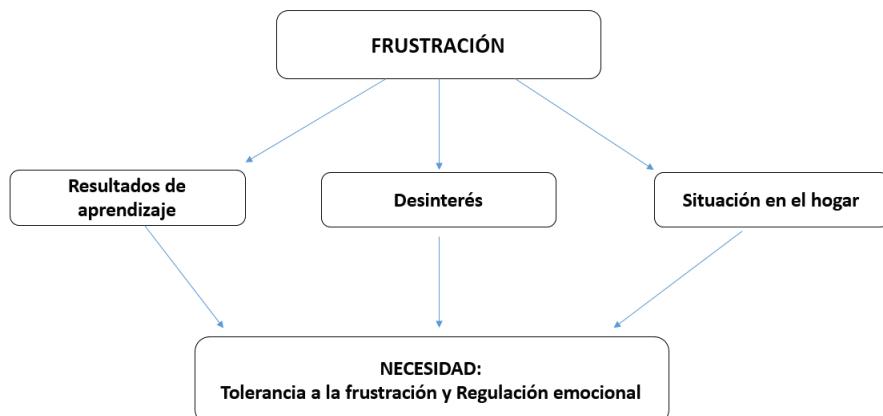


Figura 1: Emoción de frustración con sus situaciones asociadas y necesidad inferida

El profesorado asoció la FRUSTRACIÓN (Figura 1), a situaciones desplacenteras, señalando “*todos nos enfrentamos, no sé a lo mismo ¿cierto?, son partes de las emociones y hay que trabajarlas también*”(E1-P3), surgiendo los siguientes tipos de situaciones, apoyados por algunos fragmentos relevantes.

- *Resultados de aprendizaje*. Situaciones en las que la emoción señalada surge ante dificultades para el logro de los aprendizajes: “Cuando las clases no funcionan de la manera en que uno lo espera”(E1-P3), “Cuando a pesar de mis esfuerzos no se logra un aprendizaje óptimo”(E2-P4), “Al intentar trabajar un contenido con diversas metodologías y aún así no conseguir avances en los estudiantes en modalidad online”(E2-P7), “Muchas veces sucede sobre todo cuando se intenta de diversas maneras motivar a los estudiantes considerando sus estilos y ritmos de aprendizaje y no se logra llegar al aprendizaje, a pesar de tener contacto con la familia para mejorar lo anteriormente expuesto igual no hay buen desempeño”(E2-P11)
- *Desinterés*. Situaciones en las que la emoción surge ante el bajo despliegue de conductas orientadas hacia la actividad educativa: “al no haber interacción”(E1-P3), “Que los niños, niñas y apoderados no respondan con interés al trabajo que con tanto esfuerzo he realizado”(E2-P5)
- *Situación en el hogar*. Situaciones en las que el estudiantado no cuenta con el apoyo de la familia ni las condiciones en el hogar para el logro de sus aprendizajes: “Cuando no hay apoyo de la casa”(E1-P4), “Debido a la mala conexión o que el alumno no logra entender las actividades y como está solo, no tengo quién lo guíe o cuando un apoderado le está retando a su hijo”(E2-P3), “las pocas redes de apoyo desde su hogar”(E2-P9).

Con respecto a lo anterior, se desprende que las necesidades docentes están referidas a la adquisición de herramientas de tolerancia a la frustración y regulación emocional, para asumir la necesaria adecuación a las dificultades propias del trabajo telemático y la situación familiar y contextual.

