

10

Fecha de presentación: noviembre, 2022

Fecha de aceptación: enero, 2023

Fecha de publicación: marzo, 2023

ASPECTOS

SOCIOEMOCIONALES DEL PROFESOR ANTE EL COVID-19

SOCIOEMOTIONAL ASPECTS OF THE TEACHER IN THE FACE OF COVID-19

Georgina Castillo Castañeda¹

E-mail: gina.castillo@uan.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6358-550X>

Lucía Pérez Sánchez¹

E-mail: lucia.perez@uan.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1614-7587>

Oscar Ulises Reynoso González²

E-mail: ulises.reynoso@academicos.udg.mx

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0598-4665>

Samuel Alejandro Portillo Peñuelas³

E-mail: samuel.portillo40519@potros.itson.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1521-6619>

¹ Universidad Autónoma de Nayarit, México.

² Centro Universitario de los Altos de la Universidad de Guadalajara, México.

³ Instituto Tecnológico de Sonora, México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Castillo Castañeda, G., Pérez Sánchez, L., Reynoso González, O. U., & Portillo Peñuelas, S. A. (2023). Aspectos socioemocionales del profesor ante el Covid-19. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(2), 102-109.

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue analizar la relación que guardan los niveles de inteligencia emocional y apoyo familiar en una muestra de profesores, vinculando las variables de docencia, edad y sexo. Se trabajó con una muestra de tipo incidental constituida por 249 docentes de distintos niveles educativos, bajo un diseño no experimental, transversal y de alcance correlacional. Para la recolección de datos se utilizaron los instrumentos TMMS-24 y APGAR familiar. Los resultados indican adecuados niveles de claridad y reparación emocional en el profesorado, así como niveles normales de apoyo familiar. Respecto a la relación que guardan ambos constructos, existe una asociación directa y de fuerza media entre los factores claridad y reparación y el apoyo familiar, indicando que al incrementarse la percepción de soporte del núcleo familiar existe una mayor inteligencia emocional. Respecto a las variables edad y sexo no se encontraron asociaciones significativas. Se concluye que el profesorado que cuenta con redes de apoyo familiar presentan mayor habilidad para identificar, comprender y regular sus emociones, así como desarrollar estrategias de afrontamiento en contextos escolares y no-escolares.

Palabras clave: Apoyo familiar, Covid-19, inteligencia emocional, profesorado.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the relationship between levels of emotional intelligence and family support in a sample of teachers linking variables of teaching, age and sex. We worked with an incidental sample made up of 249 teachers of different educational levels under a non-experimental, cross-sectional and correlational design. For data collection, the TMMS-24 and family APGAR instruments were used. The results indicate adequate levels of clarity and emotional repair in the teachers, as well as normal levels of family support. Regarding the relationship between both constructs, there is a direct and medium-strength association between the clarity and repair factors and family support, indicating that when the perception of support from the family nucleus increases, there is greater emotional intelligence. Regarding the variables age and sex, no significant associations were found. It is concluded that teachers who have family support networks have greater ability to identify, understand and regulate their emotions, as well as develop coping strategies in school and non-school contexts.

Keywords: family support, Covid-19, emotional intelligence, teachers.

INTRODUCCIÓN

El contexto de emergencia sanitaria ocasionada por el virus SARS CoV-2 y su enfermedad Covid-19, ha significado un replanteamiento profundo en términos educativos. De inicio, el protocolo de actuación se suscitó en la suspensión inmediata de las actividades escolares y el paso de la enseñanza presencial a otra mediada por tecnología. En este sentido, se realizaron rápidas adaptaciones a los procesos de enseñanza, las cuales implicaron que todos los actores educativos enfrentaran diversos retos en función de su rol de participación a nivel escolar.

