



UNIVERSIDAD ANDINA  
SIMÓN BOLÍVAR  
Ecuador

# Revista Andina de Educación

<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>

<https://doi.org/10.32719/26312816.2024.8.1.8>

## Regulación emocional y autorregulación académica en docentes de escuelas rurales durante la transición pospandemia

Emotional Regulation and Academic Self-Regulation in Rural School Teachers during the Post-Pandemic Transition

Fabiola Mabel Sáez-Delgado<sup>a</sup>  , Nicol Medina Hicks<sup>a</sup>  , Javier Mella-Norambuena<sup>b</sup>  , Yaranay López-Angulo<sup>c</sup>   y Carolina Contreras-Saavedra<sup>a</sup>  

<sup>a</sup> Universidad Católica de la Santísima Concepción. Departamento de Educación. Alonso de Ribera 2850, CP 4030000, Concepción, Chile.

<sup>b</sup> Universidad de Las Américas, Facultad de Salud y Ciencias Sociales. Av. Pdte. Jorge Alessandri Rodríguez, 1160. CP 4030000, Concepción, Chile.

<sup>c</sup> Universidad de Concepción. Departamento de Psicología. Edmundo Larenas 219, CP 4030000, Concepción, Chile.

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historial del artículo:

Recibido el 01 de agosto de 2024

Aceptado el 18 de octubre de 2024

Publicado el 02 de enero de 2025

#### Palabras clave:

profesor  
regulación emocional  
nivel secundario  
enseñanza rural

### ARTICLE INFO

#### Article history:

Received on August 1, 2024

Accepted on October 18, 2024

Published on January 2, 2025

#### Keywords:

teacher  
emotional regulation  
secondary education  
rural education

### RESUMEN

Organismos internacionales y la literatura han mostrado creciente interés por la salud mental de los docentes. El objetivo de esta investigación es analizar sus niveles de regulación emocional en la transición a la pospandemia en escuelas rurales de la región del Bío Bío, Chile. La muestra fue de 108 docentes, y el instrumento utilizado fue la escala de autorregulación del profesorado. Se realizaron análisis descriptivos, correlacionales y comparativos para las variables de edad, carga horaria, años de experiencia docente, sexo y tipo de contrato. Los resultados indican un nivel adecuado de regulación emocional docente durante el período de transición a la pospandemia y una correlación positiva con la edad; no se encontraron diferencias significativas en la regulación emocional según sexo y tipo de contrato. Finalmente, se destaca la importancia de profundizar la investigación en la regulación emocional en consideración a la edad de los docentes, para la calidad educativa.

### ABSTRACT

International organizations and the literature have shown increasing interest in teachers' mental health. The objective of this research is to analyze the levels of teachers' emotional regulation during the transition to the post-pandemic period in rural schools in the Biobío region, Chile. The sample consisted of 108 teachers, and the instrument used was the Teacher Self-Regulation Scale. Descriptive, correlational, and comparative analyses were conducted for the variables of age, workload, years of teaching experience, gender, and contract type. The results indicate an adequate level of emotional regulation among teachers during the transition to the post-pandemic period, with a positive correlation with age; no significant differences were found in emotional regulation based on gender and contract type. In conclusion, the importance of further research into emotional regulation, considering teachers' age, is highlighted for improving educational quality.

© 2025 Sáez-Delgado, Medina, Mella-Norambuena, López-Angulo, & Contreras-Saavedra. CC BY-NC 4.0

### Introducción

La pandemia del COVID-19 afectó directamente al profesorado de establecimientos rurales: aumentó el estrés docente, fomentó la ansiedad general y disminuyó el entusiasmo por la profesión de la docencia (Li et al., 2022). Desde este punto, toma mucha importancia la variable "regulación emocional", entendida como los procesos mediante los cuales las personas influyen en las emociones que tienen, en cómo las experimentan y expresan (Gross & Muñoz, 1995; Lozano et al., 2021). La regulación

emocional es parte de la teoría de la autorregulación, de la cual existen varios modelos que concuerdan en que la conducta autorregulatoria es resultado de procesos internos, afectivos, cognitivos, metacognitivos y motivacionales, y que se puede ordenar en un proceso cíclico (Sáez et al., 2023).