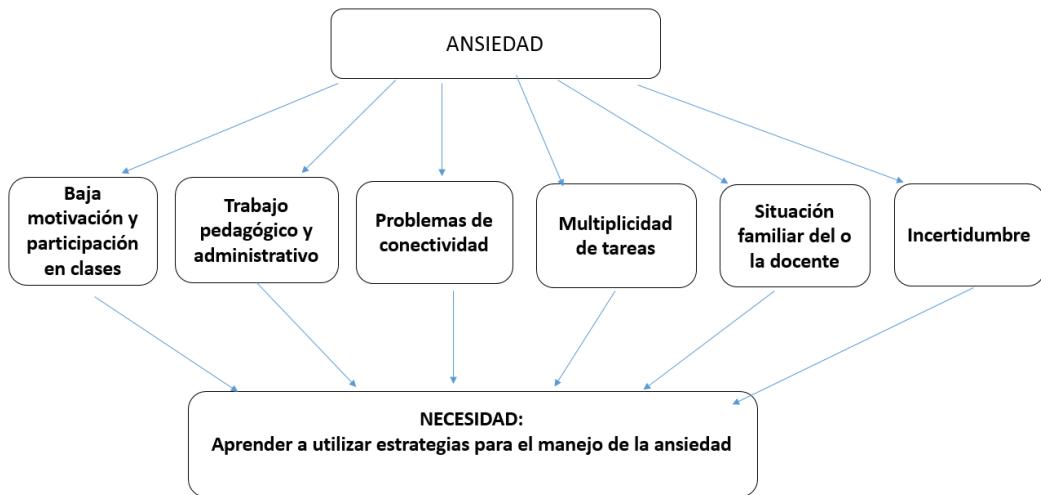


Figura 2: Emoción de ansiedad con sus situaciones asociadas y necesidad inferida

En relación a ANSIEDAD (Figura 2), que los sujetos indican como “*lo que más estamos viviendo hoy en día, de que es igual, es agotante no tener la instancia de poder desconectarse de la parte laboral*” (E2-P4), surgen las siguientes subcategorías de análisis, apoyadas por algunos fragmentos relevantes.

- *Baja motivación y participación en clases*. Situaciones en las que se evidencia una baja interacción entre el estudiantado y el profesorado: “Cuando no hay adherencia de niños o niñas al aprendizaje”(E1-P1), “falta de motivación de los estudiantes ante el trabajo en el aula”(E1-P5), “La recepción de la clase por parte de los estudiantes en este contexto de educación remota”(E2-P4), “Baja participación de los y las estudiantes durante el proceso de consultas. Estudiantes conectados que no contestan nada (ni la lista)” (E2-P7),
- *Trabajo pedagógico y administrativo*. Situaciones en las que el profesorado se ve sobrepasado por la carga laboral: “Demasiado trabajo administrativo”(E1-P3), “Preparación de material”(E2-P6)
- *Problemas de conectividad*. Situaciones en las que se dificulta el trabajo remoto: “Trabajo remoto-problemas de conectividad”(E1-P4), “la mala conexión de internet, el poco alcance para ayudar a los estudiantes que están solos en el hogar y no encuentran sus cosas”(E2-P1).
- *Multiplicidad de tareas*. Situaciones que surgen a partir de las variadas demandas personales y laborales: “Por mi autoexigencia, cumplir con todo a tiempo”(E1-P2), “problemas personales, diferentes roles que debo cumplir al hacer teletrabajo”(E2-P9)
- *Situación familiar del o la docente*. Escenarios en los que el profesorado ve afectada su situación familiar por las exigencias laborales: “Cuando estoy sola con mis tres hijos pequeños, seguiditos y debo realizar mis clases, el tener que dejarlos encerrados en la pieza a cargo del mayor de 8 años, cuando van al baño, gritan que están listos y yo tengo mi micrófono encendido o cuando pelean entre ellos encerrados solos o lloran y yo no poder ir hasta finalizar mis clases”(E2-P5), “Después de terminada la jornada laboral online, me da una sensación de querer salir corriendo de la casa, despejarme, pero tengo un hijo que igual tiene clases remotas y todo se mezcla”(E2-P7)
- *Incertidumbre*. Situaciones caracterizadas por una baja percepción de control ante escenarios imprevisibles: “Ansiedad muchas veces de lo que se nos viene, habiendo muchos cambios por los cuales estamos pasando y aprendiendo, tratando de ser mejores personas, muchas veces dejando de lado a nuestra propia familia por estar cumpliendo con la responsabilidad docente”(E2-P12).