Hoy en día, la pandemia sigue vigente y a nivel general se mantienen dinámicas de trabajo remoto. En algunos casos, se ha optado por probar hacia modelos híbridos que buscan combinar el trabajo presencial con asistencia tecnológica, en otros se ha optado por la presencialidad bajo estrictos protocolos de higiene. En todos los casos, existe una fuerte preocupación hacia el tema social y emocional del estudiantado, así como del profesorado (Jones & Kessler, 2020). Ello, debido a los cambios abruptos que han tenido que enfrentar dichos actores referente a las dinámicas de trabajo, el cambio del espacio de interacción, así como los espacios en los que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Trabajos como los de López et al., (2021) y Mejía-Ospina & Velásquez-López (2021) evidencian la no participación, la procrastinación, las pantallas oscuras en las sesiones virtuales, así como la fragmentación de contenidos y la individualización en el desarrollo del estudiantado, cuestiones que disminuyen el logro de los objetivos escolares.

López et al., (2021) comentan entre sus hallazgos la pérdida del aprendizaje debida al uso de la enseñanza en línea, en comparación con las clases presenciales, pero rescatan el incremento de estrategias de aprendizaje colaborativas para la división de tareas y el trabajo en equipos, así como al uso de estrategias de autoaprendizaje como reforzador de las clases en línea. Por otro lado, se requirió de una reorganización familiar alrededor del teletrabajo y la educación virtual, lo cual ha llevado a una ruptura del espacio-tiempo obligando a los actores educativos a enfrentar múltiples actividades de forma simultánea, disminuyendo con ello la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje (Petraikova et al., 2021 & López et al., 2021).

Lo anterior, obliga a prestar atención hacia aquellos aspectos socioemocionales que han impactado en el profesor durante el tiempo de pandemia. Específicamente en momentos clave en los que la situación ha obligado a replantear las prácticas educativas. A saber, el estado de adaptación-transición hacia entornos virtuales

(Portillo-Peñuelas et al., 2020), el inicio o cierre de ciclos escolares, los estados de satisfacción del profesorado hacia el trabajo remoto (Reynoso-González et al., 2021) y el nivel de preparación para enfrentar la situación (Zamora-Betancourt et al., 2021).

Al respecto Moorhouse & Kohnke (2021) han tratado de identificar aquellos factores que permitieron la adaptación ante los retos educativos y tecnológicos explorando el impacto de la enseñanza remota de emergencia (ERE) en la motivación del profesorado. Los hallazgos indican que la salud mental de los profesores se vio agravada en esta inmersión a las herramientas tecnológicas, ya que sus niveles de motivación estaban relacionados con el contacto de sus estudiantes, estos niveles descendieron cuando sentían que su capacidad para enseñar era insuficiente, les fue difícil establecer una relación con los alumnos, se sintieron aislados y buscaron encontrar algo de satisfacción en su trabajo. Por su parte Casacchia et al., (2021) señalan que durante la educación a distancia los profesores experimentaron sensaciones de hablar al vacío, ausencia de contacto visual con los estudiantes, deficiencias en los patrones de sueño y pérdida de energía, así como mayor dificultad para concentrarse e incluso síntomas depresivos.

Ante tal escenario, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020) recomienda que se detecten las áreas de oportunidad para sobrellevar el impacto de la mejor manera posible, que den insumos para el aprendizaje y la innovación educativa pasada la crisis pandémica. Con base en esta recomendación, Mérida et al., (2020) comprobaron que el tipo de afrontamiento resiliente en el profesorado y el desarrollo de inteligencia emocional poseen un impacto significativo en el nivel de compromiso manifestado. Es decir, que la valoración positiva y la posibilidad de extraer un aprendizaje de la situación estresante conlleva un crecimiento personal y se visualiza como mejor recurso con buenos resultados al momento. A saber, los mismos autores manifiestan que los profesores que desarrollan la habilidad de identificar de manera clara, comprender y regular sus estados emocionales y los de sus estudiantes, pueden desarrollar estrategias más resilientes para afrontar los contratiempos y adversidades que pueden surgir en el contexto educativo.