Contextualmente, la latente desigualdad en el sistema educativo y las experiencias enfrentadas por los docentes de escuelas rurales agravaron de manera significativa los efectos emocionales y psicológicos de la pandemia, y pu-

sieron en evidencia un estado de ansiedad generalizada, tristeza, miedo y desilusión (López et al., 2020; De Klerk et al., 2021). Asimismo, la caracterización de la educación rural chilena en el contexto de crisis sanitaria indica que los docentes percibieron la falta de conectividad y recursos tecnológicos como uno de los principales desafíos durante este período, lo que acrecentó significativamente la brecha de desigualdad social (Fundación 99, 2021).

Esta caracterización de las escuelas rurales en el contexto de la pandemia coincide con el perfil de la educación rural previo a la crisis sanitaria, que estuvo marcado por desafíos significativos en el acceso y la calidad de la educación y por un ejercicio de la docencia en contextos aislados y heterogéneos (Díaz, 2016), así como por una tensión política constante y un apoyo social insuficiente (Rubio et al., 2019).

En cuanto a las implicancias socioemocionales de la emergencia sanitaria, el profesorado rural chileno experimentó dificultades que aumentaron los niveles de ansiedad, agobio laboral y trastornos del sueño (Fundación 99, 2021). Se sumaron a ello niveles altos de insatisfacción laboral y estragos en la autoestima profesional, dadas la ambigüedad de su rol y la multiplicidad de tareas asumidas (Rubio et al., 2019). La situación dejó entrever la desatención de las políticas públicas y el Estado hacia este sector (Canaza, 2021).

Por lo tanto, es relevante comprender y visualizar a las competencias socioemocionales del profesorado de educación rural como herramientas clave al enfrentar nuevos desafíos de escenarios críticos emergentes. Un herramienta especial es la regulación emocional, pues la vida del profesorado está compuesta por una gran variedad de emociones que se expresan genuinamente o se regulan mientras desarrollan sus labores en el aula (Taxer & Frenzel, 2015; Heydarnejad et al., 2021). Esta capacidad para percibir y manejar las experiencias emocionales constituye un factor clave para el rendimiento de los docentes y el éxito académico del estudiantado (Zhao, 2021). La autoevaluación de dichas experiencias provee a los docentes mayores niveles de eficacia, lo que orienta su bienestar profesional (Deng et al., 2022), mitiga los efectos del estrés en la salud mental (Myruski et al., 2018) y colabora a la mantención de un estado psicológico óptimo en el contexto del aula (Jeon & Ardeleanu, 2020).

La naturaleza asistencial y el propósito moral de la docencia vuelven más intensas las emociones experimentadas, en comparación con otras profesiones. En este sentido, la gama de experiencias emocionales que tiene lugar en la interacción con el alumnado requiere de un nivel significativo de gestión y regulación de las emociones (Chang, 2020). Este proceso de gestión y regulación constituye una herramienta clave en el ejercicio de la docencia y afecta directamente el bienestar docente, la calidad de la instrucción y el entorno educativo (Heydarnejad et al., 2021).

Entendiendo que las competencias socioemocionales se manifiestan en el contexto del aula, se busca promover la existencia de mecanismos que fomenten su desarrollo y al mismo tiempo contrarresten las emociones negativas y sus consecuencias sobre el bienestar del profesorado (Sánchez et al., 2021).

Investigaciones recientes a nivel internacional han reportado diferencias de la regulación emocional por sexo, al señalar que las profesoras poseen un desarrollo mayor

que los profesores en habilidades de inteligencia emocional como percibir, comprender, expresar, clasificar, gestionar y regular las emociones (Hernández & Ramos, 2018; Valente, 2019; Valente et al., 2020; Gul & Zamir, 2021; Contreras et al., 2024).

Por otro lado, un estudio latinoamericano expone que los docentes mayores de 50 años presentan menores habilidades asociadas al factor de regulación emocional, y que aquellos entre 46 y 50 años registran las valoraciones más altas en esta dimensión (Rendón, 2019). Asimismo, otra investigación en la misma región ha indicado que el profesorado con mayor experiencia en el campo educativo demuestra menores capacidades para gestionar y regular sus emociones (Valente et al., 2020).