Ante esto se desprende como necesidad el aprender a utilizar estrategias para el manejo de la ansiedad, que les permitan afrontar, comprender y manejar situaciones complejas asociadas a variables externas e internas,

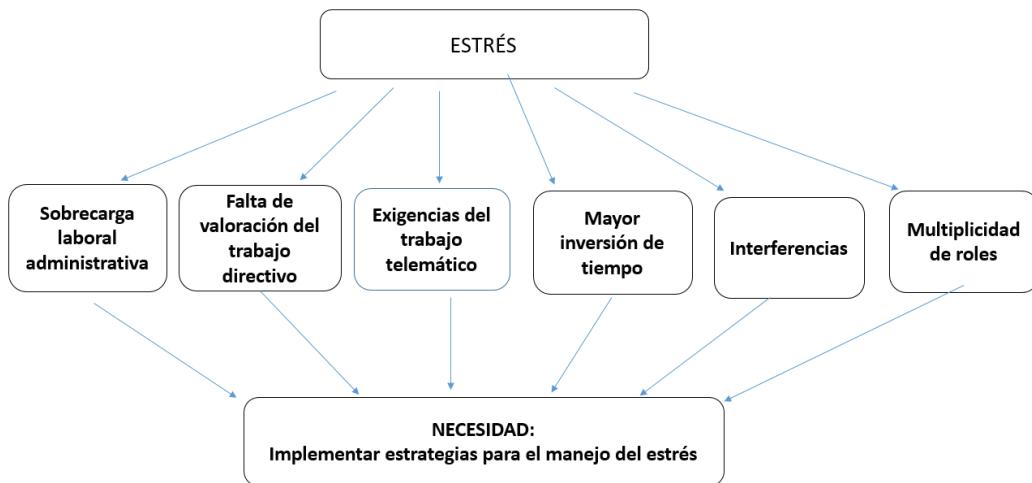


Figura 3: Emoción de estrés con sus situaciones asociadas y necesidad inferida.

Asociadas al ESTRÉS (Figura 3), se plantea “*el exceso de trabajo que nos auto imponemos por dar lo mejor*”(E2-P6), surgiendo las siguientes subcategorías de análisis, apoyadas por algunos fragmentos relevantes.

- *Sobrecarga laboral administrativa*. Exceso de labores burocráticas asociadas al trabajo pedagógico: “Trabajar de lunes a domingo, en las tareas administrativas”(E2-P6), “Muchas veces siento que el trabajo administrativo y de papeleo hace que mis horas de trabajo se extiendan de sobremesa y eso me genera mucho estrés, debido a las ganas de terminar y descansar. Y, además el miedo a no poder cumplir con todo”(E1-P5)
- *Falta de valoración del trabajo directivo*. Percepción de un bajo o nulo nivel de reconocimiento a las tareas propias de la gestión directiva: “En el caso mío, Dirección, me provoca estrés cuando las personas no valoran la gestión y la flexibilización que uno les otorga. Frente a conflictos, los docentes siempre toman las cosas de manera personal y no profesional”(E1-P2).
- *Exigencias del trabajo telemático*. Demandas asociadas a la virtualidad que afectan el trabajo y la vida familiar: “Aula virtual, porque estoy focalizada a realizar todo el trabajo y mi vida familiar en casa, sin mucha posibilidad de cambiar el contexto”(E1-P3).
- *Mayor inversión de tiempo*. Alta demanda de horas de trabajo a partir de la planificación pedagógica: “La necesidad de crear instancias llamativas y desafiantes en clases, por lo que su planificación muchas veces toma más tiempo del que mi carga laboral permite”(E1-P4), “Poco tiempo con la familia”(E2-P8)
- *Interferencias*. Situaciones de contaminación acústica en el hogar, que afectan el trabajo pedagógico: “hay días en que no puedo concentrarme al realizar las clases por el ruido constante dentro del hogar, lo que afecta el desarrollo normal de mi clase”(E2-P11)
- *Multiplicidad de roles*. Simultaneidad en la demanda de responsabilidades que se originan a partir del trabajo pedagógico desde el hogar: “Al tener que cumplir todos mis roles como profesora, madre de tres hijos pequeños a los cuales debo apoyar en su escolaridad a distancia los cuales pertenecen a otro establecimiento distinto al que trabaja la mamá, esposa, dueña de casa, hija, con responsabilidades y funciones extras en la escuela, donde mis superiores tienen altas expectativas de mi trabajo, lo que me ha dificultado llegar a un equilibrio para poder cumplir en todas partes”(E1-P6), “ya que en el día haciendo clases, asistiendo a diversas reuniones de trabajo, acompañado a mis hijos en las clases que puedo, o si no dejándole todo listo para sus clases, conectándoles, haciendo tarea, cocinando, lavando, haciendo las cosas de la casa, bañando a los peques, el único momento para preparar mis clases, planificar, hacer videos, cumplir con lo administrativo es en la noche”(E2-P9)

