

Gestión Emocional de docentes de Educación Diferencial durante el transcurso de la Pandemia Covid-19

Emotional Management of Differential Education teachers during the course of the Covid-19 Pandemic

Lucía Mondaca Cabrera

lucia.mondaca.c@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0802-1434>

Sergio Silva González

msin@uc.cl

<https://orcid.org/0000-0003-0106-579X>

Resumen:

Esta investigación describe las habilidades de gestión emocional desplegadas por docentes de educación diferencial, que ejercieron de forma virtual en programas de integración escolar durante el periodo de pandemia COVID-19.

Esta investigación de tipo cualitativa, presenta un enfoque exploratorio-descriptivo. Se utilizaron entrevistas en profundidad para recabar las experiencias emocionales vivenciadas por las docentes.

Los resultados de esta investigación permiten vislumbrar que las docentes vivenciaron emociones desagradables de alta y baja energía, tales como: frustración, soledad, cansancio, entre otras. La prevalencia de estas emociones, se debe principalmente a que la crisis por pandemia, perpetuó la precarización laboral docente y la institución escolar se rigidizó en función del cumplimiento de labores administrativas, más que en el fortalecimiento de culturas escolares de bienestar. Estos hallazgos dan cuenta de la necesidad de crear espacios formativos para el desarrollo de habilidades socioemocionales, que propendan al cuidado de la salud mental de las comunidades educativas.

Palabras claves: Educación a distancia, Educación especial, pandemia, Aprendizaje socioemocional, Competencias del docente

Abstract

This research describes the emotional management skills used by Special Education teachers who worked in school integración programs during the COVID-19 pandemic.

This investigación was a qualitative type, with an exploratory-descriptive approach. In-depth interviews were used to gather información about the teachers' emotional experiences.

The results conclude that the teachers experienced unpleasant emotions of high and low energy such as frustration, loneliness, tiredness, among others. The incidence of these feelings was primarily due to the pandemic crisis which perpetuated the precarization of the teachers' labour and the school institution stiffened driven by the administrativo duties, instead of strengthening well-being school cultures. These findings serve to highlight the need for the creation of formative spaces for the development of socioemotional abilities that promote the mental health care of educational communities and their members.

Keywords: Distance Education, Special Education, pandemic, socioemotional learning, Teachers competencies .

Fecha de recepción: 07/07/2022

Fecha de aceptación: 1/08/2022

Introducción

Es probable que los años 2020 y 2021 pasen a la historia como unos de los más convulsos del siglo XXI, debido a la emergencia por la crisis sanitaria y las derivadas en las dimensiones social y económica, producidas por el COVID-19. A nivel económico, el COVID-19 ha provocado una conmoción profunda en la economía de los países, comparables a la recesión económica producida por la segunda guerra mundial (World Bank, 2020). En América Latina se ha estimado un aumento en la tasa de pobreza extrema, la que alcanzaría un 13.5%, lo que representa un 16 millones de personas (CEPAL, 2020). Sin embargo, las consecuencias de la pandemia como el cierre de las escuelas, la inestabilidad laboral, la pérdida del trabajo formal, la disminución de las actividades de ocio y tiempo libre, las políticas de confinamiento y la incertidumbre respecto al contagio del virus, no solo provocan efectos directos sobre la economía mundial, sino que también impactan en el bienestar socioemocional de las personas. Lo anterior se traduce en un aumento en la sensación de inseguridad e incertidumbre respecto al futuro y un incremento en los niveles de estrés y de malestar mental (Li, Wang, Xue, Zhao & Zhu, 2020).

A nivel educativo, la pandemia obligó a los establecimientos educacionales a cerrar indefinidamente, lo que en cifras implicó que, durante el año 2020, 144 millones de estudiantes de América Latina y el Caribe aprendieran desde sus hogares (UNICEF, 2020). En Chile, los establecimientos educacionales cerraron sus puertas durante la segunda semana de marzo de 2020 (MINEDUC, 2020) y se mantuvieron en modalidad híbrida hasta el término del año 2021. Las clases presenciales se trasladaron principalmente a modalidad virtual, las que se impartieron por vía telemática de forma sincrónica y asincrónica. Estas modificaciones en el nuevo formato de enseñanza y entrega del aprendizaje, suponen grandes desafíos a los docentes y otros miembros de una comunidad educativa. Por un lado, la escasa preparación y experiencia para realizar clases a través de plataformas virtuales se conjuga con los avatares propios del trabajo docente, entre ellos la labor administrativa, la metodología de la enseñanza y la planificación de las clases: los que se evidencian como los principales factores del malestar emocional percibido por los docentes durante la realización de clases online (Kim & Asbury, 2020).

A partir de lo expuesto, la presente investigación tiene por objetivo describir las habilidades emocionales desplegadas por docentes de educación diferencial, que trabajaron en programas de integración escolar durante el periodo de confinamiento iniciado el año 2020. La selección de este grupo de profesionales se debe a la relevancia de la labor de las (os) educadores diferenciales en la instalación de climas escolares inclusivos, que fomenten la comprensión y el respeto hacia la diversidad entre los distintos miembros de una comunidad. Este tema cobra relevancia, puesto que en momentos de crisis, su formación es fundamental para conocer los elementos influyentes en el aprendizaje humano e identificar las distintas barreras que pueden existir dentro de un proceso de cambio, como el acontecido.

Para responder al objetivo de esta investigación, presentaremos a continuación las referencias teóricas, basadas en el modelo de gestión emocional propuesto en el programa RULER (Brackett, 2019). De forma posterior, describiremos el marco metodológico utilizado, los resultados principales y, finalmente, las discusiones y conclusiones obtenidas durante este proceso.

Educación especial en Chile

Para referirnos a educación especial, resulta necesario abordar previamente la idea de inclusión educativa. Ambos conceptos, integración e inclusión, se encuentran ligados históricamente, debido a que la discusión sobre la participación de las (os) estudiantes en la escuela se sostiene desde aproximadamente medio siglo. En este sentido, el Informe Warnock (1978) marcó un hito, dado que con él emerge el concepto de necesidades educativas especiales (NEE), concepto que es utilizado por las escuelas chilenas hasta el día de hoy. Para el año 2007, la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, ratifica la educación como punto de inicio para la inclusión, refiriendo que “las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2007, p.19). Es así como toda acción educativa de calidad, debe valorar y respetar las diferencias individuales, evitando todo tipo de segregación y exclusión. Desde esta perspectiva la inclusión educativa es un derecho fundamental, que pretende dar respuesta a la diversidad en un amplio sentido. Implica atender al estudiantado más vulnerable y contribuir a la superación de las condiciones de desigualdad presentes en las escuelas (Ainscow y Booth, 2012; Coll y Miras, 2010; Echeita y Ainscow, 2011).

