

## Inteligencia emocional docente durante la enseñanza virtual por confinamiento

*Teacher emotional intelligence during virtual teaching by confinement*

Gabriela Ordaz Villegas • Thamir Danir Danulkán Durán Fonseca

### RESUMEN

El cambio abrupto de la labor docente, de presencial a virtual, generó en los maestros de educación básica exceso de carga laboral, percepción de descuidar sus actividades personales y familiares, incertidumbre sobre la salud, así como agotamiento emocional. Al considerar que la inteligencia emocional puede actuar como un factor protector personal, el objetivo del presente trabajo fue evaluar las diferencias entre docentes en situación de enseñanza virtual por confinamiento debido a la COVID-19, de acuerdo con diversas condiciones –sexo, años de experiencia docente, nivel educativo que imparten y tipo de escuela–, respecto a los componentes de la inteligencia emocional: percepción, comprensión y regulación. Se realizó un estudio cuantitativo de tipo comparativo, con una muestra no probabilística constituida por 103 docentes, con edad promedio de 41.31 años ( $DE = 9.78$ ), 41.7% hombres y 58.3% mujeres. Se utilizó el instrumento Trait Meta-Mood Scale de 24 reactivos. A través de ANOVA con diseño factorial, se encontraron efectos de interacción en comprensión y regulación emocional, en relación con algunas características del docente. Estos hallazgos apuntan a la necesidad de considerar el desarrollo de las habilidades emocionales en el ámbito educativo, con el objetivo de afrontar de una mejor manera futuras adversidades.

*Palabras clave:* COVID-19 y docencia, emociones en maestros, emociones en la escuela, inteligencia emocional en pandemia, problemas emocionales en docentes.

### ABSTRACT

The abrupt change of teaching, from face-to-face to virtual, generated in elementary teachers excess workload, a perception of neglecting their personal and family activities, uncertainty about health, as well as emotional exhaustion. Considering that emotional intelligence can act as a personal protective factor, the objective of this study was to evaluate the differences between teachers in a virtual teaching situation due to confinement from COVID-19, according to various conditions –sex, years of teaching experience, educational level where they teach, and type of school–, regarding the components of emotional intelligence: attention, clarity and repair. A quantitative comparative study was carried out, with a non-probabilistic sample made up of 103 teachers, with an average age of 41.31 years ( $SD = 9.78$ ), 41.7% men and 58.3% women. The 24-item Trait Meta-Mood Scale instrument was used. Through ANOVA with factorial design, interaction effects were found in emotional comprehension and regulation, in relation to some characteristics of the teacher. These findings point to the need to consider the development of emotional skills in the educational field to better face future adversities.

*Keywords:* COVID-19 and teaching, emotions in teachers, emotions in school, emotional intelligence in pandemic, emotional problems in teachers.

## INTRODUCCIÓN

El brote de la enfermedad por coronavirus en el 2019 (COVID-19) se dio a conocer en diciembre del 2019 y fue declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como pandemia el 11 de marzo del 2020 (OMS, 2020). De acuerdo con Mishra et al. (2020) y Morales y Bustamante (2021), es una enfermedad altamente infecciosa que se propaga principalmente mediante el contacto cercano, de ahí que el virus obligó a la mayoría de los países a decretar medidas de prevención y cuidado. Una de las medidas que se instrumentaron para ayudar a desacelerar la propagación del virus fue el confinamiento en los hogares: se restringió a las personas transitar por la vía pública, solo permanecieron en funcionamiento aquellas empresas e instituciones cuyas actividades se consideraron de primera necesidad, como supermercados y hospitales.

La suspensión de actividades presenciales de las instituciones de educación afectó mundialmente a toda la comunidad académica, cerca de 1,600 millones alumnos, al igual que más de 60 millones de maestros (UNESCO, 2020). En México fueron más de 37 millones de estudiantes en todos los niveles educativos, de estos, 19,124,811 alumnos cursaban el nivel básico (ONU, 2020). En un primer momento, el confinamiento social fue dispuesto por unas semanas, inició a finales del ciclo escolar 2019-2020, sin embargo, se extendió hasta el término del ciclo 2020-2021, con fecha voluntaria de regreso a las aulas al inicio del ciclo 2021-2022, mas no fue sino hasta finales de mayo del 2022 que la mayoría de los centros escolares en México regresó a las aulas. En este sentido, durante el confinamiento las escuelas cerraron sus puertas físicamente, sin embargo, el sistema educativo siguió en marcha, a través de la educación a distancia y del esfuerzo de maestros, estudiantes, así como de las familias (Marsollier y Expósito, 2021).

Entre las respuestas que México ofreció para continuar con actividades académicas en educación básica –preescolar, primaria y secundaria– se cuenta: 1) distribución de materiales impresos; 2) programas educativos de televisión nacionales: “Aprende en casa” y “Aprende en casa II” y “Jóvenes en casa”; 3) un sitio web con materiales y acceso a los libros de texto gratuitos; 4) línea telefónica disponible para tutores y alumnos en la

**Gabriela Ordaz Villegas.** Profesora de carrera Titular A en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México. Colaboradora en proyectos de investigación financiados por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación. Actualmente responsable del proyecto “Factores psicosociales en el desempeño académico de estudiantes con aptitudes sobresalientes”. A partir del año 2018 responsable de la línea de investigación visión ecosistémica de las características de los alumnos con necesidades especiales y sus entornos. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Correo electrónico: gabriela.ordaz@zaragoza.unam.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-1514-8425>.