Dado lo anterior, se infiere como necesidad implementar estrategias para el manejo del estrés, que le permitan al profesorado respetar horarios de trabajo y descanso, ver desde otra perspectiva las situaciones, diferenciando lo urgente de lo necesario.

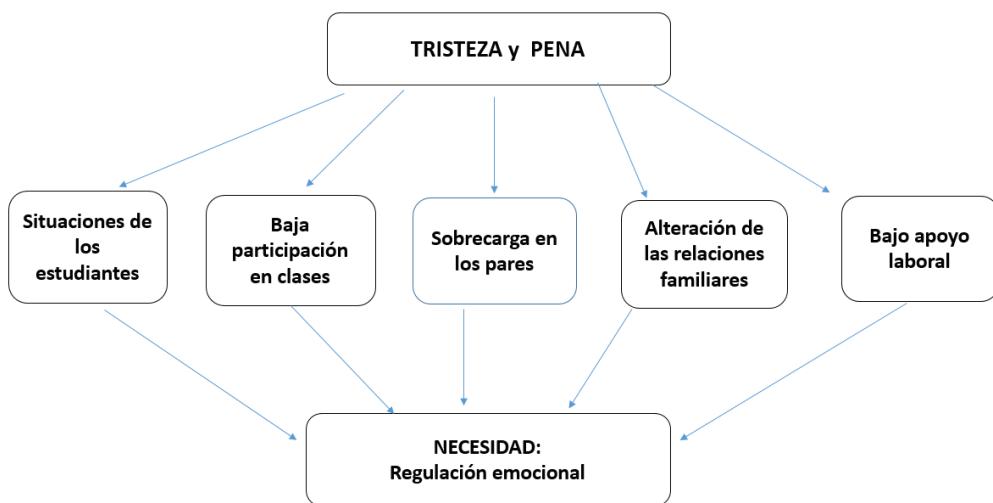


Figura 4: Emoción de tristeza y pena con sus situaciones asociadas y necesidad inferida

Asociadas a TRISTEZA y PENA (Figura 4), que los sujetos ven como algo natural a partir de sus vivencias “*porque uno está inmerso en diferentes situaciones que van pasando como seres humanos que interactuamos*”(E1-P1), surgen las siguientes subcategorías de análisis, apoyadas por algunos fragmentos relevantes.

