



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: AT1120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

**Año: IX    Número: 2.    Artículo no.:101    Período: 1ro de enero al 30 de abril del 2022.**

**TÍTULO:** Perfil de Inteligencia Emocional de docente en tiempos de COVID-19.

**AUTORES:**

1. Dra. Gabriela Ordaz Villegas.
2. Dr. Thamir Danir Danulkán Durán Fonseca.

**RESUMEN:** El objetivo del presente trabajo fue describir los perfiles de inteligencia emocional en docentes durante la situación de confinamiento por COVID-19 respecto a los componentes de la inteligencia emocional: percibir, comprender y regular. Se realizó un estudio con enfoque cuantitativo de tipo comparativo. La muestra fue no probabilística con 155 docentes con edad promedio de 40.41 años ( $DE = 9.76$ ), 27.7% hombres y 72.3% mujeres. El instrumento utilizado fue *Trait Meta-Mood Scale* de 24 reactivos. A través de un análisis de conglomerados se identificaron tres perfiles: alto (35.48%), moderado (41.29%) y bajo (23.23%) nivel de IE. Los hallazgos apuntan a la necesidad de incluir en el ámbito educativo el desarrollo de las habilidades emocionales para afrontar mejor futuras adversidades.

**PALABRAS CLAVES:** contexto escolar COVID-19, emociones en maestros, regulación emocional en docentes, inteligencia emocional en pandemia, habilidades emocionales en la escuela.

**TITLE:** Teacher Emotional Intelligence profile in times of COVID-19.

**AUTHORS:**

1. PhD. Gabriela Ordaz Villegas.
2. PhD. Thamir Danir Danulkán Durán Fonseca.

**ABSTRACT:** The objective of this work was to describe the profiles of emotional intelligence in teachers during the confinement situation due to COVID-19 with respect to the components of emotional intelligence: perceive, understand and regulate. A study with a comparative quantitative approach was carried out. The sample was non-probabilistic with 155 teachers with an average age of 40.41 years ( $SD = 9.76$ ), 27.7% men and 72.3% women. The instrument used was the 24-item Trait Meta-Mood Scale. Through a cluster analysis, three profiles were identified: high (35.48%), moderate (41.29%) and low (23.23%) level of EI. The findings point to the need to include the development of emotional skills in the educational field to better cope with future adversities.

**KEY WORDS:** COVID-19 school context, emotions in teachers, emotional regulation in teachers, emotional intelligence in pandemic, emotional skills in school.

**INTRODUCCIÓN.**

El confinamiento, resultado de la pandemia por COVID-19, generó que se suspendieran actividades presenciales en las escuelas, lo cual afectó mundialmente a cerca de 1,600 millones de niños, adolescentes y jóvenes, al igual que más de 60 millones de docentes debido al cambio radical y abrupto que ocasionó este evento en la vida de las personas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). En México, fueron 37,689,611 estudiantes afectados en todos los niveles educativos, de los cuales 19,124,811 cursaban el nivel básico (Organización de Naciones Unidas [ONU], 2020). En este sentido, los sistemas educativos siguieron en marcha con el esfuerzo de docentes, estudiantes, familias e instituciones (Marsollier & Expósito, 2021) a través de programas virtuales, así como el programa educativo “aprendiendo en

casa” que fue televisado (Ayala & Castillo, 2021). En el país, estas acciones iniciaron en el último trimestre del ciclo escolar 2019-2020, continuaron en el ciclo 2020-2021, y el gobierno informó sobre el regreso voluntario a las aulas al inicio del ciclo 2021-2022.

Entre los problemas que encontraban los docentes para ejercer su trabajo figuraban:

a) El nivel educativo del menor. A menor grado educativo requerían, por una parte, mayor acompañamiento parental (Lloyd, 2020), por otra, mostraban mayores limitaciones tecnológicas (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [CNMCE], 2020; Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2019; Morales & Bustamante, 2021).

b) El nivel socioeconómico. Los docentes y los alumnos de escuelas públicas presentaba mayores dificultades en comparación con las privadas respecto al acceso y manejo tecnológico, debido que maestros y alumnos de las escuelas particulares tenían mayor experiencia y facilidad de adquisición de herramientas digitales (CNMCE, 2020; Lloyd, 2020).