**Thamir Danir Danulkán Durán Fonseca.** Profesor-investigador en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es Doctor en Psicología y cuenta con reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Entre sus publicaciones recientes se encuentran artículos en revistas con factor de impacto e indizadas al CONACYT. Es tutor de la Maestría en Psicología con residencia en educación especial en la UNAM. Correo electrónico: dan-du22@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-3604-2662>.

cual se brindó asesoría, orientación y acompañamiento (Ayala y Castillo, 2021; Morales y Bustamante, 2021). Todas las anteriores estrategias fueron instrumentadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020); asimismo se dejó a cada escuela la libertad de utilizar las herramientas tecnológicas e instrumentar las estrategias didácticas que consideraran pertinentes para llevar a cabo la labor educativa (Ayala y Castillo, 2021).

Ante tales circunstancias se hicieron visibles distintas necesidades educativas, desde las tecnológicas hasta las metodológicas, pasando por aquellas relacionadas con las capacidades emocionales de los actores directos del proceso educativo (CNMCE, 2020). Entre los factores que condicionaron la calidad de la educación en línea, y que los docentes tuvieron que soslayar, se encontraron: el nivel de institución educativa a la que pertenece el alumno, así como el nivel socioeconómico (CNMCE, 2020; Lloyd, 2020). En relación con el nivel educativo, se observó que los alumnos de preescolar y primaria presentaban mayores limitaciones respecto al acceso a dispositivos tecnológicos, así como de habilidades digitales, en comparación con grados superiores, que en mayor proporción contaban con celular o computadora y que ya habían tenido un cierto acercamiento a las tecnologías (CNMCE, 2020). Debido a lo anterior, se requerían diferentes grados de acompañamiento parental para el proceso de aprendizaje en línea, que dependieron de diversas situaciones, como la disponibilidad y nivel de capital cultural y económico de padres (Lloyd, 2020).

Respecto al nivel socioeconómico, los docentes señalaron que uno de los principales obstáculos para continuar su trabajo educativo fue la limitación tecnológica propia y de sus alumnos de escuelas públicas (Morales y Bustamante, 2021). De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, antes de la pandemia solo el 52.9% de los hogares tenía acceso a internet y solo el 44.9% disponía de una computadora (INEGI, 2019). En ese mismo sentido, se destacan los bajos niveles de alfabetización digital entre estudiantes, padres y docentes (Ayala y Castillo, 2021; ONU, 2020); en la Ciudad de México solo el 58% de los docentes tenía formación digital básica (Díaz-Barriga, 2020). En contraparte, los docentes y los alumnos de escuelas privadas percibían menos dificultades en comparación con las oficiales, debido a que ambos actores tenían mayor experiencia y acceso a tecnologías en línea (CNMCE, 2020; Lloyd, 2020).

No obstante conocer estas carencias, los docentes fueron los encargados de instrumentar modalidades de educación a distancia para los alumnos en un lapso de tiempo reducido; los profesores señalaron que esta tarea en muchos casos fue sin apoyo ni capacitación, así como sin recursos suficientes o incluso inexistentes y con gastos adicionales para realizar sus funciones, como fue el internet, la luz, los dispositivos electrónicos, entre otros (Ayala y Castillo, 2021; Marsollier y Expósito, 2021; Mishra et al., 2020; ONU, 2020; Valle y Torres, 2021). La labor docente se realizó desde los propios hogares (Marsollier y Expósito, 2021; Mishra et al., 2020), los espacios privados colapsaron por el exceso de actividades laborales (Mishra et al., 2020): la realización del ajuste del diseño de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, la atención a los

padres de familia a diversas horas del día, así como las reuniones virtuales con sus autoridades educativas (Ayala y Castillo, 2021; Mérida-López et al., 2020).

Las nuevas exigencias laborales del trabajo virtual generaron en los docentes la percepción de descuidar sus actividades personales y familiares (CNMCE, 2020; Morales y Bustamante, 2021; Valle y Torres, 2021), añadida a la incertidumbre sobre la propia salud, resultado de la pandemia y la interrupción de vínculos socializadores y afectivos que la mayoría de las personas vivían en ese momento (Brooks et al., 2020). Lo anterior generó en los docentes una diversidad de emociones como miedo, irritabilidad, ansiedad, enojo, frustración, apatía, tristeza, culpa, estrés, agotamiento emocional y/o depresión (Brooks et al., 2020; CNMCE, 2020; Morón y Biolik-Morón, 2021; Valle y Torres, 2021). Aunado a lo anterior, los docentes manifestaron que, además de lidiar con sus propios malestares emocionales, también tenían que sobrellevar los problemas que sus alumnos exteriorizaban debido a situaciones difíciles relacionadas con el contexto socioeconómico, familiar y/o emocional (CNMCE, 2020). Por lo tanto, en los académicos se generó una doble carga emocional.