A nivel nacional, desde la década de los años 90 en adelante (MINEDUC, 1998) se han promovido distintas legislaciones en esta materia, las que abordan en mayor o en menor medida los conceptos de integración, inclusión, segregación, diversidad y discapacidad. Desde el año 2010 en adelante, surgen los programas de integración escolar (PIE) con el objetivo de entregar respuestas educativas que se adecuen a las necesidades de los y las estudiantes. Los PIE son normados por el Decreto N°170/2009, el que regula la atención especializada y la subvención del estudiantado que presenta alguna NEE. La subvención del estado permite a las escuelas municipalizadas y a los particulares subvencionados, implementar programas de integración con recursos humanos, materiales y la ejecución de capacitaciones enfocadas a toda la comunidad educativa, en temas relacionados con diversidad e inclusión educativa (MINEDUC, 2009).

El enfoque de atención que promueven los PIE, comprende la implementación de trabajo colaborativo entre todos los profesionales que componen el equipo de aula (psicólogos (as), profesores de aula, docentes de educación diferencial, psicopedagogos(as), fonoaudiologas(os), entre otros) con el objetivo de brindar atención integral al alumnado que lo requiera. Es en este contexto en el que se insertan las labores de las y los profesionales de educación diferencial, ya que en conjunto con los otros profesionales, son quienes realizan evaluaciones diagnósticas integrales, con el objetivo de pesquisar la presencia de NEE y posibilitar el ingreso del/la estudiante al programa de integración. Asimismo, tienen como misión: (i) realizar co-enseñanza con el profesor(a) de aula regular; (ii) entregar apoyos y responder a las NEE de los(as) estudiantes en aula regular y en aula de recursos; (iii) impulsar el trabajo colaborativo con los asistentes de la educación; y, (iv) realizar de forma anual o semestral, evaluaciones de proceso, que dan cuenta de la evolución de las NEE de los y las estudiantes (MINEDUC,2017).

Gestión emocional docente en el contexto educativo

Pasará mucho tiempo antes de conocer y comprender en detalle el impacto causado por la situación sanitaria del COVID-19 en las instituciones y organizaciones sociales. Sobre todo en espacios como la escuela, las que debieron transformar en un corto periodo de tiempo, sus prácticas pedagógicas desde lo presencial hacia lo virtual. De este modo, el vínculo docente-estudiante, las interacciones pedagógicas y las relaciones sociales entre los distintos miembros de una comunidad educativa se

alteraron e impactaron no solo en las (os) estudiantes, sino también en la labor docente (Villalobos, 2021; López-Cassà y Pérez-Escoda, 2020).

Algunas investigaciones previas a la pandemia, refieren que el profesorado se encuentra más expuesto a experimentar con mayor intensidad emociones desagradables, como el enojo o la ira, lo que acarrea agotamiento laboral (Keller, Chang, Becker, Goetz & Frenzel, 2014; Sutton & Wheatley, 2003). Es por esto que el trabajo en el contexto educativo requiere el despliegue de diversas competencias, tanto profesionales como personales, las que comprometen no solo la realización de procesos eficaces de orientación y guía respecto a la transferencia y evaluación de los aprendizajes (Martínez-Izaguirre, Álvarez de Eulate y Villardón-Gallego, 2017), sino que también en el acompañamiento de los (as) estudiantes en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales (Elias, Arnold & Steiger-Hussey, 2003).

Lo anterior, supone un gran impacto en la salud mental del profesorado y ratifica la importancia de la dimensión emocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A nivel educativo existe una comprensión dual entre lo emocional y lo cognitivo, lo que ha provocado que la cultura escolar se oriente en forma prioritaria en el desarrollo de los procesos cognitivos presentes en el aprendizaje, lo que en general deja aislado los aspectos emocionales. Esta concepción, arraigada en las culturas escolares, se sustenta en la idea de que los seres humanos podemos seleccionar conscientemente las emociones del procesamiento cognitivo, por lo tanto, se cree que, por un lado, se siente y, por otro, se enseña y se aprende (Bächler y Pozo, 2016; Bächler, Pozo y Scheuer, 2018).

Diversos autores refieren que el bienestar laboral y emocional de los y las docentes trasciende el desempeño profesional, mejora el clima del aula e influye positivamente en los procesos de aprendizaje (Chan, 2008; Marchesi, 2012). Además, produce efectos positivos en la calidad de la convivencia escolar, enriquece el vínculo docente-estudiante y mejora el rendimiento de las (os) estudiantes (Brackett & Caruso, 2007; Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes & Salovey, 2010; Brackett, Bailey, Hoffmann, & Simmons, 2019). De este modo, parece esencial incorporar en la formación docente inicial y permanente, programas de desarrollo de habilidades socioemocionales, que permitan al profesorado gestionar de forma asertiva las emociones que emergen en el contexto laboral, y así incrementar el ajuste emocional de sus estudiantes (Birch & Ladd, 1996).

Ahora bien, para hablar de desarrollo emocional, necesariamente tenemos que abordar el concepto de inteligencia emocional (IE), elaborado por Salovey y Mayer. La IE integra los procesos de reconocimiento, comprensión y gestión de las emociones, propias y ajenas (Salovey & Mayer, 1990), esto quiere decir que la IE comprende un conjunto de habilidades relacionadas con la capacidad de procesar información emocional, comprender las señales emocionales, considerar la influencia de las emociones en el razonamiento y la selección de estrategias para expresión y regulación de estados emocionales (Dunn, Brackett, Ashton-James, Schneiderman & Salovey, 2007; Palomera, Fernandez-Berrocal y Brackett, 2008).