No obstante, de conocer esta situación, los profesores fueron los encargados de instrumentar modalidades de educación a distancia para su alumnado en un lapso de tiempo muy corto, en muchos casos sin apoyo ni capacitación, así como sin recursos suficientes o incluso inexistentes (Ayala & Castillo, 2021; Marsollier & Expósito, 2021; Mishra, Gupta & Shree, 2020; ONU, 2020; Valle & Torres, 2021). Esta transformación se realizó desde los propios hogares (Marsollier & Expósito, 2021; Mishra, Gupta & Shree, 2020), los espacios privados de los docentes colapsaron por la sobrecarga laboral (Mishra, Gupta & Shree, 2020): el diseño de nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje, la atención de dudas de padres de familia a diversas horas del día, así como las constantes reuniones virtuales con sus autoridades educativas (Ayala & Castillo, 2021; Mérida-López, Extremera, Quintana-Orts & Rey, 2020).

Al estar presente todas estas nuevas exigencias laborales, además de la percepción de descuidar sus tareas personales y familiares (CNMCE, 2020; Morales & Bustamante, 2021; Valle & Torres, 2021), aunado a la sensación de incertidumbre sobre la salud resultado de la pandemia y la interrupción de vínculos afectivos y socializadores que todas las personas vivían en ese momento (Brooks *et al.*, 2020), se generó en los docentes agotamiento emocional (Brooks *et al.*, 2020; CNMCE, 2020; Morón & Biolik-Morón, 2020; Valle & Torres, 2021). En este mismo sentido, en el estudio realizado por el CNMCE (2020) los docentes manifestaron que no sólo lidiaban con sus propios malestares emocionales, sino también con aquellos de sus alumnos, debido a situaciones difíciles relacionadas con el contexto socioeconómico, familiar y/o emocional de estos últimos; por lo tanto, en los académicos se generó una doble carga emocional.

De acuerdo con diversos autores, un factor protector para las problemáticas asociadas a la carga y al agotamiento afectivo, ha sido la inteligencia emocional (Mérida-López *et al.*, 2020; Morón & Biolik-Morón, 2021), de forma particular en situaciones de adversidad como la generada pandemia por COVID-19 (Mérida-López *et al.*, 2020; Sánchez, Navarro, Etchezahar & Gómez; 2021).

La inteligencia emocional fue definida como la habilidad de percibir, utilizar, comprender y regular las propias emociones y las de otros (Mayer & Salovey, 1997). Mérida-López *et al.* (2020) señalaron que a mayor habilidad del docente en percibir, comprender y regular los estados emocionales y la de sus alumnos desarrollan estrategias más resilientes para afrontar contratiempos y adversidades que pueden surgir en el contexto educativo, utilizando formas creativas, optimistas y de desarrollo personal para afrontar las problemáticas.

Adicionalmente, el docente puede actuar como referente para incidir en la reacción emocional del estudiante (Palomera, Briones & Gómez-Linares, 2017; Palomera, Gil & Brackett, 2006), prevenir absentismo o expulsiones por mala conducta, crear entornos educativos positivos, así como promocionar el rendimiento académico (Palomera, Gil & Brackett, 2006). En aquellos docentes con

bajos niveles de inteligencia emocional, se presentan una menor cantidad de estrategias resilientes, desajustes psicológicos, así como baja dedicación hacia sus alumnos (Palomera, Gil & Brackett, 2006; Sánchez, et al., 2021). Es menester señalar, que la percepción de las emociones, su comprensión, así como la forma de reaccionar ante ellas, no son uniformes para todas las personas; por el contrario, los efectos son diferentes en cuanto a edad, sexo y experiencia (Brackett & Mayer, 2003; Brooks *et al.*, 2020; Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2008). Al considerar que:

- 1) El docente percibe una doble carga emocional, la propia y la de sus alumnos (CNMCE, 2020).
- 2) El docente puede ser mediador de la inteligencia emocional en los alumnos (Palomera, Briones & Gómez-Linares, 2017; Van Bavel et al., 2020).
- 3) La inteligencia emocional genera mayor adaptación al medio, un saludable desarrollo, mayor posibilidad de éxito, mayor satisfacción con la vida, además de ayudar en la prevención de desajustes en la salud mental y social (Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2008).
- 4) La inteligencia emocional no es fija, que depende de factores contextuales y personales, como son la edad, el sexo y la experiencia (Brooks *et al.*, 2020).
- 5) La inteligencia emocional se ha considerado como un factor protector frente a la pandemia (Morón & Biolik-Morón, 2021; Sánchez, et al., 2021).