Al considerar que las emociones ejercen un importante papel en la regulación del comportamiento y guían la asimilación del entorno (Palomera et al., 2017; Van Bavel et al., 2020), se vuelve relevante utilizarlas de forma inteligente (Palomera et al., 2008). La inteligencia emocional fue definida como la habilidad de percibir, utilizar, comprender y regular las propias emociones y las de otros (Mayer y Salovey, 1997); asimismo se considera a la inteligencia emocional como un factor protector personal (Mérida-López et al., 2020; Morón y Biolik-Morón, 2021). En general, las personas con mayor inteligencia emocional evalúan los eventos de manera menos negativa (Sommerfeldt, 2020); pueden experimentar más afecto positivo y menos afecto negativo debido a una mayor regulación adaptativa de las emociones (Morón y Biolik-Morón, 2021); adicionalmente utilizan estrategias de afrontamiento y regulación emocional más eficientes y adaptadas (Palomera et al., 2008).

Las personas emocionalmente inteligentes pudieron percibir una amenaza relacionada con la pandemia de la COVID-19 de manera menos negativa, o utilizar estrategias de regulación eficientes para reducir la intensidad de las reacciones emocionales durante el confinamiento (Morón y Biolik-Morón, 2021). Sin embargo, es menester mencionar que la percepción de las emociones, su comprensión, así como la forma de reaccionar ante ellas no son uniformes para toda la gente, por el contrario, los efectos son diferentes en cuanto a edad, sexo y profesión (Brackett y Mayer, 2003; Brooks et al., 2020; Palomera et al., 2008).

Respecto a la edad, Brooks et al. (2020) señalan que en situación de confinamiento las personas mayores padecían más los estragos emocionales en comparación con los jóvenes, debido al mayor nivel de responsabilidad que los primeros presentan en diversas áreas, como pueden ser las económicas y de protección. Respecto al sexo, existen diferencias en dos de las tres áreas que se evalúan de la inteligencia emo-

cional: en percepción emocional las mujeres muestran puntajes mayores, por otra parte, los hombres se perciben con mayor habilidad para reparar sus emociones, en la comprensión de las emociones no hubo diferencias entre ambos sexos (Brackett y Mayer, 2003; Brooks et al., 2020; Sommerfeldt, 2020; Palomera et al., 2006). Al respecto, Sommerfeldt (2020) encontró que las mujeres en la situación de confinamiento presentaron puntuaciones altas en cansancio emocional y despersonalización. Una situación similar reportaron las docentes durante ese periodo, debido a los diferentes roles que se esperaban de ellas, aunado al apoyo en la enseñanza de los menores de la casa (CNMCE, 2020; Valle y Torres, 2021).

El impacto emocional también se reportó diferente de acuerdo con la actividad laboral, diversos autores señalan que las profesiones relacionadas con la salud y la docencia presentan mayores molestias emocionales (Brooks et al., 2020; CNMCE, 2020; Valle y Torres, 2021). Respecto a esta última, Mérida-López et al. (2020), así como el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo de España (INSHT, 2015), señalan que la docencia se ha catalogado como una profesión de alto riesgo psicosocial, incluso desde antes del inicio de la pandemia y el confinamiento, pero que se acentuó en este contexto, debido a la amplia demanda de actividades que comúnmente se continuaban realizando posteriormente de su horario laboral (Ayala y Castillo, 2021; Mérida-López et al., 2020).

Respecto a las características del docente, Palomera et al. (2006) señalan que aquellos con mayor experiencia reparan mejor sus emociones negativas o fomentan emociones positivas por medio de estrategias. Sin embargo, los docentes noveles se perciben con mayores habilidades para identificar las emociones de forma adecuada. Asimismo, los autores señalan que el profesorado emocionalmente competente está mejor preparado para relacionarse de manera positiva y adecuada con la comunidad educativa, aumentando la eficiencia de la educación. Adicionalmente, el profesor puede actuar como referente para incidir en la reacción del estudiante ante una emoción (Palomera et al., 2017; Palomera et al., 2006), prevenir absentismo o expulsiones por conducta inadecuada, crear entornos educativos positivos, así como promover un mejor desempeño académico (Palomera et al., 2006).

Al considerar que: 1) la labor docente cambió de manera fortuita de presencial a virtual (Ayala y Castillo, 2021); 2) las nuevas exigencias laborales del trabajo virtual generaron en los docentes la percepción de descuidar sus tareas personales y familiares (CNMCE, 2020; Morales y Bustamante, 2021; Valle y Torres, 2021); 3) el docente percibe una sobrecarga emocional, la propia y la de sus alumnos (CNMCE, 2020); 4) la inteligencia emocional genera mayor adaptación al medio, un sano desarrollo, posibilidad de éxito, satisfacción con la vida, además de ayudar en la prevención de desajustes en la salud mental y social (Palomera et al., 2008), así 5) la inteligencia emocional no es fija, depende de factores contextuales y personales, como son la edad, el sexo, la profesión (Brooks et al., 2020); por lo anterior, el objetivo del presente trabajo

fue evaluar las diferencias entre docentes en situación de enseñanza virtual por confinamiento debido a la COVID-19, de acuerdo con diversas condiciones –sexo, años de experiencia docente, nivel educativo que imparten y tipo de escuela–, respecto a los componentes de la inteligencia emocional: percepción, comprensión y regulación.