En este sentido, Marsollier & Expósito (2021) refieren el uso de estrategias de afrontamiento activo, aceptación, planificación y reinterpretación positiva para mitigar los efectos psicoemocionales a los que se enfrenta el profesorado. Entre los principales se enuncia elevados niveles de estrés (MacIntyre et al., 2020) y ausencia o falta de apoyo a nivel institucional (Petraikova et al., 2021). De manera agregada se integran los aspectos de apoyo

familiar y económico que influyen en la vida emocional del docente.

De este modo, surge el interés hacia la relación que guarda el apoyo sociofamiliar en el desarrollo socioemocional del profesorado. Al respecto, la literatura científica generalmente vincula la triada familia, profesor y estudiante hacia el apoyo social (Reynoso-González, et al., 2018) y hacia factores protectores del estudiantado. No obstante, no se han encontrado estudios empíricos donde se explore a la familia del profesorado como fuente de desarrollo de inteligencia emocional del propio docente o como recurso protector al momento de hacer frente a situaciones estresantes. A saber, la presente investigación tiene por objetivos (1) identificar los niveles de inteligencia emocional y apoyo familiar en una muestra de profesores de distintos niveles educativos; (2) analizar la relación entre ambos constructos; y (3) abordar la forma en que ambas se relacionan con las variables nivel en que se imparte docencia, edad y sexo.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo de investigación, con un diseño no experimental, transversal de alcance correlacional (Hernández et al., 2014). Se constituyó una muestra de tipo incidental de 249 docentes de distintos niveles educativos. Para su conformación se usó la técnica de bola de nieve. En un primer momento se solicitó la participación de algunos profesores de distintos niveles educativos y, en un segundo momento, ellos ayudaron a sumar a otros docentes a la muestra. La Tabla 1 ilustra las características más importantes de los participantes.

Tabla 1. Características de la muestra del estudio

Características de la muestra	Frecuencia	Porcentaje
Sexo		
Mujeres	180	72.3%
Hombres	69	27.7%
Nivel de docencia		
Preescolar	19	7.6%
Primaria	50	20.1%
Secundaria	16	6.4%
Preparatoria	24	8.4%
Licenciatura	125	50.2%
Posgrado	18	7.2%

Estado civil		
Soltero	89	35.8%
Casado	160	64.2%

Fuente: Elaboración propia

Para medir las variables del estudio se utilizaron el *TMMS-24* y el *APGAR familiar*. El primero fue adaptado por Fernández-Berrocal et al., (2004) a partir de la propuesta de Salovey et al., (1995). Es una escala sobre el metaconocimiento de los rasgos-estados emocionales, constituido por 24 reactivos con un formato de respuesta tipo *Likert* de 5 puntos que va desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*totalmente de acuerdo*). Según el modelo de inteligencia emocional de Salovey et al. (1995) la inteligencia emocional incluye tres dimensiones: Atención, Claridad y Reparación Emocional; estudios previos reportan que los tres factores presentan propiedades psicométricas satisfactorias ($\alpha = .90, .90$ y $.86$, respectivamente) (Portillo-Peñuelas & Reynoso-González, 2021).

El segundo es un instrumento que muestra la percepción de los miembros de la familia sobre su funcionamiento familiar, es empleado como una aproximación para la identificación de aquellas familias con conflictos o disfunciones familiares (Suárez & Alcalá, 2014). Está constituido por 5 preguntas en formato de respuesta *Likert* de 5 opciones que van desde *Nunca* a *Siempre*. Su puntaje se interpreta como Normal (17-20 puntos), Disfunción leve (16-13 puntos), Disfunción moderada (12-10 puntos) y Disfunción severa (menor o igual a 9). En cuanto a la validez y confiabilidad del instrumento, presenta un alfa de Cronbach de $.84$ (Bellón et al., 1996); aunque Suárez & Alcalá (2014) mostraron índices de correlación que oscilan entre $.71$ y $.83$, para diversas realidades.

Para la recolección de información se integraron ambos instrumentos en un formulario electrónico (Google Forms) junto a las preguntas sociodemográficas. El enlace se distribuyó a través de la red de correos institucionales de la institución de los investigadores y con contactos afiliados a una red internacional a la que pertenecen los investigadores. El trabajo de campo se realizó entre los meses de mayo y agosto de 2020.