Existen diversos modelos que definen las competencias que se ven involucradas en el procesamiento socioemocional (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2016; Salovey & Sluyter, 1997; Bisquerra, 2009). No obstante, en este artículo abordamos el modelo elaborado por Brackett (2020), quien define un conjunto de habilidades organizadas, centrales para el desarrollo de la inteligencia emocional. El acrónimo RULER hace referencia a cinco habilidades emocionales relevantes: Reconocimiento, comprensión, etiquetado, expresión y regulación de las emociones.

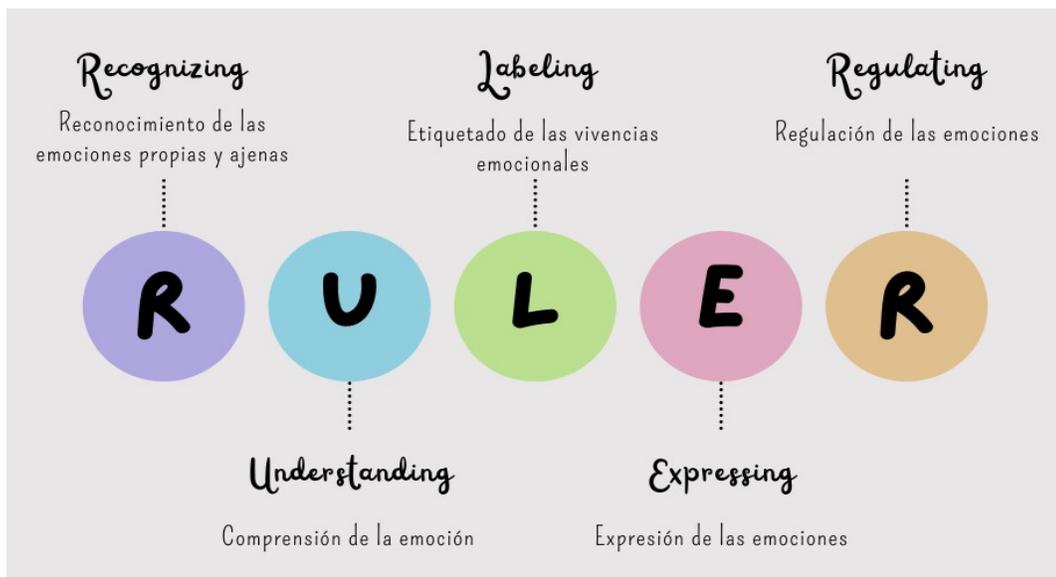


Figura 1: Habilidades del modelo RULER

Fuente: Elaboración propia

Las emociones se caracterizan por su multidimensionalidad, esto se debe a que abarcan procesos fisiológicos, cognitivos y sociales (Izard, 2009). Los aspectos sociales contextualizan la experiencia emocional y la importancia de éstos reside en que la gestión de emociones es la base para el establecimiento de vínculos. La capacidad de gestionar adecuadamente las emociones se asocia al desarrollo de comportamientos prosociales, disminución de conductas agresivas y mejor ajuste en contextos sociales, debido al desarrollo de la consciencia social (García-Sancho, Salguero & Fernández-Berrocal, 2014; Gutiérrez, Cabello y Fernández Berrocal, 2017). Sin embargo, una adecuada gestión emocional no solo impacta a nivel de la conducta individual, sino que también a nivel del colectivo. Investigaciones evidencian que la implementación de programas escolares de gestión emocional, producen efectos muy positivos en las interacciones sociales estudiante-docente, en la calidad de la enseñanza y en el ejercicio del liderazgo escolar, como por ejemplo en procedimientos de disciplina escolar, los que se enriquecen a partir de habilidades como la introspección y reflexión, presentes en los programas de gestión emocional (Baumsteiger, Hoffmann, Castillo-Gualda & Brackett, 2021; Taylor, Oberle, Durlak & Weissberg, 2017; Torrente, Rivers & Brackett, 2016).

Según lo expuesto anteriormente, la presente investigación tiene el propósito de describir la gestión emocional de 10 docentes del ámbito diferencial durante el periodo de confinamiento por pandemia y contribuir a la visibilización de otros factores de índole socioemocional, que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Metodología

La presente investigación utiliza una metodología de tipo cualitativa (Flick, 2015), con un enfoque exploratorio-descriptivo. La utilización de este enfoque, permitió obtener información detallada sobre las dimensiones emocionales que manifiestan las docentes, comprenderlas en el contexto en que las experimentan y las posibles causas que las generan.

Para la selección de participantes se utilizó un muestreo por conveniencia (Pérez-Luco, Lagos Gutiérrez, Mardones Barrera, y Sáez Ardura, 2017), en el que se consideraron los siguientes criterios de selección:

- a) Educadoras (es) diferenciales y/o Psicopedagogas (os) con segundo título, que laboren en PIE.
- b) Haber realizado docencia por vía telemática durante el periodo de confinamiento en el año 2020-2021.
- c) Desempeñar su labor en colegios y/o liceos públicos o particulares subvencionados por el estado.

Sin embargo, debido a la dificultad de encontrar docentes dispuestas a ser entrevistadas por vía telemática, esta etapa de la investigación constó de tres momentos: (i) Llamado a participar a través de cuentas con perfil educativo, a través de redes sociales (instagram, facebook y whatsapp). (ii) Contacto por correo electrónico a quienes respondieron el primer llamado. (iii) Contacto con participantes accesibles y próximos a la red de las (os) investigadores.

Tabla 1

Identificación de las participantes del estudio

Identificación	Tipo de dependencia	Profesión	Ciclo
Caso 1	Subvencionado	educadora Diferencial	Segundo ciclo
Caso 2	Municipal	Educadora Diferencial	Primer ciclo
Caso 3	Municipal	educadora Diferencial	Enseñanza media
Caso 4	Subvencionado	educadora Diferencial	Enseñanza media
Caso 5	Subvencionado	educadora Diferencial	Primer ciclo
Caso 6	Municipal	educadora Diferencial	Primer ciclo

Caso 7	Municipal	Psicopedagoga con segundo título	Educación parvularia NT1-NT2)- Segundo ciclo
Caso 8	Subvencionado	Psicopedagoga con segundo título	Primer ciclo
Caso 9	Municipal	Educadora diferencial	Enseñanza media
Caso 10	Municipal	Psicopedagoga con segundo título	Primer ciclo

Fuente: *Elaboración propia*

Tras la aceptación de la participación en el estudio, se procedió a la aplicación del consentimiento informado; en este documento se describieron el propósito del estudio, los objetivos específicos, la metodología y los aspectos de confidencialidad. De forma posterior, a través de correo electrónico se les envió una encuesta compuesta por 10 preguntas cerradas, enfocadas a recabar información sobre aspectos de formación, años y tipo de experiencia profesional, entre otros. Esto permitió la caracterización de la muestra. Una vez completada las fases anteriores, se realizaron entrevistas semiestructuradas, a través de un guión de 15 preguntas abiertas, cuyo foco se encuentra en la gestión de las emociones autopercebidas por las docentes durante la realización de sus clases online.