## MÉTODO

El estudio se realizó con enfoque cuantitativo de tipo comparativo. Creswell (2015) define el enfoque cuantitativo como un método que se basa en la obtención de datos numéricos a través de la medición, con el objetivo de describir tendencias en una población numerosa. Por otra parte, Piovani y Krawczyk (2017) refieren que en los estudios de tipo comparativo se contrastan objetos complejos de forma sistemática y deliberada, como las instituciones y los sistemas educativos.

### Participantes

La muestra fue no-probabilística, consistió de 103 docentes, de ellos el 56.3% laboraban en escuelas públicas y el 43.7% en privadas. Su edad osciló entre 21 a 67 años con un promedio de 41.31 años ( $DE = 9.78$ ); el 41.7 % fueron hombres y el 58.3% mujeres. El 55.3% impartía clases en nivel primaria y el resto (44.7%) en secundaria. Los docentes mencionaron que el rango de años de experiencia laboral en la docencia fue de entre 0 a 43 años, con un promedio de 13.66 años ( $DE = 9.75$ ). Dado que la experiencia de los profesores varió considerablemente, se formaron cuatro grupos con base en los cuartiles: poca experiencia con el 26.2% (de 0 a 5 años), experiencia moderada con 27.2% (de 6 a 12 años), experiencia considerable con 21.4% (de 13 a 20 años) y alta experiencia con 25.2% (de 21 a 43 años).

Los grupos por sexo, experiencia, nivel educativo y tipo de escuela no mostraron diferencias significativas en sus frecuencias. De acuerdo con los resultados de la prueba Chi cuadrada, estos compartían proporciones similares, por lo cual se consideró adecuado realizar comparaciones entre los profesores con base en su sexo, experiencia docente, nivel educativo que imparten y tipo de escuela. En la Tabla 1 se muestran los hallazgos.

**Tabla 1**

*Resultados de Chi-cuadrada en las comparaciones de los grupos*

Comparación	Resultado
Sexo (mujeres u hombres)	$\chi^2(1) = 2.81, p = .09$
Experiencia (poca, moderada, considerable y alta)	$\chi^2(3) = .81, p = .85$
Nivel educativo que imparten (primaria o secundaria)	$\chi^2(1) = 1.17, p = .28$
Tipo de escuela (pública o privada)	$\chi^2(1) = 1.64, p = .20$

*Fuente:* Elaboración propia.

## Instrumentos

El Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) es una versión adaptada por Fernández-Berrocal et al. (2004) del TMMS de Salovey et al. (1995). Es un instrumento de autoinforme en el que el sujeto evaluado muestra la percepción que tiene sobre sus propias capacidades emocionales. Es una escala tipo Likert, sus valores van de 1 = “Nada de acuerdo”, hasta 5 = “Totalmente de acuerdo”; está compuesta por 24 reactivos, mide los tres componentes de la inteligencia emocional: atención, claridad y reparación.

- Atención emocional: se refiere a la percepción de las emociones propias y ajenas. Esta se relaciona con una mayor consciencia emocional y una menor ambivalencia sobre la expresividad emocional. Está compuesta por ocho reactivos. Fernández-Berrocal et al. (2004) encontraron que la confiabilidad medida a través del coeficiente alfa de Cronbach fue de .90; en el estudio realizado por Valdivia et al. (2015) en población mexicana fue de .84; en la presente muestra se obtuvo el mismo valor.
- Claridad emocional: esta área evalúa la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales. Las personas con mayor comprensión emocional identifican mejor el significado de las experiencias emocionales propias y ajenas. Incluye ocho reactivos. El coeficiente de fiabilidad encontrado por los autores es de .90; en el estudio realizado por Valdivia et al. (2015) en población mexicana fue de .83; en la muestra del presente estudio el alfa de Cronbach fue superior ( $\alpha = .92$ ).
- Reparación emocional: este factor mide la capacidad para estar abierto a los sentimientos, modular los propios y los de los demás, así como promover la comprensión y el crecimiento personales. Se compone de ocho reactivos. El coeficiente de fiabilidad según los autores fue de .86; en el estudio realizado por Valdivia et al. (2015) en población mexicana fue de .84; con la población del presente estudio se identificó un ligero valor mayor ( $\alpha = .88$ ).

## Procedimiento

Los docentes fueron invitados a participar a través de sus supervisores de zona, la aplicación del instrumento se realizó de manera *online* mediante Google Forms. En la primera parte del formulario se presentó el consentimiento informado a fin de comunicar a los participantes los objetivos del estudio y dejar constancia de que su participación era voluntaria y garantizando el resguardo de su información. A los docentes que aceptaron se les presentó el instrumento a contestar. Una vez recolectados los datos, se exportaron de Excel, y por último, a SPSS 24.