- *Situaciones de los estudiantes.* Dificultades de tipo económico, social o familiar de estudiantes, ante las cuales se vuelve complejo el acompañamiento docente en la virtualidad: “Tristeza al estar alejada de poder abrazar, entregar cariño a los niños, enseñar de forma presencial los conocimientos, empatizando y dándose cuenta que muchos no tienen las mismas oportunidades, tratando muchas veces de solucionar las situaciones que aquejan a los estudiantes, están solos, no pueden realizar sus actividades, no tienen a quien les acompañe en sus clases zoom, problemas de conectividad”(E2-P8), “Cuando mis estudiantes tienen dificultades en sus hogares, ya sea de índole económica, social o familiar y no pueden asistir a sus clases por situaciones ajenas a su voluntad”(E2-P10)
- *Baja participación en clases.* Situaciones en las que se evidencia una baja disposición del estudiantado a involucrarse en las actividades pedagógicas: “cuando no participan de la clase”(E1-P6), “Cuando preparo una presentación o clase más dinámica y aún así al finalizar me doy cuenta que no participaron. Estudiantes que al encender su micrófono se escucha mucho ruido de fondo, es decir la poca seriedad por parte de los adultos del entorno. Estudiantes que presentan mala conexión y están recibiendo el conocimiento por partes. Estudiantes que no encienden su cámara debido a que viven en situación de vulnerabilidad de su vivienda (material de construcción, hacinamiento, entre otras)”(E2-P8),
- *Sobrecarga en los pares.* Sobredemanda laboral y emocional que se observa en el profesorado: “ver a tus colegas estresadas y cansadas”(E1-P5)
- *Alteración de las relaciones familiares.* Impacto negativo del trabajo docente realizado en el hogar sobre las responsabilidades parentales y espacios de descanso: “Se presenta por el hecho de no poder compartir tiempo con familia o tiempo recreativo debido a las altas exigencias horarias del trabajo como profesor. Considero que en el trabajo remoto muchas veces se pierde el límite horario y no se logra identificar el periodo de trabajo con el de ocio”(E1-P4), “Realizar mis clases y tener que dejar a mi hijo conectándose solo y muchas veces por falta de tiempo no poder ayudarlo en sus tareas”(E2-P3), “Dejar a mis hijos solos en sus clases, no poder guiar sus aprendizajes como sí lo hago con los estudiantes que trabajo”(E2-P7)
- *Bajo apoyo laboral.* Percepción del profesorado en relación al escaso reconocimiento y valoración de su trabajo: “porque en algunas situaciones y conflictos no he recibido el apoyo que espero por parte del equipo directivo y cómo debería trabajar una comunidad educativa”(E1-P8), “Poco reconocimiento laboral”(E2-P2), “Cuando no me he sentido valorada como profesional, habiendo obtenido resultados históricos, por mucho tiempo estuve con muchas horas lectivas, sobrecargada en relación a mis pares (esta situación ya ha sido solucionada)”(E1-P6)

Considerando lo anteriormente expuesto, se infiere como necesidad una regulación emocional, que permita analizar la tristeza y la pena, para expresar y compartir estas emociones con naturalidad.

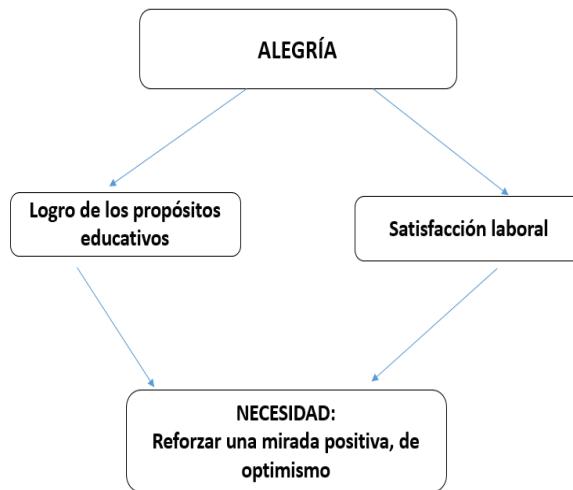


Figura 5: Emoción de alegría con sus situaciones asociadas y necesidad inferida

Acerca de la ALEGRÍA (Figura 5), vinculada a sensaciones agradables “*porque eso indica que nos sentimos contentos, yo me siento satisfecha con lo que estoy haciendo, se me insta a mí a seguirme superando*”(E2-P2), surgen las siguientes subcategorías de análisis, apoyadas por algunos fragmentos relevantes.

- *Logro de los propósitos educativos*. Percepción positiva del profesorado de haber alcanzado los objetivos pedagógicos y el bienestar: “Cuando los estudiantes se motivan y muestran interés por la experiencia de aprendizaje”(E1-P4), “Al comprobar que el estudiante ha aprendido lo que está en estudio, o cuando un apoderado (a) o el equipo directivo reconoce mi esfuerzo y entrega en mi labor educativa”(E1-P7), “Alegria cuando veo que todos mis alumnos se encuentran bien, van al día con sus deberes ver sus sonrisas”(E2-P8), “Cuando las clases funcionan, los estudiantes se motivan y responden. Es posible apreciar que están adquiriendo aprendizaje. Eso genera mucha alegría y sensación de bienestar”(E2-P15)
- *Satisfacción laboral*. Percepción de bienestar en relación a su desempeño laboral: “cuando estoy con mis niños y niñas es la única emoción que siento, porque disfruto haciendo clases”(E1-P3), “La alegría del deber cumplido, de ver a mis docentes, su crecimiento profesional y de ver sus logros”(E2-P15)

Lo anterior permite señalar la necesidad de reforzar una mirada positiva, de optimismo, reconociendo los propios logros y de los demás.