El *corpus* de análisis se construyó a partir de la transcripción de 10 entrevistas. Este material fue sometido a un análisis de contenido cualitativo, con un enfoque que permitió la relación entre la deducción e inducción (Mayring, 2000). En función de esto, se realizó un análisis descriptivo mediante la exploración y revisión de categorías previamente establecidas a partir del marco teórico. La adecuación de este sistema de categorías al material, permitió la modificación y emergencia de nuevas categorías (Kelle & Buchholtz, 2015). Finalmente, para la codificación de los datos y el análisis conceptual, se utilizó un software de análisis cualitativo: Atlas-ti.

Resultados

Los dos primeros ítems concentran el análisis de las respuestas que emergen a partir del modelo “RULER” desde la experiencia docente del ámbito diferencial. El tercer ítem, comprende el análisis de las respuestas sobre aspectos relacionados con la organización y gestión de las escuelas durante el confinamiento y el impacto producido en el bienestar de las docentes.

Habilidades de gestión emocional según modelo RULER: Lo que las docentes reconocen, comprenden y etiquetan a nivel emocional

En cuanto al despliegue de habilidades de reconocimiento emocional, podemos observar que las docentes reconocieron el nivel de energía y la sensación emocional experimentada durante el inicio y transcurso de la pandemia. Una de las docentes nos comenta lo siguiente: “De verdad que yo estaba agotadísima, sentimientos...desagradables, porque era algo que no estaba en mis manos” (Caso 5). En este sentido, la totalidad de las entrevistadas refirieron experimentar baja energía y sensación desagradable, sobre todo en el periodo de clases virtuales y en la participación de actividades curriculares no lectivas: “o sea si evoco la situación de una clase puedo sentir como un agotamiento previo” (Caso 6).

Respecto a la comprensión del malestar emocional vivenciado, las docentes afirman que las causas o motivos que subyacen a las emociones de valencia desagradable, se debieron principalmente al traslado forzado del ejercicio de la docencia al espacio íntimo del hogar: “El ser mamá, dueña de casa, profesional, el llevar como los tres roles es súper difícil” (Caso 7). Además de esto, los límites entre el espacio laboral y doméstico se disolvieron, por lo que las docentes debieron responder a tareas domésticas y laborales dentro del mismo periodo de tiempo, así como también resolver problemáticas laborales, sin los mecanismos y dispositivos institucionales formales que se encuentran dentro de la institución educativa. Todo eso generó emociones de índole negativa: “Después lo empecé a odiar, lo empecé a odiar, porque claro mi horario de trabajo finalmente se extendió a límites insospechables” (Caso 8).

Respecto al etiquetado o vocabulario emocional, el que hace referencia al uso específico del lenguaje, es posible destacar que la totalidad de emociones que emergen en el discurso de las docentes, son de sensación desagradable. Estas se pueden diferenciar en emociones de alta energía: asustada, estresada, frustrada, preocupada y nerviosa. Y emociones de baja energía: desanimada, triste, solitaria, cansada

y agotada. Un ejemplo de este sentir, se observa en la siguiente cita: “Me sentí como entre frustrada y aturdida, como que sentía que estaba en piloto automático trabajando...” (Caso 5).

Habilidades de gestión emocional según modelo RULER: Lo que las docentes expresan y regulan a nivel emocional

Las acciones de regulación emocional respondidas por las docentes se dividieron en tres grupos. En primer lugar, se observaron la ejecución de actividades de ocio y tiempo libre, tales como: realización de actividad física, lectura de libros, escuchar música, uso de las redes sociales y realización de trabajos manuales. En este primer ejemplo, una de las docentes entrega la siguiente reflexión: “Compré de mi autor favorito que es Hernán Rivera Letelier...también bordé, tejí y aprendí otras cosas” (Caso 3).

En segundo lugar, se observaron actividades relacionadas con la gestión, a través de la planificación y organización de tareas a nivel laboral y personal: “Como que ahí me propuse organizar horarios la verdad, porque como estábamos en la casa y no teníamos que salir a veces me quedaba hasta bastante tarde viendo tele” (Caso 8). Por último, se apreciaron acciones de regulación emocional que se encuentran mediadas por otros e implican la realización de operaciones mentales como la introspección y abstracción. Entre las que se encuentran las siguientes: participación en grupos de meditación, asistencia a terapia psicológica y participación en talleres de autoayuda. Una de las reflexiones fue la siguiente: “La psicóloga fue un buen apoyo, ella me entregó herramientas porque así, de esa forma pude estar más tranquila” (Caso 1).

Resulta relevante mencionar que la mayoría de las acciones de regulación emocional que estuvieron presentes en el discurso de las docentes, surgen de manera posterior al inicio del confinamiento por pandemia, principalmente durante el segundo semestre 2020 y el primer semestre 2021. En este periodo las docentes refieren haber llegado a un límite de malestar emocional, lo que les permite reflexionar y tomar acción frente a él.

Además de lo anterior, se observa en el discurso de las participantes que el acompañamiento entre docentes, tanto del ámbito diferencial y de otras áreas, formó parte de los factores protectores a nivel emocional durante su confinamiento. Participar de una red de colaboración a nivel laboral, en la que existieron espacios de expresión y contención de las emociones, que emergieron durante el periodo de clases por vía telemática, permitió que emociones de valencia desagradable, como la tristeza y la soledad disminuyeran al establecer un vínculo virtual con otros. En la siguiente cita un ejemplo de lo

anterior: “Y como te dije antes tengo un equipo humano muy lindo, por lo tanto nos apañamos mucho entre todo esto. ¿Qué hacemos? no te preocupes yo te ayudo, juntemonos a tal hora, tengamos una reunión y hemos estado en constante comunicación de cómo nos sentimos, que es lo que nos pasa hablando de manera emocional” (Caso 9). Sin embargo, no fue así para todos los casos. Algunas docentes refirieron que encontrar espacios virtuales de contención fue complejo, debido a que la interacción entre las docentes se limitó a la realización de reuniones para temas netamente educativos: “Ahora tienes que generar una videollamada, con estas reuniones que esta casi medio público y siempre las reuniones es un lenguaje mucho más formal, no tan coloquial a veces, entonces uno igual extraña ¿por qué todo tiene que ser tan estructurado?” (Caso 2). Esta forma de vincularse virtualmente, refieren que no aportó a su desarrollo afectivo y difirió notoriamente de lo presencial, en la que los espacios de interacción para la distensión son variados y organizados de forma espontánea.