El objetivo del presente trabajo es describir los perfiles de inteligencia emocional en docentes en situación de confinamiento por COVID-19.

## **DESARROLLO.**

### **Método.**

Se realizó un estudio con enfoque cuantitativo de tipo comparativo. Creswell (2015) define el enfoque cuantitativo como el método basado en la obtención de datos numéricos a través de la medición, con el propósito de describir tendencias en una población numerosa.

Por otra parte, Piovani y Krawczyk (2017) refieren que en los estudios comparativos se contrastan objetos complejos de forma sistemática y deliberada, como las instituciones y los sistemas educativos.

### **Participantes.**

Se utilizó un muestreo no probabilístico para seleccionar 155 docentes. Su edad osciló entre 21 a 67 años, con un promedio de 40.41 (DE = 9.76). El 72.3% fueron mujeres (n = 112) y el 27.7% hombres (n = 43).

Otras características evaluadas indicaron que: 60.6% laboraban en escuelas públicas, el 36.8% en privadas y el 2.6% en ambas; 58.1% trabajaban en el Estado de México y el 41.9% en la Ciudad de México; 53.5% enseñaban en nivel primaria y el 46.5% en secundaria, y el rango de experiencia laboral en la docencia fue de 0 a 43 años, con un promedio de 13.16 (DE = 9.04).

### **Instrumentos.**

El Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) es una versión adaptada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) del TMMS de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). Es un instrumento de autoinforme en el que las personas evalúan la percepción sobre sus propias capacidades emocionales. Escala tipo Likert que va de 1 = Nada de acuerdo, hasta 5 = Totalmente de acuerdo, se compone de 24 reactivos, mide los tres componentes de la Inteligencia Emocional (IE): atención, claridad y reparación.

*Atención emocional.* Se refiere a la percepción de las propias emociones y las ajenas. Es la capacidad para sentir y expresar las emociones de forma adecuada. En lo que se refiere a las emociones ajenas, la percepción incluye sensibilidad afectiva, la habilidad para recibir afecto y la sensibilidad no verbal. Está compuesta por ocho reactivos; el coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, encontrado por Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos (2004) fue de .90. En el estudio realizado por Valdivia,

Rubio y French (2015) en población mexicana fue de .84, y con la muestra del presente estudio se obtuvo el mismo valor.

*Claridad emocional.* Esta dimensión evalúa la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales y las ajenas. Incluye ocho reactivos, el coeficiente de fiabilidad encontrado por los desarrolladores del instrumento fue de .90. En el estudio realizado por Valdivia, Rubio y French (2015) en población mexicana fue de .83. El alfa de Cronbach fue superior en la muestra del presente estudio ( $\alpha = .92$ ).

*Reparación emocional.* Mide la capacidad percibida para regular los propios estados emocionales de forma correcta. Se compone de ocho reactivos, el coeficiente de fiabilidad según los autores de la escala fue de .86. En el estudio realizado por Valdivia, Rubio y French (2015) en población mexicana fue de .84. Se identificó un ligero aumento con los participantes del presente estudio ( $\alpha = .88$ ).

### **Procedimiento.**

Se invitó a participar a los docentes a través de sus supervisores de zona, y la aplicación se realizó de manera online mediante Google Forms. Al principio del formulario se presentó el consentimiento informado a fin de comunicar a los participantes los objetivos de la investigación y dejar constancia de que su participación era voluntaria y anónima, garantizando el resguardo de su información. Aquellos docentes que aceptaron se les presentó el instrumento a contestar. Una vez recolectados los datos, se exportaron de Excel a SPSS 24.