Respecto al análisis de datos, en un primer momento se utilizaron estadísticos descriptivos (medias, desviaciones y frecuencias) para identificar los niveles de las variables del estudio. Posteriormente se abordó el supuesto de normalidad de la distribución en cada una de las puntuaciones. Si bien el estadístico de *Kolmogorov* no confirmó una distribución normal ($p < .05$), los valores de asimetría y curtosis, así como los histogramas, mostraron que los

datos no se alejan significativamente de una curva gaussiana, por lo que se usaron pruebas paramétricas.

En dicho sentido, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson para abordar la relación entre los factores de la inteligencia emocional, el APGAR familiar y las variables edad y nivel de estudios; la prueba de Análisis de varianza (ANOVA) para comparar entre los niveles educativos y, finalmente, la prueba *t de student para muestras independientes* para la comparación por sexo junto a la estimación del tamaño del efecto (*d de Cohen*).

En materia de las consideraciones éticas, en primera instancia el estudio contempló el uso de un consentimiento informado que presentaba los objetivos del estudio, las consideraciones de la participación (libre y voluntaria) y el respeto al anonimato y confidencialidad de los docentes. En segunda instancia, los investigadores se comprometieron a informar sobre los hallazgos obtenidos y a publicar los resultados sin la posibilidad de identificar a los involucrados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para dar orden a la presentación de resultados, se identificaron en primer lugar los niveles de inteligencia emocional de los docentes. Fue posible apreciar que la dimensión de *claridad emocional* mostró la puntuación más alta ($M=3.66$, $DE=0.85$), mientras que *atención emocional* la más baja ($M=3.10$, $DE=0.78$). Al clasificar las puntuaciones de los docentes bajo la denominación de poca,

adecuada o excelente inteligencia emocional, en el caso de la dimensión de *atención*, el mayor porcentaje se encontró en la categoría poca (51.0%), mientras que en *claridad* y *reparación* se presentó en la categoría adecuada (55.4% y 53.4% respectivamente). Es pertinente apreciar que el punto débil del profesorado se manifestó en la capacidad para hacer consciente sus emociones. Es probable que, aspectos como la adaptación-transición hacia entornos virtuales (Portillo-Peñuelas et al., 2020) y la carga de trabajo que ello conlleva, no permitan al docente poner atención a su estado emocional, pero que sí sea capaz de identificar con claridad su significado y emprender acciones de carácter reparativo.

En segundo lugar, se abordaron los niveles del APGAR familiar y su respectiva categorización, en donde la mayor parte de los docentes mostraron niveles normales o deseados (53.8%), hubo algunos casos de disfunción leve (29.3%), pocos de moderada (12.0%) y muy pocos de severa (4.8%). Esta situación muestra que la mayor parte del profesorado cuenta con redes de apoyo familiar que le permiten ser resiliente ante los desafíos que presenta la enseñanza remota (López et al., 2021; Mejía-Ospina & Velásquez-López, 2021). Posteriormente, se calcularon medias, desviaciones y frecuencias en estas variables, pero segmentadas de acuerdo con el nivel en donde los participantes ejercen mayormente su labor docente. En la *Tabla 2* y en la *Figura 1* se muestran los estadísticos en los factores de la inteligencia emocional y en la *Tabla 3* y en la *Figura 2* los resultados del APGAR familiar.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los factores de inteligencia emocional