A partir de los resultados presentados, las emociones mencionadas por el profesorado en esta investigación, se relacionan principalmente con experiencias displacenteras (Rogero-García, 2020), lo que se refuerza al ver que se encuentran asociadas a situaciones propias de un cambio en la modalidad de enseñanza, que han llevado a una reacción emocional afectiva (Elige Educar et al., 2020; CIAE et al., 2020), corroborando resultados similares encontrados por Garrido y Gaeta (2016) en el sentido que un inadecuado manejo de las emociones y situaciones sociales relacionadas con la actividad pedagógica, puede afectar negativamente la vida emocional del o la docente, comprobando además las proyecciones de Berger et al. (2016) en relación al desgaste profesional como consecuencia de no contar con las herramientas necesarias para abordar la dimensión emocional en su trabajo. Sin embargo, también aparece mencionada como emoción la alegría, asociada al logro de los propósitos educativos y la satisfacción laboral, lo cual abre hacia aspectos importantes de considerar para su fortalecimiento en un proceso de acompañamiento.

El estudio da cuenta por una parte, del esfuerzo, dedicación y compromiso, con el que el personal docente realiza su labor y por otra, de las dificultades que provoca el trabajo telemático y la compatibilización de roles y tareas que les corresponden como miembros de una comunidad escolar y de su grupo familiar, cuyos efectos adversos en el bienestar habían sido señalados por OIT (2020).

La identificación de las emociones que los y las docentes relacionan con situaciones del trabajo de clase y ha permitido visibilizar, como lo habían planteado Medina-Gual et al.(2021), el complejo escenario que ha traído para la vida laboral y especialmente para la docencia, la situación actual de pandemia. Específicamente, en lo referido a la dificultad que conlleva responder a los distintos requerimientos personales, familiares y laborales desde un mismo lugar: el hogar.

4. Discusión y Conclusiones

Ante el escenario en el que se sitúa esta investigación, tomando en cuenta las preocupaciones y sentimientos que se han visto reflejados en su quehacer laboral (Fernández Escárzaga et al., 2020), el profesorado destaca la relevancia de trabajar con las emociones, debido a que perciben la necesidad de abordarlas como parte de un proceso educativo que les ayude a sentirse mejor y apoyar a sus estudiantes, disminuyendo la incertidumbre y grandes demandas que han transformado la relación educativa (Hurtubia et al., 2021). Un proceso, que según Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), debe darse de forma sistemática, gradual e integrada y para lo cual, los y las docentes deben estar debidamente preparados.

Las ideas planteadas por quienes participan de este estudio concuerdan claramente con la teoría interactiva (Endler y Magnusson, 1978), en el sentido que cuando un individuo afirma sentir algo, intervienen en dicho proceso distintas variables, algunas de tipo cognitivas del individuo (pensamientos, creencias, ideas, etc.) y otras situacionales, que activan la emisión de una conducta, lo cual refleja que ellos y ellas son muy conscientes de la interacción entre las situaciones que generan unas determinadas emociones.

Además es necesario señalar la importancia que estos hallazgos tienen, dado que han sido recogidos directamente desde sus protagonistas, en un proceso de conversación fluida y armoniosa, cuya finalidad fue orientar una propuesta de trabajo de acompañamiento al profesorado, co-construida con los sujetos consultados, reconociendo la necesidad de apoyo planteada por Medina-Gual y Garduño (2021), para fortalecer los procesos de regulación emocional en las prácticas pedagógicas, debido a las situaciones de preocupación, estrés y ansiedad en el personal docente, sumado a la sensación de desgaste debido a un incremento en la carga administrativa, que han impactado negativamente en su salud socioemocional, por lo que es necesario un proceso de capacitación docente integral, con un enfoque de acompañamiento pertinente a los requerimientos detectados.