Para identificar los perfiles, se realizó un análisis de conglomerados con base en las sugerencias de Hair, Anderson, Tatham y Black (1999):

- a) Estandarización de los datos. Los valores obtenidos fueron transformados a puntuaciones Z.
- b) Obtención de grupos. El análisis se efectuó con el procedimiento de dos fases, una combinación de método jerárquico y no jerárquico. El primero de ellos se calculó con agrupación Ward y medida

de distancia euclídea al cuadrado, el cual permitió identificar conglomerados con base en el dendrograma. El segundo método se utilizó para comprobar la estructura de los grupos obtenidos previamente.

c) Decisión sobre la cantidad de grupos. La cantidad de grupos se basó en criterios estadísticos y teóricos. Estadísticamente se buscó la homogeneidad dentro de los grupos y la heterogeneidad entre los grupos. Asimismo, se analizó la lógica y relevancia teórica de los grupos encontrados estadísticamente.

d) Interpretación de los conglomerados. Para todos los grupos se calcularon las medias y desviaciones estándar. Esta información favoreció la asignación adecuada de nombres y descripciones de los perfiles de inteligencia emocional.

Finalmente, con el propósito de comprobar diferencias significativas entre los perfiles, se calculó un análisis de varianza multivariado (MANOVA) con nivel de significancia .01 para eliminar efectos de dependencia. Posteriormente, se realizaron pruebas *post-hoc* de Scheffé para identificar grupos con diferencias.

## **Resultados.**

El dendrograma del método jerárquico mostró tres grupos de profesores, los cuales fueron consistentes con los datos obtenidos en el método no jerárquico. Posteriormente, los datos del MANOVA confirmaron la validez de los perfiles identificados en los análisis de conglomerados, con efectos principales en la combinación de las dimensiones de la inteligencia emocional: percepción, comprensión y regulación ( $\lambda$ Wilks = .16,  $F(6,300) = 74.89$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .60$ ). En este caso, los perfiles explicaron el 60% de la variabilidad de las dimensiones de la inteligencia emocional. Asimismo, las pruebas *post-hoc* de Scheffé indicaron diferencias significativas entre las comparaciones (Tabla 1).

Tabla 1. Diferencias entre perfiles, valores F y tamaños del efecto.

Comparaciones de media por parejas	Dimensiones de la IE		
	Percepción DM (IC)	Comprensión DM (IC)	Regulación DM (IC)
1 vs 2	-6.23* (-8.76/-3.70)	-7.25* (-9.50/-4.99)	-6.70* (-9.01/-4.40)
1 vs 3	4.18* (1.31/7.05)	8.49* (5.95/11.05)	8.94* (6.32/11.55)
2 vs 3	10.42* (7.46/13.37)	15.75* (13.12/18.37)	15.64* (12.95/18.33)
F	59.35*	161.14 *	150.87*
$\eta^2$	.44	.68	.66

Notas: IE = Inteligencia Emocional; 1= Primer perfil; 2= Segundo perfil; 3= Tercer perfil; DM=

Diferencia de medias; IC= Intervalos de confianza al 99%; \*  $p < .001$

En la Tabla 1 se puede observar, que la percepción obtuvo el menor efecto (44%), a diferencia de la comprensión y la regulación, que recibieron impactos similares por parte de los perfiles (68% y 66% respectivamente). También, se muestra que todas las comparaciones fueron estadísticamente significativas, lo cual significa que todos los grupos fueron heterogéneos en las tres dimensiones de la inteligencia emocional.

Para realizar un análisis adecuado de los perfiles, se calcularon las medias, sus intervalos y las desviaciones estándar en las dimensiones de inteligencia emocional. Los hallazgos se encuentran en la Tabla 2.

Tabla 2. Medias, intervalos de confianza y desviaciones de las dimensiones de la IE, por perfil.