Nivel	Factores	M	DE	Clasificación		
				Poca	Adecuada	Excelente
Preescolar	Atención	3.64	.76	4 (21.1%)	11 (57.9%)	4 (21.1%)
	Claridad	3.94	.85	3 (15.8%)	8 (42.1%)	8 (42.1%)
	Reparación	3.65	.97	6 (31.6%)	7 (36.8%)	6 (31.6%)
Primaria	Atención	3.16	.76	24 (48.0%)	22 (44.0%)	4 (8.0%)
	Claridad	3.65	.78	9 (18.0%)	30 (60.0%)	11 (22.0%)
	Reparación	3.67	.73	7 (14.0%)	34 (68.0%)	9 (18.0%)
Secundaria	Atención	3.23	.65	6 (37.5%)	9 (56.3%)	1 (6.3%)
	Claridad	3.67	1.01	5 (31.3%)	5 (31.3%)	6 (37.5%)
	Reparación	3.97	.81	1 (6.3%)	8 (50.0%)	7 (43.8%)
Preparatoria	Atención	2.86	.72	15 (71.4%)	6 (28.6%)	0 (0.0%)
	Claridad	3.45	.92	7 (33.3%)	9 (42.9%)	5 (23.8%)
	Reparación	3.42	1.08	10 (47.6%)	5 (23.8%)	6 (28.6%)

Licenciatura	Atención	3.07	.78	66 (52.8%)	51 (40.8%)	8 (6.4%)
	Claridad	3.64	.80	27 (21.6%)	72 (57.6%)	26 (20.6%)
	Reparación	3.51	.80	34 (27.2%)	66 (52.8%)	25 (20.0%)
Posgrado	Atención	2.74	.86	12 (66.7%)	6 (33.3%)	0 (0.0%)
	Claridad	3.79	.76	1 (5.6%)	14 (77.8%)	3 (16.7%)
	Reparación	3.67	.62	3 (16.7%)	13 (72.2%)	2 (11.1%)

Fuente: Elaboración propia

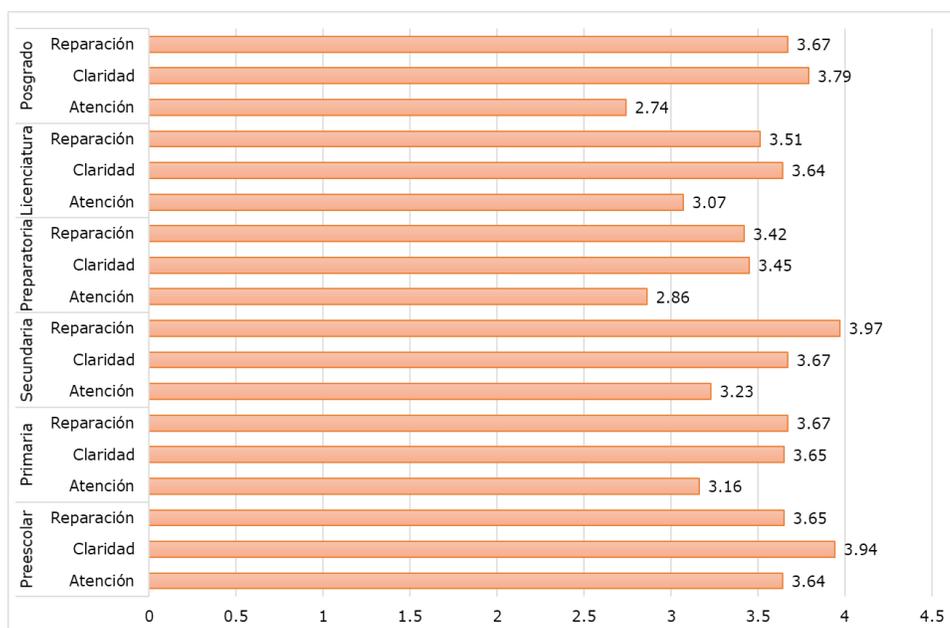


Figura 1. Medias de los factores de inteligencia emocional por grado docente

Fuente: Elaboración propia

En el caso de la inteligencia emocional, se aprecia que en todos los niveles educativos, atención sigue siendo el factor con las puntuaciones más bajas, mientras que claridad y reparación alternan las puntuaciones más altas. Por otra parte, el APGAR familiar encontró su mayor proporción en la categoría normal en todos los niveles educativos, con promedios ligeramente superiores en Licenciatura y Posgrado.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos del APGAR familiar