Es relevante destacar que los requerimientos planteados por el profesorado son de tipo externo e interno, que brindan un carácter de situada a esta investigación, permitiendo perfilar una aproximación a las temáticas posibles de abordar en un acompañamiento docente, en base a las necesidades detectadas, con el fin de anticipar e incorporar las transformaciones necesarias, de manera que se pueda hacer evolucionar las prácticas, describiendo las condiciones y las dificultades del trabajo real de los y las docentes (Perrenoud, 2010) y de ese modo detectar los saberes que se requieren para su optimización, realizando una caracterización más precisa de la experiencia que ha tenido el profesorado en esta contingencia, siguiendo los planteamientos de Monereo y Monte (2021).

Resulta de gran interés el constatar que las mismas situaciones generan distintas emociones, desde la percepción docente. Es así como la situación de baja participación en clases genera la emoción de ansiedad en algunos casos, en tanto que en otros suscita tristeza y pena. La situación familiar de estos profesionales de la educación genera tristeza y pena en algunos casos, mientras que en otros suscita ansiedad. Esto permite reafirmar el carácter subjetivo de la dimensión emocional en relación al desempeño profesional, que se va construyendo durante la historia de vida de cada persona (Barrett, 2018). Además hay que relevar que las situaciones asociadas a las emociones mencionadas por los y las participantes en el estudio, se encuentran enmarcadas en la existencia de roles desempeñados en distintos escenarios (escolar, familiar, laboral), que dan lugar a sensaciones de preocupación o intranquilidad, colocando al profesorado en el centro de atención en relación al cuidado de su salud mental (Lenzo et al., 2020), lo que, a partir de lo señalado por Alarcón y Riveros (2017), muestra la relevancia de poder contar con actualizaciones especializadas en contenidos socioemocionales, fortaleciendo conocimientos y herramientas para ser implementados en los diversos contextos asociados al desempeño pedagógico.

Para finalizar, es posible señalar que se alcanzó el objetivo de identificar necesidades de naturaleza emocional relacionadas con el trabajo de clase de docentes en contexto de pandemia, las cuales derivan preferentemente de experiencias displacenteras asociadas a emociones como frustración, ansiedad, estrés, tristeza y pena. Estos resultados orientan el diseño de propuestas de acompañamiento a los integrantes de las comunidades educativas, desde una perspectiva situada, respaldando lo señalado por Palomera et al. (2006), en el sentido que antes de aplicar un programa educativo centrado en el desarrollo de las emociones, conviene formar al profesorado que va a impartirlo, dando cuenta de metodologías, procedimientos e indicadores, de un modo claro, a fin de replicar este tipo de actividades (Santander et al., 2020).

A partir de este trabajo, surgen algunas interrogantes que podrían guiar futuras investigaciones como ¿de qué manera se pueden ofrecer herramientas pedagógicas para abordar situaciones que provoquen emociones consideradas displacenteras?, ¿qué características debería tener una propuesta de acompañamiento a docentes en relación a la dimensión emocional en su quehacer educativo?.