Dimensiones de IE	Valores	Perfiles			Media teórica y puntuaciones posibles
		1 <sup>er</sup> grupo: 64 docentes	2 <sup>do</sup> grupo: 55 docentes	3 <sup>er</sup> grupo: 36 docentes	
Percepción emocional	Media	22.77	29	18.58	M <sub>teórica</sub> = 24 Mínimo = 8 Máximo = 40
	IC al 99%	21.26/24.27	27.38/30.62	16.58/20.59	
	Desviación estándar	4.66	4.87	4.11	
	Puntuaciones obtenidas	Mínimo 13 / máximo 34	Mínimo 13 / máximo 37	Mínimo 11 / máximo 29	

Comprensión emocional	Media	27.86	35.11	19.36
	IC al 99%	26.52/29.20	33.66/36.55	17.58/21.15
	Desviación estándar	4.46	3.50	4.30
	Puntuaciones obtenidas	Mínimo 16 / máximo 39	Mínimo 27 / máximo 40	Mínimo 8 / máximo 26
Regulación emocional	Media	28.30	35	19.36
	IC al 99%	26.93/29.67	33.52/36.48	17.53/21.19
	Desviación estándar	4.80	4.11	3.02
	Puntuaciones obtenidas	Mínimo 16 / máximo 40	Mínimo 24 / máximo 40	Mínimo 8 / máximo 25

Notas: IE = inteligencia emocional; IC = intervalo de confianza.

Con base en los datos de la Tabla 2, la mayoría de los profesores fueron clasificados en el primer perfil (41.29%), el 35.48% se ubicaron en el segundo, y la minoría en el tercer grupo (23.23%). El primero de ellos, tuvo puntuaciones moderadas en las tres dimensiones, en comparación con los otros perfiles. Éste se ubicó ligeramente por arriba de la media teórica en dos dimensiones: comprensión y regulación emocional, pero un poco por debajo en el área de percepción emocional; por lo tanto, el primer grupo fue denominado como: perfil de moderada inteligencia emocional. El segundo grupo de docentes se caracterizó por contar con las medias más altas, de manera consistente.

En las tres variables, sus valores fueron superiores a la media teórica, ligeramente por arriba para la dimensión de percepción, pero notoriamente por encima en los casos de comprensión y regulación emocional. En consecuencia, el grupo fue nombrado como: perfil de alta inteligencia emocional. Respecto con el tercer perfil, este se estructuró con las medias más bajas, en contraste con los perfiles antes descritos. Siempre mostró puntuaciones por debajo de la media teórica, por consiguiente, fue designado como: perfil de baja inteligencia emocional.

Finalmente, se calcularon las proporciones de profesores por perfil, con base en las siguientes características: edad, sexo, tipo de escuela, localidad, nivel que imparten y experiencia como docente (Tabla 3).

Tabla 3. Comparaciones de proporciones de docentes con diferentes características, por perfil de inteligencia emocional.

Características		Perfil		
		% Baja IE	% Moderada IE	% Alta IE
Edad	21 - 30 años	22.2	14.1	16.4
	31 - 45 años	44.4	53.1	54.5
	46 - 55 años	30.6	25.0	25.5
	56 - 67 años	2.8	7.8	3.6
Sexo	Hombre	33.3	31.3	20
	Mujeres	66.7	68.8	80
Tipo de escuela	Pública	61.1	57.8	63.6
	Privada	36.1	40.6	32.7
	Ambos	2.8	1.6	3.6
Localidad	Estado de México	52.8	62.5	56.4
	Ciudad de México	47.2	37.5	43.6
Nivel educativo	Primaria	50.0	54.7	54.5
	Secundaria	50.0	45.3	45.5
Experiencia docente	0 - 5 años	33.3	26.6	18.2
	6 - 12 años	25.0	20.3	30.9
	13 - 20 años	16.7	28.1	36.4
	21 - 43 años	25.0	25.0	14.5

En la Tabla 3 se pueden observar las características de cada uno de los grupos: baja, moderada y alta inteligencia emocional. A continuación, se hicieron comparaciones de los porcentajes en relación con los encontrados de cada grupo. En el primero grupo, Baja IE, se destaca que todos los docentes (n=36) obtuvieron medias menores a la teórica en las tres dimensiones de IE: percepción, comprensión y

regulación emocional; se observó que había un porcentaje mayor de maestros de entre 21 – 30 y de 46 a 55 años, en comparación con los otros dos grupos, existe una situación parecida en años de experiencia, los docentes que tenían entre 0 a 5 años de experiencia, los que impartían clases a nivel secundaria, tenían que trabajar tanto en escuela pública como privado de la Ciudad de México y, aquellos docentes varones.