Para evaluar las diferencias entre los grupos establecidos se realizaron análisis de varianza (ANOVA) con diseño factorial, se compararon por pares las combinaciones de grupos de docentes con diferentes características para cada uno de los compo-

centes de la inteligencia emocional. Los grupos fueron seleccionados con base en el sexo, la experiencia como docente, el nivel educativo que impartían y el tipo de escuela, con dos niveles cada uno, a excepción de la experiencia, que tuvo cuatro; es decir, hombres y mujeres para el sexo; primaria y secundaria para el nivel educativo; pública y privada para el tipo de escuela, y poca, moderada, considerable y alta para la experiencia. Por su parte, las variables dependientes fueron los componentes de la inteligencia emocional: percepción, comprensión y regulación.

Previo a los análisis inferenciales se comprobó la pertinencia del uso de estadística paramétrica con la verificación de los supuestos de distribución normal y homocedasticidad, en las tres dimensiones de la inteligencia emocional y en todos los grupos de comparación. En el primer caso, las asimetrías oscilaron entre  $-.49$  y  $.59$ , y las curtosis de  $-1.29$  a  $.43$ . Además, las pruebas de Kolmogorov-Smirnov mostraron valores de  $p$  entre  $.06$  y  $.20$ , mientras que en la comprobación de varianzas homogéneas la prueba de Levene indicó puntuaciones de  $p$  entre  $.08$  y  $.98$ ; por lo tanto se consideró adecuado utilizar estadística paramétrica. Finalmente, con el propósito de comprender los efectos de interacción identificados se elaboraron gráficas y se calcularon medias y desviaciones estándar para los grupos.

## RESULTADOS

En un análisis descriptivo se observaron las medias y las desviaciones estándar de las tres áreas de inteligencia emocional –percepción, comprensión y regulación– de acuerdo con el nivel en que desarrollan su actividad docente –primaria, secundaria–, el tipo de institución en la que trabajan –pública o privada–, el tipo de experiencia –poca, moderada, considerable, alta–, además de los resultados por sexo (Tabla 2). Se puede observar en los resultados generales que el área con menor puntaje fue percepción,  $23.93$  ( $DE = 6.34$ ), mientras que la puntuación mayor se obtuvo en regulación,  $28.45$  ( $DE = 7.11$ ). Es importante señalar que en el estudio de Palomera et al. (2006) encontraron en una muestra de docentes españoles puntajes similares, para percepción una media de  $27.68$  ( $DE = 5.97$ ), comprensión  $26.08$  ( $DE = 5.46$ ) y regulación emocional  $26.24$  ( $DE = 6.09$ ).

De las comparaciones realizadas con los pares de grupos de docentes en los componentes de la inteligencia emocional solamente se identificaron dos efectos de interacción, uno en la comprensión y otro en la regulación emocional. Con respecto a la percepción emocional no se encontraron hallazgos estadísticamente significativos de interacción entre los docentes con diferentes características ( $p > .13$ ). En cuanto a la primera interacción, se encontró efecto entre el sexo y el tipo de escuela de los maestros sobre la comprensión emocional, pero con un tamaño del efecto muy bajo [ $F(1,102) = 4.25, p = .042, \eta^2 = .041$ ].



**Tabla 2**

*Medias de los componentes de la inteligencia emocional en docentes con diferentes características*

Características de los docentes		Percepción Media (SD)	Comprensión Media (SD)	Regulación Media (SD)
Sexo	Mujer	24.05 (6.39)	28.82 (7.20)	29.12 (7.15)
	Hombre	23.77 (6.35)	27.84 (7.49)	27.51 (7.03)
Tipo de escuela	Pública	24.31 (6.27)	28.72 (6.78)	28.14 (7.51)
	Privada	23.44 (6.48)	28.0 (7.99)	28.84 (6.63)
Experiencia como docente	Poca	22.33 (6.59)	26.85 (8.63)	28.15 (7.53)
	Moderada	25.32 (6.45)	29 (7.12)	29.86 (6.75)
	Considerable	24.23 (5.01)	29.50 (6.91)	29.59 (7.49)
Nivel educativo que imparte	Alta	23.85 (6.94)	28.46 (6.44)	26.27 (6.55)
	Primaria	23.63 (6.74)	27.95 (8.06)	29.25 (6.87)
	Secundaria	24.30 (5.87)	28.98 (6.29)	27.46 (7.37)
Total		23.93 (6.34)	28.41 (7.31)	28.45 (7.11)

*Fuente:* Elaboración propia.