5. Referencias Bibliográficas

- Abrial, M. (2021). Proceso de aprendizaje en la pandemia. *Panorama*, 15(28) <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343965146010>
- Alarcón, C. y Riveros, L. (2017). *Educación emocional: Una deuda pendiente en la educación chilena*. Tesis para optar al grado de Magíster en Política Educativa. Universidad del Desarrollo.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2010). *El profesor intuitivo*. Octaedro.
- Bächler, R., Meza, S., Mendoza, L. y Poblete, O., (2020). Evaluación de la Formación Emocional Inicial Docente en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 75-106. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939bachler5>
- Barrett, L. (2018). *La vida secreta del cerebro. Cómo se construyen las emociones*. Paidós.
- Barrios-Tao, H. y Peña, L. (2019). Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional. *Educación y Educadores*, 22(3), 487-509. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.8>
- Berger, C., Alamos, P. y Milicic, N. (2016). El rol de los docentes en el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes: la perspectiva del apego escolar. En Manzi, J., García, M. *Abriendo las puertas en el aula*. Ediciones UC.
- Bisquerra, R. (2005) La educación emocional en el profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. y Filella, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 161-172. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.298421>
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Calderón, M., González, G., Salazar, P., y Washburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Actualidades de Investigación en Educación*, 14(1), 1-23.
- CIAE, PUCV Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y EduGlobal (2020). *COVID-19: Nuevos Contextos, Nuevas Demandas y Experiencia Docente en Chile. Informe de Resultados*. http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=2072&externo=boletín
- Damasio, A. (1999). *El error de Descartes, la razón de las emociones*. Andrés Bello.
- Elige Educar, CEPPE, CIAE y Fundación Reimagina (2020). *Situación de Docentes y Educadores en Contexto de Pandemia: Informe de Resultados*. Elige Educar. <https://eligeeducar.cl/investigaciones-realizadas/situacion-de-docentes-y-educadores-en-contexto-de-pandemia/>
- Endler, N. y Magnusson, D. (1978). But Interacionist do believe in People! Response to Krauskopf. *Psychogical Bulletin*, 85, 590-592. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.85.3.590>
- Extremera, N., Rey, L. y Pena, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Revista Padres y Maestros*, 368, 65-72. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>
- Fernández-Escárzega, J., Domínguez, J. y Martínez, P. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*,7(14). <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/212/420>
- Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo (Eurofound) y Organización Internacional del Trabajo(OIT).(2019). *Trabajar en cualquier momento y en cualquier lugar: consecuencias en el ámbito laboral*. Informe conjunto OIT–Eurofound, 1 Edición. https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_712531/lang--es/index.htm
- García Rodríguez, L., Iriarte, C. y Reparaz, C. (2019). Apego y competencias socioemocionales del profesorado. Estado de la cuestión 2015-2019. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, INFAD Revista de Psicología, Nº1 - Monográfico 1,119-128. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1413>
- Garrido, P. y Gaeta, M.L. (2016). La competencia socioemocional docente en el logro del aprendizaje de las competencias genéricas del perfil de egreso de educación media superior. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 137, 108-123. <https://doi.org/10.15178/va.2016.137.108-123>
- Hurtubia, V., Tartakowsky, V., Acuña M. y Landoni, M. (2021). Espacios de contención y resiliencia en comunidades educativas frente al contexto de la COVID-19 en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 113-123. <https://doi.org/10.35362/rie8624383>
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research. A Philosophical and Practical Guide*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203485781>
- Medina-Gual, L. y Garduño, E. (2021). Educar en contingencia: factores y vivencias desde lo pedagógico, psicoafectivo y tecnológico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LI Núm Esp.,181–214. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.475>
- Medina-Gual, L., Chao-Rebolledo, C., Garduño-Teliz, E., Baptista-Lucio, P. ... Ojeda-Núñez, J. A. (2021). El impacto de la pandemia en la educación media superior mexicana: un análisis desde lo pedagógico, psicológico y tecnológico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 125-146. <https://doi.org/10.35362/rie8624356>
- Molero, D., Pantoja-Vallejo, A. y Galiano-Carrión, M. (2017). Inteligencia emocional rasgo en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos*, 20, 43-56. <http://doi.org/10.18172/con.2993>
- Monereo, C., y Monte, M. (2021). *Docentes en tránsito. Análisis de incidentes críticos en secundaria*. Graó.

- Palomera, R., Gil-Olarre, P. y Brackett, M.A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 34(1), 687-703. <http://hdl.handle.net/20.500.12799/2985>
- Oficina Internacional del Trabajo (OIT). (2020). *El teletrabajo durante la pandemia de COVID-19 y después de ella–Guía práctica*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/global/publications/WCMS_758007/lang--es/index.htm
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2) Especial, COVID-19, <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>
- Santander, S., Gaeta, M. y Martínez-Otero, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: Un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 225-246. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Dolmen.
- Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, (18)4, 465–487. <https://doi.org/10.1080/09518390500137642>
- Zuñiga, T. (2019). *Influencia de la Inteligencia Emocional presente en los profesores de Educación General Básica, de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida, en la promoción de aprendizaje socioemocional en sus prácticas pedagógicas*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional. Escuela Psicología PUC.