Nivel	M	DE	Clasificación			
			Disfunción severa	Disfunción moderada	Disfunción leve	Normal
Preescolar	15.74	3.12	0 (0.0%)	3 (15.8%)	7 (36.8%)	9 (47.4%)
Primaria	15.58	3.96	4 (8.0%)	8 (16.0%)	12 (24.0%)	26 (52.0%)
Secundaria	15.94	4.02	1 (6.3%)	3 (18.8%)	2 (12.5%)	10 (62.5%)
Preparatoria	15.90	4.13	0 (0.0%)	2 (9.5%)	9 (42.9%)	10 (47.6%)
Licenciatura	16.25	3.46	5 (4.0%)	13 (10.4%)	39 (31.2%)	68 (54.4%)
Posgrado	16.83	3.05	0 (0.0%)	3 (16.7%)	4 (22.2%)	11 (61.1%)

Fuente: Elaboración propia

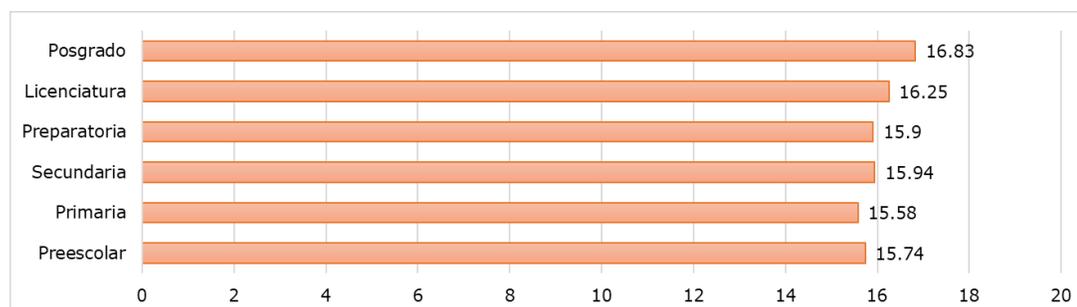


Figura 2. Medias del APGAR familiar por grado docente

Fuente: Elaboración propia

Enseguida se analizó la relación entre los factores de la inteligencia emocional, el APGAR familiar y las variables nivel de docencia y edad de los profesores. Los hallazgos mostraron una asociación directa y de fuerza media entre los factores *claridad* y *reparación* y el *apoyo familiar* ($r = .37, .38$), indicando que al incrementarse la percepción de soporte del núcleo familiar existe una mayor inteligencia emocional. En el caso del nivel de docencia, sólo se encontró una relación negativa y baja en el factor *atención*, lo que implica que, mientras más alto sea el grado en donde se imparte la docencia, se presenta menor inteligencia emocional. Para profundizar en estos hallazgos se realizó una comparación entre los distintos grupos, en donde los docentes de preescolar mostraron una puntuación significativamente más alta que los de preparatoria, licenciatura y posgrado ($F [5,243]=3.260, p=.007$). Por último, la variable edad no presentó ningún tipo de asociación significativa. La **Tabla 4** muestra los coeficientes mencionados.

Tabla 4. Correlación entre Inteligencia emocional, apoyo familiar, edad y nivel de docencia

Factores	Apoyo familiar	Edad	Nivel de docencia
Atención emocional	.01	-.12	-.18*
Claridad emocional	.37*	-.04	-.02
Reparación emocional	.38*	-.03	-.07

Nota. En el caso de la correlación con el nivel de docencia se utilizó el coeficiente de correlación de *Spearman*. * $p < .01$