En la Tabla 3 se puede observar que las medias totales de los docentes de escuela pública y privada fueron muy similares ( $M_{pública} = 28.72$ ,  $M_{privada} = 28.0$ ). De igual modo, los niveles de la comprensión emocional fueron muy parecidos entre las y los docentes ( $M_{mujeres} = 28.82$ ,  $M_{hombres} = 27.84$ ). Sin embargo, al considerar tanto el sexo como el tipo de escuela es posible notar el efecto de interacción, los profesores que enseñaron en escuelas privadas obtuvieron puntuaciones mucho menores, mientras que las profesoras que laboraron en escuelas privadas reportaron valores superiores ( $M_{privada\_hombres} = 24.17$ ,  $M_{privada\_mujeres} = 29.82$ ). Respecto a la comparación entre maestras y maestros de escuelas públicas, las diferencias fueron mínimas ( $M_{pública\_mujeres} = 28.11$ ,  $M_{pública\_hombres} = 29.26$ , respectivamente). Los niveles más altos en esta variable fueron encontrados en las y los docentes de escuelas públicas y en las docentes de escuelas privadas, y las puntuaciones más bajas en los docentes hombres de escuelas privadas.

**Tabla 3**

*Medias y desviaciones de la comprensión emocional por sexo y tipo de escuela de los docentes*

Tipo de escuela	Sexo del docente		Total
	Mujer	Hombre	
Pública	28.11 (DE = 7.63)	29.26 (DE = 6.02)	28.72 (DE = 6.78)
Privada	29.82 (DE = 6.90)	24.17 (DE = 9.76)	28.0 (DE = 7.99)
Total	28.82 (DE = 7.20)	27.84 (DE = 7.49)	

*Fuente:* Elaboración propia.

Con respecto a la segunda interacción, existe evidencia para afirmar la presencia de un efecto entre el nivel educativo que imparten los docentes y los años de experiencia sobre la regulación emocional, aunque el tamaño del efecto fue bajo [ $F(3,102) = 3.15, p = .028, \eta^2 = .091$ ]. Si se consideran los grupos por separado, los niveles de regulación emocional totales fueron muy similares entre los primeros tres grupos de experiencia docente ( $M_{poca} = 28.15, M_{moderada} = 29.86$  y  $M_{considerable} = 29.59$ ). Solamente el grupo de alta experiencia se diferenció del resto, con la puntuación más baja de regulación emocional ( $M_{alta} = 26.27$ ). En cuanto al nivel educativo que imparten, las puntuaciones entre profesores de primaria ( $M_{primaria} = 29.25$ ) y secundaria fueron equivalentes ( $M_{secundaria} = 27.46$ ).

Al profundizar en la interacción se observó que los niveles de regulación emocional dependieron de las variables años de experiencia como profesor y nivel que impartieron. Los de primaria con poca experiencia contaron con niveles altos, después disminuyeron cuando tuvieron entre 6 y 20 años de experiencia, aunque aumentaron un poco cuando sobrepasaron esa cantidad de tiempo enseñando. Respecto a los docentes de secundaria, este grupo presentó los niveles más bajos en los primeros cinco años de experiencia, pero aumentaron considerablemente entre los 6 y 20 años de experiencia, y finalmente disminuyeron casi hasta los niveles que presentaron inicialmente. En este sentido, los docentes con los niveles más altos de regulación emocional fueron de primaria con poca experiencia, de secundaria con experiencia moderada y de secundaria con experiencia considerable, mientras que los profesores con los niveles más bajos fueron de secundaria con poca experiencia y con alta experiencia (Tabla 4).

**Tabla 4**

*Medias y desviaciones en la regulación emocional por grupo de experiencia docente y nivel educativo que imparten*

Experiencia docente	Nivel que imparten		Total
	Primaria	Secundaria	
Poca (0-5 años)	30.72 (DE = 7.22)	23 (DE = 5.36)	28.15 (DE = 7.53)
Moderada (6-12 años)	29.39 (DE = 6.56)	30.7 (DE = 7.35)	29.86 (DE = 6.75)
Considerable (13-20 años)	27.73 (DE = 6.96)	31.45 (DE = 7.85)	29.59 (DE = 7.49)
Alta (21-43 años)	28 (DE = 7.12)	25.19 (DE = 6.16)	26.27 (DE = 6.55)
Total	29.25 (DE = 6.87)	27.46 (DE = 7.37)	

*Fuente:* Elaboración propia.

Recapitulando, solo se identificaron dos efectos de interacción, el primero de ellos entre el sexo y el tipo de escuela de los docentes sobre la comprensión emocional, y el otro a partir de la experiencia y el nivel educativo respecto a regulación.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo fue evaluar las diferencias entre docentes en situación de enseñanza virtual por confinamiento debido a la COVID-19, de acuerdo con diversas condiciones –sexo, años de experiencia docente, nivel educativo que imparten y tipo de escuela–, respecto a los componentes de la inteligencia emocional: percepción, comprensión y regulación. En relación con la percepción emocional, no hubo ninguna diferencia estadísticamente significativa en ninguna de las características analizadas de los docentes.

De acuerdo con diversos estudios, se esperaba que las docentes puntuaran más alto en el área de percepción emocional, que se percibieran con mayor habilidad para distinguir qué emoción estaban sintiendo en cada momento, poder etiquetarlas y comprender el funcionamiento y la dinámica de estas (Brackett y Mayer, 2003; Brooks et al., 2020; Palomera et al., 2006); una posible explicación respecto a la ausencia de diferencias por sexo pudo ser el temor generalizado respecto a la pérdida de salud y el alejamiento de los lazos sociales que la mayoría de las personas presentó debido a la situación propia de la pandemia (Brooks et al., 2020), así como, de forma más específica, el cansancio emocional y la despersonalización que las docentes presentaban (Sommerfeldt, 2020), resultado del exceso de tareas laborales y familiares (CNMCE, 2020; Valle y Torres, 2021).