Al preguntarles a las docentes sobre su participación en la comunidad educativa, la totalidad de ellas mencionó que existió falta de comunicación entre los diferentes agentes involucrados en el espacio educacional; con ello hacemos referencia a las docentes del PIE, los equipos directivos y el grupo de docentes de aula. Algunas prácticas de tipo excluyente que las docentes aludieron, hace referencia a no sentirse respetadas con el trabajo que ejercen dentro del aula. Esto debido al desconocimiento y bajo interés de parte del profesorado por comprender las labores educativas que realizan los profesionales del PIE. También refieren invisibilización de parte de los equipos directivos frente a la toma de decisiones, los que tienden a incluir sólo al grupo de docentes de área, lo que excluye de este nivel organizacional a los/las profesional del ámbito diferencial: “nos sentíamos muy aparte de donde estábamos trabajando en el liceo” (Caso 9) o “el PIE existe solamente cuando necesitan ayuda. Es muy raro porque estamos dentro de un establecimiento, pero somos ignorados”. (Caso 2). Así, lo comenta otra participante: “...lo que me molesta es que no nos han considerado para ciertas tomas de decisiones, donde se si se invita a la comunidad de profesores, pero no a las profesoras PIE y eso es cansador y es como una lucha como cultural, de cómo funciona el PIE...” (Caso 4). Estas prácticas de segregación impactan negativamente en dos esferas, a nivel personal, en el sentimiento de pertenencia y satisfacción de las docentes con la escuela, y a nivel institucional, menoscaban competencias de colaboración entre docentes, incitan la toma de decisiones y resolución de problemas de forma aislada, las que no permiten la reflexión participativa de las prácticas pedagógicas en la comunidad escolar.

En cuanto a la identificación y reconocimiento de los estados emocionales propios y ajenos, las docentes refieren que fue altamente complejo identificar estados emocionales en el estudiantado, y por lo tanto, la creación y mantención del vínculo emocional durante las clases telemáticas fue uno de los grandes desafíos de la educación virtual. Esto se debe a que principalmente las clases virtuales no necesariamente implican la interacción cara a cara con las (os) estudiantes, tal acción depende de la decisión personal de encender o no la cámara. Así lo afirma una de las docentes: “no todos te encienden la cámara, y entonces uno ya no los puede ver entonces son súper poquitos los que usan su cámara encendida” (Caso 7). El formato de clases telemáticas, para docentes que se formaron y tienen experiencia en educación presencial, resultó complejo o como expresa una participante: “era tan impersonal” (Caso 9). Por lo tanto, lo anterior comprendió un reto en el reconocimiento emocional y posterior comprensión, pues la comunicación no verbal, como las expresiones faciales y el lenguaje corporal, aportan información muy relevante para distinguir los distintos estados emocionales.

En función de las dificultades detectadas de la educación virtual, las docentes generaron diversas estrategias de acción que les permitieron identificar y reconocer estados emocionales a través de la pantalla. Entre ellas se encontraron: La utilización de escalas de reconocimiento emocional y el empleo de listas que resultaron útiles para llevar un registro del estado emocional del estudiantado frente a la clase. Acá un ejemplo: “Les pusimos unas caras de perros [escala de memes] para saber en qué estado estaban ellos” (Caso 3). Este tipo de desafíos implicó activar la creatividad y buscar otras estrategias que permitieran conectarse emocionalmente con ellos: “Siempre inicio las clases realizando este catastro a través de preguntas o de alguna dinámica, así como breve, sobre cómo están, cómo está la familia” (Caso 10).

Relación institucional y gestión emocional docente: Organización de las escuelas durante el confinamiento y el impacto producido en el bienestar de las docentes

A partir del discurso de las docentes, se observa que la mayoría de ellas no presentaban conocimientos sobre herramientas pedagógicas didácticas y digitales para implementar en sus clases online: “Preparados, preparadas, yo creo que nadie estaba. O sea, imagínate hace cuánto que no había una pandemia. Es una locura pensarlo; todas las condiciones se transformaron en algo muy extraño” (Caso 9). Este bajo nivel de preparación percibido, produjo inicialmente malestar emocional, lo que desencadenó emociones de incertidumbre y extrañeza frente al contexto virtual. Posterior al impacto inicial de la implementación de las clases virtuales, se observa que de forma colaborativa y autodidacta, comenzaron a aprender y actualizar conocimientos sobre herramientas y metodologías

digitales, las que les permitieron adecuar las clases presenciales a la nueva modalidad: “Los profesores que se manejan más en la tecnología, entregaron tutoriales, uno ahí se fue informando y cada uno ahí fue aprendiendo en relación a lo que ellos mandaban.” (Caso 1)

Resulta relevante señalar que la mayoría de las participantes, aludió no haber recibido de parte de la institución, ni materiales de apoyo, ni financiamiento económico para realizar las clases virtuales: “No, nada, de hecho yo tenía un computador super viejito, que lo tenía de la universidad y con esto no dio más” (Caso 10). Por lo que de forma individual, invirtieron en nuevas herramientas y dispositivos tecnológicos, los más mencionados fueron: Notebook, celular, tablet, aumento del plan de internet, entre otros.

Al preguntarles a las docentes cómo evaluaron las acciones enfocadas al bienestar emocional de las comunidades, la mayoría calificó las acciones implementadas de forma deficiente. Si bien, en las instituciones educativas implementaron talleres dentro de la jornada laboral o realizaron catastros sobre salud mental, las participantes refirieron que éstos no fueron sistematizados y se enfocaron principalmente en la evaluación del estado emocional general, más que en la gestión del malestar docente: “En consejo de profesores le dedicaron dos horas a eso de salud mental [...] siento que no fue algo planificado, organizado. ¿Sabes lo que siento incluso? que lo hicieron por cumplir” (Caso 3).