Fuente: Elaboración propia

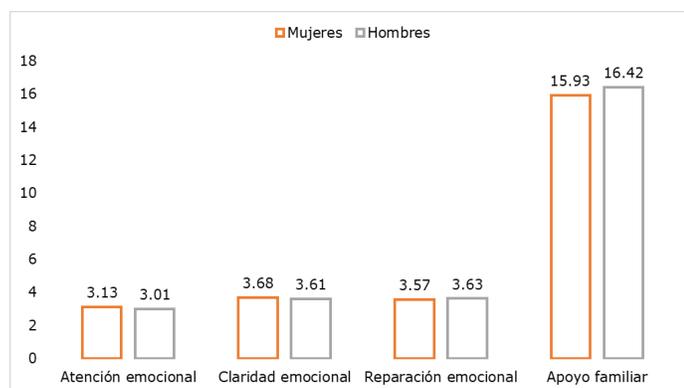
Con respecto a la relación encontrada entre el apoyo familiar y la inteligencia emocional, Mérida et al., (2020) mencionan que tanto el tipo de afrontamiento resiliente en el profesorado (en el cual se encuentra implicado el apoyo familiar), como el desarrollo de la inteligencia emocional poseen un impacto significativo en el nivel de compromiso manifestado, es decir, que los profesores que son capaces de identificar, comprender y regular sus estados emocionales pueden desarrollar estrategias más resilientes para afrontar desafíos y adversidades dentro y fuera del aula.

Como parte final del análisis, se compararon los niveles de inteligencia emocional y APGAR familiar entre hombres y mujeres. Sin embargo, como se aprecia en la **Tabla 5** y en la **Figura 3**, los resultados indicaron que no existen diferencias en tales factores entre los sexos.

Tabla 5. Inteligencia emocional y apoyo familiar por sexo

Factores	Mujeres		Hombres		t	p	d
	M	DE	M	DE			
Atención emocional	3.13	.78	3.01	.80	1.12	.264	.15
Claridad emocional	3.68	.83	3.61	.79	.616	.538	.09
Reparación emocional	3.57	.83	3.63	.77	-.591	.555	.07
Apoyo familiar	15.93	3.54	16.42	3.74	-.956	.340	.13

Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Como primer hallazgo, se destaca que los docentes debido a la sobrecarga de trabajo con la que tiene que lidiar no disponen de tiempo suficiente para prestar atención a las emociones que experimentan, pero poseen los recursos necesarios para clarificar y reparar sus emociones (prolongar las emociones positivas y disminuir la duración de las negativas), dado que el apoyo de las redes familiares con las que cuentan les permiten tener la capacidad de afrontar las demandas de la enseñanza remota y por ello generar resiliencia ante las adversidades provocadas por la pandemia.

A pesar de que los resultados son alentadores por la generación de la habilidad resiliente en los profesores, deja ver la gran demanda de trabajo que se atribuye a los mismos, identificando la baja sensibilidad institucional a la vivencia del profesorado, dado que el desgaste que experimentan lleva a altos niveles de estrés que pueden desencadenar situaciones asociadas al burnout o desgaste profesional, que sin duda afectan las relaciones y desempeño del profesorado con sus estudiantes. A saber, el docente es pieza fundamental en el engranaje social, motivo por el cual es necesario comenzar a priorizar su salud mental, que le permita su propia alfabetización emocional, regulando y gestionando sus propias emociones; estos hallazgos invitan a la autorreflexión del quehacer docente y del impacto de sus emociones en contextos escolares y no-escolares.

De manera agregada, la literatura científica desarrollada en esta línea temática pone sobre la mesa la relevancia de estudiar a mayor profundidad las emociones; asimismo, el contexto de emergencia sanitaria ha priorizado la atención a la salud mental de los profesionales de la salud, de la misma forma, se visibiliza la necesidad de generar propuestas de intervención sobre el segundo frente en la batalla contra la COVID-19, el de los profesores. Petrakova *et al.*, (2021) pone de manifiesto la necesidad

de contar con sistemas que apoyen la salud mental de los profesores, indispensable para la promoción de la eficacia de la educación relativa a los resultados de aprendizaje y al bienestar psicológico de los actores educativos, ya que el estrés docente no fue causado por la amenaza a su salud, sino por la transición al aprendizaje remoto de emergencia y la incertidumbre asociada a ésta.