Respecto a la ausencia de diferencias por experiencia, probablemente esté relacionada con el momento de la toma de los datos, es decir, la percepción de las emociones ha variado con respecto al momento del confinamiento; en un estudio realizado en las primeras semanas de confinamiento las personas refirieron percibir felicidad y relajación (Morón y Biolik-Morón, 2021), en cambio en estudios realizados con mayor tiempo de estar en confinamiento reportaron emociones como miedo, enojo, tristeza y frustración (CNMCE, 2020; Morón y Biolik-Morón, 2021; Valle y Torres, 2021). En el presente trabajo se recolectó la información después de seis meses del inicio de la pandemia, quizá el cansancio emocional y la despersonalización que encontró Sommerfeldt (2020) sea la respuesta a esta ausencia de las diferencias en esta dimensión evaluada.

En la segunda área, la comprensión del significado de los propios estados emocionales y ajenos, no se esperaban diferencias estadísticamente significativas entre las y los docentes (Brackett y Mayer, 2003; Brooks et al., 2020; Sommerfeldt, 2020; Palomera et al., 2006), sin embargo se encontró que en las escuelas privadas hubo diferencias a favor de las maestras. Probablemente las docentes de escuelas particulares pudieron identificar mejor el significado de las experiencias emocionales debido a que, por una parte, las mujeres generalmente presentan mayor habilidad para identificar las emociones (Brackett y Mayer, 2003; Brooks et al., 2020; Palomera et al., 2006), y por otra parte al contexto socioeconómico, se observó que los docentes

y los alumnos de escuelas privadas percibían menos dificultades respecto al acceso y manejo de las clases en línea, debido a que ambos actores tenían mayor experiencia y facilidad de acceso tecnológico (CNMCE, 2020; Lloyd, 2021), adicionalmente que en las escuelas particulares los papás presentan mayor capital cultural y económico para dar acompañamiento académico a los menores (Lloyd, 2021). Estos dos aspectos interrelacionados podrían ser una posible explicación a los resultados encontrados en este estudio.

La tercera área, regulación emocional, habilidad para estar abierto a los sentimientos, modular los propios y los de los demás, se esperaban puntajes mayores en docentes hombres en comparación con las mujeres (Brackett y Mayer, 2003; Brooks et al., 2020; Sommerfeldt, 2020; Palomera et al., 2006), sin embargo en el presente estudio no se encontraron diferencias por sexo, en ninguna situación. Por otro lado, sí se encontraron diferencias con respecto a la experiencia: se identificó que en docentes de primaria con poca experiencia podían reparar mejor sus emociones negativas y fomentar emociones positivas, lo que coincidió con lo señalado por Brooks et al. (2020); no obstante, la situación fue distinta para los docentes de secundaria, pues los docentes noveles percibían baja capacidad de regulación emocional, independientemente del sexo y el tipo de escuela; probablemente porque los docentes de nivel secundaria se encontraron con menor acompañamiento parental, lo cual dificultaba su quehacer académico con los alumnos (Lloyd, 2021).

Los resultados del presente trabajo permitieron observar las fortalezas y dificultades que docentes de primaria y secundaria percibieron respecto a las áreas de inteligencia emocional debido a las nuevas exigencias experimentadas debido a su labor docente virtual, por lo anterior, será indispensable realizar un seguimiento, pues, de acuerdo con Brooks et al. (2020), las secuelas emocionales del confinamiento por cualquier pandemia pueden permanecer por un largo plazo; al considerar que la normalidad tardará mucho tiempo en regresar, e incluso sea probable que aquella normalidad conocida antes de la COVID-19 no regrese, es un momento para generar cambios en el sistema educativo (Díaz-Barriga, 2020).

Las escuelas no solo deberán generar intervenciones centradas en cubrir las brechas académicas mediante medidas correctivas, sino también garantizar el bienestar socioafectivo de los estudiantes, profesores y personal administrativo para el éxito del proceso de reintegración a las aulas (Ayala y Castillo, 2021), así como los posibles cambios que el confinamiento haya generado en todos los actores educativos. De aquí que este sea el momento de repensar, renovar y rediseñar los planes y programas de estudio considerando el bienestar socioemocional, promoviendo la empatía, la solidaridad, la resiliencia y sobre todo el manejo de las emociones, los cuales permitirán estar preparados para futuras contingencias con sus respectivos cambios en relación con estrategias de readaptación (Mishra et al., 2020; Morales y Bustamante, 2020; Palomera et al., 2017).

Por último, los resultados de este estudio pueden ser tomados como una exploración inicial acerca de las necesidades emocionales de los docentes en la situación de enseñanza virtual por confinamiento; será necesario continuar con más investigación a fin de dar seguimiento a las características emocionales en otras circunstancias que se vayan presentando debido a la pandemia, así como, una vez detectadas las necesidades, facilitar los recursos necesarios para la formación de una inteligencia emocional fortalecida.