Un aspecto importante a considerar y que emergió de forma reiterativa en el discurso de las docentes, tiene relación con la dinámica administrativa de las instituciones escolares. Las participantes mencionaron falta de liderazgo pedagógico durante el transcurso de la emergencia sanitaria. Quienes lideran la escuela, fueron percibidos como obstaculizadores del proceso educativo, debido a que las acciones realizadas estuvieron centradas en el control de las labores docentes y en la óptima realización de trabajo administrativo, más que en la gestión del trabajo colaborativo y en el desarrollo profesional docente. Una de las docentes mencionó lo siguiente: “La burocracia a veces me agota [...] siempre hacen reuniones, reuniones, pero nunca llegan a un acuerdo, entonces como que eso en sí, eso cansa.” (Caso 2).

A nivel más macro de la estructura escolar, la evaluación de parte de las docentes hacia las acciones implementadas por el MINEDUC durante la pandemia es en sí negativa. Refieren que las medidas estuvieron determinadas por la carencia de directrices respecto al ejercicio de la docencia virtual y

por criterios administrativos, como la prolongación de plazos respecto al trabajo administrativo y el enfoque centrado en los contenidos curriculares, por sobre el estado emocional de las comunidades educativas: “No hay orientaciones hacia la educación especial, de ningún tipo, no hay nadie que te dirija algo, lo único que se ha hecho en educación especial es extender plazos para dar un diagnóstico...pero eso es tan superfluo, necesitamos más herramientas.” (Caso 2). También una de las docentes menciona: “Si se hizo cosas bien...uhm cosas bien puntuales pero siento que igual hubo una intención...eh se han hecho algunos diagnósticos o preguntas así como libres sobre la sensación de los profesores en ciertos momentos del año” (Caso 6). Esta alta carga laboral gatilló distrés entre las docentes, las que manifestaron sentirse más afectadas, tanto física y mentalmente, durante el periodo de evaluación-reevaluación del estudiantado con NEE.

Discusión y conclusiones:

El objetivo general de este trabajo, consistió en describir las habilidades emocionales desplegadas por docentes de educación diferencial, que trabajaron en programas de integración escolar durante el periodo de confinamiento iniciado el año 2020. Para recabar esta información, fue relevante escuchar las voces y experiencias de las propias implicadas, para ellos nos guíamos con el modelo de habilidades socioemocionales RULER, el que nos permitió conocer la gestión emocional docente.

A la luz de los resultados obtenidos, se observa que durante el periodo de clases virtuales el profesorado experimentó principalmente emociones de valencia desagradable, de baja y de alta energía, entre las que se encuentran: estresada, frustrada, solitaria, cansada y agotada. Si bien, según la bibliografía encontrada, son emociones que vivencian regularmente el profesorado (Emmer, 1994), debido a que la docencia es considerada una de las profesiones más estresantes, ya que implica un trabajo constante basado en relaciones e interacciones sociales, en las que el profesorado debe hacer un esfuerzo para regular no sólo sus emociones, sino también las de los estudiantes (Brotheridge y Grandey, 2002). Podemos observar, que estas emociones no solo prevalecieron, si no que fueron las preponderantes durante el ejercicio de la docencia durante la pandemia.

Continuando con lo anterior, la emergencia de los estados emocionales de valencia desagradable se asocia principalmente a tres dimensiones, que fueron afectadas por el confinamiento: (i) la dimensión conductual: implicó que las docentes percibieran cambios involuntarios y significativos en las rutinas de su vida cotidiana y laboral, como la modificación provocada por el traslado de la institución laboral al espacio íntimo del hogar; (ii) la dimensión social: asociada a consecuencias del confinamiento como el aislamiento social; y, (iii) la dimensión psicológica: afectada por la incertidumbre y ambigüedad de la amenaza del virus. De esta manera, resulta relevante mencionar que el traslado del espacio laboral al hogar sin las condiciones necesarias para ejercerlo, es un factor determinante del malestar de las docentes, pues, deja al descubierto que el contexto de crisis por pandemia no hizo más que precarizar las condiciones laborales del profesorado. La extensión e intensificación de la jornada de trabajo y la carencia de recursos, como la falta de dispositivos tecnológicos y la ausencia de capacitaciones respecto a herramientas pedagógicas y didácticas digitales, son las principales causas que subyacen al desgaste emocional de las docentes. Estudios muestran que el desgaste docente influye negativamente sobre el rendimiento del estudiantado y en la calidad de la enseñanza y,

además, perjudica las relaciones interpersonales docente-estudiante (Vanderberghe & Huberman, 1999; Yoon, 2002).

En cuanto a las acciones de expresión y regulación de los estados emocionales elicidados por las docentes en esta situación de crisis, las estrategias que aplicaron se dividen en dos esferas: A nivel individual: se observan acciones de autocuidado como la realización de actividades de ocio y tiempo libre y la participación en grupos de autoayuda y psicoterapia. A nivel colectivo: las docentes autogestionaron una red laboral de apoyo social, no formal, en la que impulsaron espacios virtuales de autocuidado, con los que buscaban fortalecer los vínculos sociales entre pares y con ello contribuir al bienestar de la comunidad educativa. Resulta relevante mencionar que las docentes, no sólo gestionaron el autocuidado entre pares, sino que también, elaboraron estrategias pedagógicas innovadoras que permitieron a sus estudiantes reconocer, identificar y etiquetar estados emocionales, vivenciados durante el confinamiento. Algunas investigaciones sobre esto, refieren que el apoyo social es un medio para otorgar entornos seguros para la expresión de emociones, particularmente negativas e incentivan a las personas a reconfigurar la comprensión de sus propias vivencias. El apoyo social se sustenta en percepciones de valor y aprecio entre quienes conforman el grupo y por lo tanto refuerzan el sentimiento de pertenencia a la red social (Rey y Extremera, 2011; Feeney & Collins, 2015).