Respecto al grupo de docentes que integraron el grupo de IE moderada (n=64), se observó que fue constituido por el mayor porcentaje de maestros de 56 a 67 años, de escuelas privadas, que laboraban en el Estado de México, de nivel primaria. Por último, el grupo de Alta IE estuvo constituido por el mayor porcentaje de docentes de 31 a 45 años, mujeres, de escuelas públicas, con experiencia de entre 6 a 20 años.

### **Discusión.**

El objetivo del trabajo fue describir los perfiles de inteligencia emocional en docentes en situación de confinamiento por COVID-19, como se pudo observar sólo el 35.48% de los docentes reportaron niveles adecuados de IE, el resto tenía bajos (23.23%) o moderados (41.29%) niveles auto percibidos de IE, lo que puede colocar a estos docentes en un estado de riesgo, de acuerdo a Palomera, Gil y Brackett (2006) y Sánchez et al. (2021) los bajos niveles de IE pueden conducir a una limitada cantidad de estrategias resilientes, desajustes psicológicos, así como baja dedicación hacia sus alumnos.

Entre los factores que aumentan la posibilidad de percibirse con bajo nivel de IE fueron identificados a través de los perfiles: la edad, la experiencia, el nivel escolar, tipo de escuela y sexo. Respecto a la edad, se observó que a menor edad y experiencia se obtenían menores niveles de IE; esto es contrario a lo esperado por Brooks et al. (2020) quienes señalaban que las personas de mayor edad padecían más los estragos emocionales que los más jóvenes debido al mayor nivel de responsabilidad,

probablemente la experiencia sea la respuesta; Palomera, Gil y Brackett (2006) señalan que los docentes con mayor experiencia reparan mejor sus emociones negativas.

Respecto al nivel escolar, ser docente de secundaria también fue un factor para percibirse con baja IE, probablemente haya sido debido al menor acompañamiento parental educativo y emocional en los alumnos de secundaria en comparación de los de primaria (Lloyd, 2020; CNME, 2020). Respecto al tipo de escuela se observó que aquellos que trabajaban en los dos tipos de instituciones tenían mayor riesgo de un bajo nivel en IE, probablemente debido al exceso de trabajo (Sánchez et al., 2021). Por último, hubo una mayor proporción de hombres en esta situación, contrario a lo esperado la CNMCE (2020).

Por otro lado, los factores que en este estudio se identificaron en los docentes con altos niveles auto percibidos de IE fueron: la edad, la experiencia, el tipo de institución en la que laboran y el sexo. Respecto a la edad, se observó que el mayor porcentaje de los docentes de este grupo tenían entre 31 y 45 años, con una experiencia media de 6 a 20 años, a través de lo anterior, se puede interpretar que la experiencia puede jugar un papel importante en el manejo de las situaciones adversas y continuar auto percibiéndose con un adecuado nivel de IE. Respecto al tipo de institución, se observa que el grupo fue formado por más docentes de institución pública, contrario a lo señalado por CNMCE (2020).

Asimismo, fue interesante observar que en el grupo de alto nivel de IE se ubicaron más mujeres, fue contrario a lo encontrado en diversos estudios realizados durante la pandemia (Brooks *et al.*, 2020; CNMCE, 2020), estos resultados se pudieron deber al momento de la toma de los datos, Morón y Biolik-Morón (2021) evaluaron las emociones percibidas en las dos primeras semanas y encontraron que las personas referían felicidad y relajación, en cambio en otros estudios realizados con mayor tiempo de confinamiento reportaron emociones desagradables, como miedo, enojo, tristeza, frustración, entre otras (CNMCE, 2020; Morón & Biolik-Morón, 2020; Valle & Torres, 2020); es

decir, la percepción de las emociones y su impacto varió con respecto al momento del confinamiento, en el presente trabajo se recolectó la información después de 6 meses del inicio de la pandemia. También es importante referir que los resultados fueron acordes a estudios previos a la pandemia que señalaban que las mujeres generalmente presentan mayor habilidad para identificar las emociones (Brackett & Mayer, 2003; Palomera, Gil & Brackett, 2006).