## REFERENCIAS

- Ayala, S. R., y Castillo, C. V. M. (2021). Herramientas digitales y reconversión de actividades en los hogares mexicanos. Vicisitudes de la escuela en casa en tiempos de COVID-19. En C. Palos, J. C. Neri, L. A. Oros y B. O. Ríos (eds.), *Efectos sociales, económicos, emocionales y de la salud ocasionados por la pandemia del COVID 19. Impactos en instituciones de educación superior y en el proceso de enseñanza aprendizaje* (pp. 85-115). Plaza y Valdés.
- Brackett, M. A., y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158. <https://doi.org/10.1177/0146167203254596>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., y Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395, 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8).
- CNMCE [Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación] (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por COVID-19*. Educación Básica.
- Creswell, J. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En J. Girón (ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2019). *Estadísticas a propósito del día mundial del Internet: datos nacionales*. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/internet2019\\_Nal.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/internet2019_Nal.pdf)
- INSHT [Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo] (2015). *Encuesta Nacional de Gestión de Riesgos Laborales en las Empresas - ESENER 2 España*. Ministerio de Empleo y Seguridad Social. <http://www.oect.es/inshtweb/contenidos/documentacion/fichas%20de%20publicaciones/en%20catalogo/observatorio/esener%20dos.pdf>
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En J. Girón (ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM.
- Marsollier, R., y Expósito, C. (2021). Afrontamiento docente en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 10(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v10i1.357>
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implication for educator*. Basic Books.
- Mérida-López, S., Extremera, N., Quintana-Orts, C., y Rey, L. (2020). Sentir ilusión por el trabajo docente: inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria. *Journal of Psychology and Education*, 15(1), 67-76. <http://doi.org/10.23923/rpye2020.01.186>
- Mishra, L., Gupta, T., y Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1. <http://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>

- Morales, B. Y., y Bustamante, P. K. E. (2021). Retos de la enseñanza en la pandemia por COVID 19 en México. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1(9), 1-17. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2772>
- Morón, M., y Biolik-Morón, M. (2021). Trait emotional intelligence and emotional experiences during the COVID-19 pandemic outbreak in Poland: A daily diary study. *Personality and Individual Differences*, 168, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110348>
- OMS [Organización Mundial de la Salud] (2020). *Coronavirus disease 2019*. [www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019](http://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019)
- ONU [Organización de Naciones Unidas] (2020). *Policy brief: Education during COVID-19 and beyond August 2020*. <https://tinyurl.com/y6go2wog>
- Palomera, R., Briones, E., y Gómez-Linares, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado. *Contextos Educativos*, (20), 165-182. <http://doi.org/10.18172/con.2988>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924010>
- Palomera, R., Gil, M. P., y Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703. <http://hdl.handle.net/20.500.12799/2985>
- Piovani, J., y Krawczyk, N. (2017). Los estudios comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação & Realidade*, 42(3), 821-840. <http://doi.org/10.1590/2175-62366760>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-154). American Psychological Association.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2020). *Aprende en casa II*. <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/>
- Sommerfeldt, L. T. C. (2020). Inteligencia emocional y estrés laboral en docentes de educación escolar básica durante la pandemia COVID-19. *Lasaeta Universitaria. Académica y de Investigación*, 9(2), 39-51. <https://www.unae.edu.py/ojs/index.php/saetauniversitaria/article/view/239>
- Valdivia, V. J. A., Rubio, S. J. C., y French, B. F. (2015). Examination of the Spanish Trait Meta-Mood Scale-24 factor structure in a Mexican setting. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(5), 473-482. <https://doi.org/10.1177/0734282914552052>
- Valle, M. M. E., y Torres, V. L. E. (2021). Desafíos emocionales de las docentes universitarias durante la pandemia de COVID-19. En C. Palos, J. C. y Neri, L. A. Oros y B. O. Ríos (eds.), *Efectos sociales, económicos, emocionales y de la salud ocasionados por la pandemia del COVID 19. Impactos en instituciones de educación superior y en el proceso de enseñanza aprendizaje* (pp. 249-277). Plaza y Valdés.
- Van Bavel, J. J., Baicker, K., Boggio, P. S., Capraro, V., Cichocka, A., Cikara, M., Crockett, M. J., Crum, A. J., Douglas, K. M., Druckman, J. N., Drury, J., Dube, O., Ellemers, N., Finkel, E. J., Fowler, J. H., Gelfand, M., Han, S., Haslam, A., Jetten, J., Kitayama, S., ... Willer, R. (2020). Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nature Human Behaviour*, 4, 460-471. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0884-z>
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2020). *Global monitoring of school closures caused by COVID-19*. <https://en.unesco.org/covid19/educati%C3%B3nresponse>

#### Cómo citar este artículo:

Ordaz Villegas, G., y Durán Fonseca, T. D. D. (2023). Inteligencia emocional docente durante la enseñanza virtual por confinamiento. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1581. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v14i0.1581](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1581)



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.