Los tres aspectos desarrollados anteriormente, dan cuenta de la agencia docente, la que emerge como resultado entre la interacción de las capacidades del profesorado y las condiciones ambientales particulares de la comunidad educativa (Priestly, Biesta & Robinson, 2018). Las docentes de esta investigación reconfiguraron su práctica y contribuyeron de forma individual y colectiva en la mejora de las condiciones del trabajo virtual, siendo capaces de responder de forma creativa, flexible y activa, aún cuando experimentaban una situación excepcional de crisis.

Siguiendo la misma línea de análisis, es posible señalar que a nivel institucional, la respuesta frente a la situación de crisis, fue evaluada por las docentes de forma insuficiente. En cuanto a herramientas pedagógicas, refieren carencia de infraestructura tecnológica, tangible e intangible, ausencia de materiales didácticos y de instrumentos de evaluación apropiados para la educación telemática. Asimismo, ausencia de espacios de acompañamiento y formación que les permitieran conocer y desarrollar competencias para la docencia virtual. Durante el segundo año de educación telemática,

es posible observar que algunas instituciones educativas respondieron con recursos y materiales. Esta acción permitió a las docentes sentirse respaldadas por la institución y es uno de los factores que incrementó su respuesta emocional frente al ejercicio de la docencia virtual.

La docencia vivió un cambio paradigmático en este periodo de crisis; pasó de desarrollarse en el salón de clases a ejercerse a través de un dispositivo tecnológico y con múltiples herramientas virtuales. En este sentido las (os) docentes evidenciaron altos niveles de agotamiento laboral, la jornada laboral se vio incrementada abruptamente y además, con alta demanda de habilidades tecnológicas en un corto periodo de tiempo (Robinet-Serrano y Pérez-Azahuanche, 2020). Sin embargo, la escuela durante el primer año de confinamiento no se modificó frente a la crisis, el sistema educativo siguió siendo administrado como si los procesos se realizarán de forma presencial, lo que evidencia el desajuste institucional, cristalizado en la dificultad para adecuarse a las necesidades de cada comunidad educativa.

Con respecto a la gestión de los equipos directivos escolares, ésta fue percibida por las docentes diferenciales como un obstáculo para la adaptación a los procesos educativos virtuales, relacionados al ámbito de la inclusión. La inflexibilidad en el cumplimiento de las labores administrativas inherentes al PIE, la priorización del currículum escolar, la ausencia de acompañamiento emocional, el control y la vigilancia del ejercicio de la docencia virtual, fueron otros de los principales factores que impactaron negativamente en el bienestar emocional del profesorado, lo que generó emociones de rechazo y desánimo frente a las actividades curriculares lectivas y no lectivas. El vínculo entre la gestión educativa centrada en el control y la rigidez administrativa, y la baja satisfacción emocional de las docentes, evidencia escasez de liderazgo transformacional. Los líderes escolares por medio de su gestión, deberían elicitar de forma continua respuestas emocionales que induzcan el bienestar del profesorado y éstas retroalimenten el ejercicio del liderazgo educativo (Bass, 1985). Lo anterior, da cuenta de la importancia de los equipos directivos emocionalmente inteligentes, especialmente en periodo de crisis, que generen ambientes colaborativos y reflexivos, y que favorezcan la gestión y promoción de sus emociones y las de los demás.

Impulsar culturas escolares inclusivas, comprende la generación de espacios seguros y estimulantes de aprendizaje y participación, en los que toda la comunidad educativa busque los mismos objetivos y comprenda un lenguaje común (Booth y Ainscow, 2012). La importancia de crear espacios formativos que fomenten el desarrollo de habilidades emocionales en la escuela, implica enriquecer las experiencias de aprendizaje por medio de la conexión con las emociones y posicionar al profesorado como aprendices activos y reflexivos sobre su quehacer. A nivel del colectivo, la generación de experiencias emocionales compartidas, sustentadas en valores como el reconocimiento, la comprensión y la empatía, permiten abrir espacios de reflexión y diálogo y dar voz a los diferentes discursos presentes en las comunidades educativas. Además, permite responder de forma adaptativa, flexible y creativa a los cambios sociales y a la diversidad.

Las reflexiones aquí presentes buscan contribuir al ejercicio de elaboración de nuevos cuestionamientos sobre viejas problemáticas. Relevar la importancia de las habilidades emocionales en la educación, comprende un cambio paradigmático, que permite ampliar la mirada hacia otros factores presentes en la creación de culturas escolares inclusivas. Es evidente el rol de las experiencias emocionales en los resultados académicos, pero, también es evidente, como queda expuesto en esta investigación, que quienes componen la comunidad educativa han vivenciando emociones como ansiedad, frustración y agobio, lo que necesariamente influye sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje y la calidad de éstos.

Para finalizar, los hallazgos de esta investigación revelan no sólo sobre gestión emocional docente, sino también el enfoque del sistema educativo sobre el bienestar de quienes lo componen. Resulta imperativo la construcción de culturas escolares inclusivas. Para ello, es necesario contar con formación docente sobre gestión socioemocional; pero, también, contar con espacios institucionales que garanticen el bienestar del profesorado. La estructura de la institución educativa debe modificarse en función de las necesidades del colectivo. Sin embargo, lo que observamos hoy es lo contrario, arquitecturas organizativas rígidas, basadas en el control, la rendición y la homogeneización, que no se adecúan, ni contribuyen al bienestar de las comunidades educativas.

Tales hallazgos deben interpretarse a la luz de las limitaciones presentes, las que se concentran en la dificultad del muestreo. Esto se debe a la complejidad de acceder a docentes dispuestos a ser entrevistadas (os) de forma virtual.

A futuro se sugiere realizar investigaciones que permitan ampliar la muestra, así como también incluir participantes masculinos y realizar comparaciones por género respecto a la gestión emocional de las (os) participantes.

Bibliografía

-Ainscow, M. y Booth, T. (2012). *Guía para la Inclusión Educativa: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. Santiago : CFC.

-Bächler, R., & Pozo, J. (2016). I feel, therefore I teach? Teachers' conceptions of the relationships between emotions and teaching/learning processes / ¿Siento, luego enseño? Concepciones docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza/aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 39(2), 312–348. doi:10.1080/02103702.2015.1133088

-Bächler, R., y Pozo, J. (2018). Infancia y Aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*, 41(4), 733-794.

-Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

-Baumsteiger, R., Hoffmann, J., Castillo-Gualda, R., & Brackett, M. (2021). Enhancing school climate through social and emotional learning: effects of RULER in Mexican secondary schools. *Learning Environments Research*. doi:10.1007/s10984-021-09374-x

-Birch, S., & Ladd, G. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199–225). Cambridge University Press.

-Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis S. A.

-Brackett, M. (2019). *Permiso para sentir*. Ciudad de México: Editorial Planeta Mexicana.

-Brackett, M., Bailey, C., Hoffmann, J. & Simmons, D. (2019). RULER: A Theory-Driven, Systemic Approach to Social, Emotional, and Academic Learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144–161. doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447

- Brackett, M., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406–417.
- Brackett, M. & Caruso, D.(2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary, NC: SELmedia.
- Brotheridge, C. & Grandey, A. (2002). Emotional intelligence and burnout: Comparing two perspectives of ‘people work’. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.
- CEPAL (2020). Dimensionar los efectos del COVID-19 para pensar en la reactivación. Informe Especial, COVID-19. No.2, Santiago de Chile
- Chan, D. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28 397–408.
- Dunn, E., Brackett, M., Ashton-James, C., Schneiderman, E., & Salovey, P. (2007). On Emotionally Intelligent Time Travel: Individual Differences in Affective Forecasting Ability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(1), 85–93. doi:10.1177/0146167206294201
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Elias, M., Arnold, H. & Steiger-Hussey, C. (2003). *EQ+IQ=Best Leadership Practices for Caring and Successful Schools*. California: Corwin Press Inc.
- Emmer, E.T. (1994). Toward an understanding of the primary of classroom management and discipline. *Teaching Education*, 6, 65-69.

- Feeney, B. & Collins, N. (2015): “Thriving Through Relationships”. *Current Opinion in Psychology*, 1, 22-28. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2014.11.001>.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García-Sancho, E., Salguero, J. & Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 584– 591. <http://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007>
- Goleman, D. Boyatzis, R. & McKee, A. (2016). *El líder resonante crea más: el poder de la inteligencia emocional*. España. Penguin random house grupo editorial España, S.A.
- Gutiérrez, M., Cabello, R. y Fernández Berrocal, P. (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 31 (88) 39-52.
- Izard, C. E. (2009). Emotion Theory and Research: Highlights, Unanswered Questions, and Emerging Issues. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 1–25. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163539
- Kim, L., & Asbury, K. (2020). “Like a rug had been pulled from under you”: The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology* 90: 1062–1083. [[Crossref](#)], [[PubMed](#)], [[Web of Science ®](#)], [[Google Scholar](#)]
- Kelle, U., & Buchholtz, N. (2015). The Combination of Qualitative and Quantitative Research Methods in Mathematics Education: A "Mixed Methods" Study on the Development of the Professional Knowledge of Teachers. In A. Bikner-Ahsbahr, C. Knipping, & N. Presmeg (Eds.), *Approaches to qualitative research in mathematics education. Examples of Methodology and Methods* Dordrecht: Springer.

- Keller, M., Chang, M., Becker, E., Goetz, T. & Frenzel, A. (2014): “Teachers’ Emotional Experiences and Exhaustion as Predictors of Emotional Labor in the Classroom: An Experience Sampling Study”. *Frontiers in Psychology*, 5, 1442. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442>.
- Li, S., Wang, Y., Xue, J., Zhao, N., & Zhu, T. (2020). The impact of COVID-19 epidemic declaration on psychological consequences: A study on active Weibo users. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 2032.
- López Cassà, È. y Pérez-Escoda, N. (2020). La influencia de las emociones en la educación ante la COVID-19: El caso de España desde la percepción del profesorado. Barcelona, Universitat de Barcelona. GROU. Documento electrónico. <https://bit.ly/3io40sm>
- Marchesi, A. (2012). El bienestar de los docentes en tiempos de crisis. *Revista Fuentes*, 12, 9-12.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. Forum Qualitative. *Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*.1(2).
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez de Eulate, C., y Villardón-Gallego, L. (2017). Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*(74), 171-192.
- MINEDUC. (2020, 25 de marzo). Se extiende período de suspensión de clases. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.mineduc.cl/se-extiende-periodode-suspension-de-clases/>
- MINEDUC. (2017). Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del decreto 83/2015.

-MINEDUC. (2009). Decreto N°170/2009. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales los que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago, Metropolitana, Chile.

-MINEDUC.(1998). Instructivo No 0191 sobre Proyectos de Integración Escolar. Decreto Supremo No 1/98

-Miras, C. y Coll M. (2010). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En J. P. C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación* (págs. 331-356). Madrid: Alianza.

-O. N. U. (2007). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

-Palomera, R. Fernandez-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*.6 (2) 437-454

-Pérez-Luco, R., Lagos Gutiérrez, L., Mardones Barrera, R., Sáez Ardura, F.(2017). "Taxonomía de diseños y muestreo en investigación cualitativa. Un intento de síntesis entre las aproximaciones teórica y emergente". *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*. 39.

-Priestly, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2018). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781474219426.0005>

-Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

-Salovey, P. & Sluyter, D. J. (eds.). (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.

-Sutton, R. & Wheatley, K.. (2003): Teachers Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358

-Torrente, C., Rivers, S. & Brackett, M. (2016). Teaching Emotional Intelligence in Schools: An Evidence-Based Approach. *Psychosocial Skills and School Systems in the 21st Century*, 325–346. doi:10.1007/978-3-319-28606-8_13

-Rey, L. y Extremera, N. (2011): “El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado”. *Revista de psicología social*, 26 (3), 401-412. DOI: <https://doi.org/10.1174/021347411797361329>.

-Robinet-Serrano, A. y Pérez-Azahuanche, M. (2020): “Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19”. *Polo del Conocimiento*, 5 (12), 637-653. DOI: <https://doi.org/10.23857/pc.v5i12.2111>.

-Vanderberghe, J. & Huberman, A.M. (Eds.)(1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

-Villalobos, K. (2021). ¿Cómo es el trabajo de los profesores de educación básica en tiempos de pandemia? Modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la educación a distancia. *Perspectiva Educacional*, 60(1), 107-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.1-art.1177>

-Warnock Report (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

-World Bank (2020). *The Covid-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses*. Washington, DC: World Bank.

-Yoon, J. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(5), 485-493.