## **CONCLUSIONES.**

Los resultados de la presente investigación permiten observar que existe un alto porcentaje de docentes que se perciben con bajos o moderados niveles de inteligencia emocional; por lo anterior, será indispensable continuar con un seguimiento, pues de acuerdo con Brooks *et al.* (2020) las consecuencias emocionales del confinamiento por 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 nunca regrese, es un momento de gran oportunidad para generar cambios en el sistema educativo (Díaz-Barriga, 2020). Las estrategias adecuadas de regulación de las emociones pueden apoyar y fortalecer la capacidad de los profesores para prepararse para un entorno laboral cambiante y estresante y convertirlo en un entorno sostenible (Sánchez et al., 2021).

Por último, es menester generar intervenciones centradas en cubrir el bienestar social y emocional de los profesores se convierte en un factor clave para su propia sostenibilidad y productividad, contribuyendo a la prevención de patologías asociadas a la docencia (Sánchez et al., 2021), para estar preparados para futuras contingencias (Mishra, Gupta & Shree, 2020; Morales & Bustamante, 2020; Palomera, Briones & Gómez-Linares, 2017), para brindar entornos educativos más positivos, así como fungir como moderadores para los estudiantes (Palomera, Briones y Gómez-Linares, 2017).

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Ayala, S. R., & 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). México: Plaza y Valdés Editores.
2. Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158.
3. Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8).
4. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, CNMCE (2020). Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por Covid-19. Educación básica. Ciudad de México: Educación básica.
5. Creswell, J. (2015). *Educational research: Planning conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. EU: Pearson.
6. Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela Ausente, la necesidad de replantear su significado, en J. Girón (ed.): *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM.
7. 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.
8. Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.

9. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (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).
10. Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVI-19, en J. Girón (ed.): Educación y pandemia. Una visión académica. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM.
11. Marsollier, R., & Expósito, C. (2021). Afrontamiento docente en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 10(1), 1-20.
12. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?, en P. Salovey y D. Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: implication for educator*. New York, Basic Books.
13. 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. *Journal of Psychology and Education*, 15(1), 67-76.
14. Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, [10.1016/j.ijedro.2020.100012](https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012)
15. Morales, B. 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.
16. Morón, M., & 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.

17. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2020). Global monitoring of school closures caused by COVID-19. <https://en.unesco.org/covid19/educati%C3%B3nresponse>
18. Organización de Naciones Unidas, ONU (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond AUGUST 2020. <https://tinyurl.com/y6go2wog>
19. Palomera, R., Briones, E., & 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>
20. Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & 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. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924010>
21. Palomera, R., Gil, M. P., & Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
22. Piovani, J., & 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>.
23. Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. & 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). Washington: American Psychological Association.

24. Sánchez, P. L., Navarro, M. D., Etchezahar, E., & Gómez, Y. T. (2021). Teachers' burnout during COVID-19 pandemic in Spain: Trait emotional intelligence and socioemotional competencies. *Sustainability*, 13(7259), 1-11.
25. Valdivia, V. J. A., Rubio, S. J. C., & 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.
26. Valle, M. M. E., & Torres, V. L. E. (2021). Desafíos Emocionales de las Docentes Universitarias Durante la Pandemia 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. 249-277). México: Plaza y Valdés Editores.
27. Van Bavel, J. J., Baicker, K., Boggio, P., Capraro, V., Cichocka, A., Cikara, M., Crockett, M., 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>

#### **DATOS DE LOS AUTORES.**

1. **Gabriela Ordaz Villegas.** Doctora en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Estudios Superiores de la UNAM, Correo electrónico: [gabriela.ordaz@zaragoza.unam.mx](mailto:gabriela.ordaz@zaragoza.unam.mx).
2. **Thamir Danir Danulkán Durán Fonseca.** Doctor en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor de asignatura en la Facultad de Estudios Superiores de la UNAM, Correo electrónico: [dandu22.td@gmail.com](mailto:dandu22.td@gmail.com)

**RECIBIDO:** 20 de octubre del 2021.

**APROBADO:** 21 de diciembre del 2021.