En este sentido, se identifican como limitaciones del estudio las propias condiciones de la pandemia, particularmente sobre el trabajo de campo. Si bien el instrumento fue compartido en redes sociales satisfactoriamente, no fue suficiente para acceder a una gran cantidad de docentes. Se recomienda que en próximos estudios se dé continuidad al tema del apoyo familiar y el estado emocional de los docentes, identificando otras variables vinculadas al tema y profundizando en los hallazgos a través de investigaciones con estrategias metodológicas cualitativas o mixtas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bellón, J., Delgado, A., Luna, J. & Lardelli, P. (1996). Validez y fiabilidad del cuestionario de función familiar Apgar-familiar. *Atención primaria*, 18(6), 289-296.
- Casacchia, M., Cifone, MG., Giusti, L., Fabiani, L., Gatto, R., Lancia, L., Cinque, B., Petrucci, C., Giannoni, M., Ippoliti, R., Frattaroli, AR., Macchiarelli, G. & Roncone, R. (2021). Educación a distancia durante COVID 19: una encuesta italiana sobre las perspectivas de los profesores universitarios y sus condiciones emocionales. *BMC Medical Education*, 21, 1-17. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02780-y>
- CEPAL (2020). *Informe Covid-19 CEPAL-UNESCO*. CEPAL-UNESCO.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, (94), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jones, A., & Kessler, M. (2020). Teachers' Emotion and Identity Work During a Pandemic. *Frontiers in Education*, 5, 1-9. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.583775>
- López, M., Herrera, M., & Apolo, D. (2021). Educación de calidad y pandemia: retos, experiencias y propuestas desde estudiantes en formación docente de Ecuador. *Texto Livre: Linguagem E Tecnologia*, 14(2), 1-12. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33991>

- MacIntyre, P., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Marsollier, R., & Expósito, C. (2021). Afrontamiento docente en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 10(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v10i1.357>
- Mejía-Ospina, P., & Velásquez-López, P. (2021). Cambios generados por la COVID-19 en la práctica formativa e investigativa en Trabajo Social: oportunidades, dilemas y retos para la investigación social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 28(2), 325-349. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2021.28.2.08>
- Mérida-López, S., Extremera, N., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2020). Sentir ilusión por el trabajo docente: inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 67-76. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4338>
- Moorhouse, B., & Kohnke, L. (2021). Thriving or Surviving Emergency Remote Teaching Necessitated by COVID-19: University Teachers' Perspectives. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30, 279-287. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00567-9>
- Petrakova, A. V., Kanonire, T., Kulikova, A., & Orel, E. (2021). Characteristics of Teacher Stress during Distance Learning Imposed by the COVID-19 Pandemic. *Educational Studies Moscow*, 1, 93-114. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-93-114>
- Portillo-Peñuelas, S., Castellanos-Pierra, L., Reynoso-González, O., & Gavotto-Nogales, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8 (SPE3), 1-17. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Portillo-Peñuelas, S., & Reynoso-González, O. (2021). Autoconcepto, ajuste escolar e inteligencia emocional en estudiantes mexicanos de bachillerato en línea. *PUBLICACIONES*, 51(1), 211-247. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.16445>
- Reynoso-González, O., Caldera, J., Torre, V., Martínez, A., & Macías, G. (2018). Autoconcepto y apoyo social en estudiantes de bachillerato. Un estudio predictivo. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(1), 100-119. <https://doi.org/10.29365/rpcc.20180529-66>
- Reynoso-González, O., Portillo-Peñuelas, S., & Castellanos-Pierra, L. (2020). Explanatory model of teacher satisfaction in the remote teaching period. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 229-247. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5236>
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. Pennebaker, *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). American Psychological Association.
- Suárez, M., & Alcalá, M. (2014). APGAR familiar: una herramienta para detectar disfunción familiar. *Revista Médica La Paz*, 20(1), 53-57.
- Zamora-Betancourt, M., Portillo-Peñuelas, S., Reynoso-González, O., & Caldera-Montes, J. (2021). Auto percepción de la preparación docente ante el COVID-19 en México. *Educación Y Humanismo*, 23(41), 1-26. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.4594>