En cuanto a aspectos contractuales del profesorado, un estudio con docentes alemanes ha evidenciado que la eficacia en la gestión de recursos humanos se asocia positivamente con el rendimiento de los docentes a través del compromiso laboral. Al contrario, cuando los docentes perciben prácticas no eficaces del área de recursos humanos (tipo de contrato, beneficios laborales, entre otras condiciones) descienden sus niveles de compromiso y desempeño laboral (Van Beurden et al., 2021). Respecto a lo anterior, desde una perspectiva de satisfacción laboral y eficacia en el aula, un estudio llevado a cabo en Italia expone que la diversidad de la docencia en cuanto a prácticas y horas de trabajo, incluyendo el tipo de contrato (indefinido o temporal), puede llegar a afectar el sentido de eficacia colectivo que vivencian los docentes y su satisfacción con el espacio laboral (Buonomo et al., 2020).

En función del contexto previo a la emergencia sanitaria, diversos estudios internacionales indican que los docentes reportan niveles de regulación emocional adecuados y satisfactorios en función de sus labores pedagógicas (Yin et al., 2018; Chen & Guo, 2020; Uzuntiryaki et al., 2022). Posteriormente, en el contexto de pandemia por COVID-19, una investigación estadounidense expone que el profesorado que aplicó estrategias de regulación emocional logró mediar la influencia de las emociones negativas intensificadas por el *burnout*. Así, pese a las exigencias de la enseñanza y el agotamiento emocional derivado de estas, aquellos docentes que aplicaron estas estrategias llegaron a experimentar niveles más bajos de agotamiento e informaron un nivel mayor de disfrute de la enseñanza, incluso en contextos de emergencia sanitaria (Chang et al., 2022).

Un estudio similar reporta que docentes israelíes, tras haber participado en un programa de intervención basado en la regulación de emociones seis meses antes de la pandemia, demostraron una tendencia marcada a utilizar estrategias de regulación emocional más adaptativas que facilitaron la valoración positiva de las experiencias en el contexto de crisis sanitaria (Keleynikov et al., 2022).

En Chile, un estudio de variables homólogas a la regulación emocional docente —específicamente la resiliencia y la inteligencia emocional del profesorado— reveló altos niveles de resiliencia y entre media y alta inteligencia emocional en los docentes. Así, concluyó que durante la pandemia por COVID-19, estas variables constituyeron herramientas esenciales para afrontar las adversidades y los retos educativos que surgieron como consecuencia de un contexto susceptible a cambios constantes y desreguladores (López et al., 2022).

Respecto a la variable de regulación emocional docente en escuelas rurales, se ha reportado que los docentes poseen percepciones positivas acerca de su capacidad para enseñar habilidades de regulación emocional al estudiantado (Zolkoski et al., 2021). Sin embargo, dicho estudio se centra en la promoción de las habilidades socioemocionales del alumnado, sin considerar las competencias que los docentes perciben respecto de su propia regulación emocional.

Otro estudio ilustró el papel del profesorado describiendo la adopción, la aplicación inicial y la evaluación formativa de un programa de aprendizaje socioemocional en varios distritos escolares rurales, como parte de una iniciativa para mejorar los servicios de salud mental infantil, seleccionando y aplicando un plan de estudios escolar universal que abordara los objetivos de regulación emocional. Sin embargo, nuevamente la investigación estuvo centrada en cómo los docentes incorporan temáticas de regulación emocional al currículo para promoverlo en sus estudiantes, y no en el desarrollo de las propias competencias socioemocionales (Meyers et al., 2015).

En definitiva, aunque existen algunos antecedentes sobre regulación emocional docente en escuelas rurales, se encuentran enfocados en mayor medida en la promoción de competencias socioemocionales del estudiantado. Por otro lado, los estudios de esta variable en el profesorado chileno durante la pandemia por COVID-19 no consideraron exclusivamente escuelas del sector educativo rural, sino que se enfocaron sobre todo en establecimientos del sector urbano.

En el contexto actual, demostradas las consecuencias de la transición desde un escenario educativo presencial hacia uno virtual, son pocos los estudios que abordan las consecuencias de una nueva transición en la dirección opuesta, hacia la reanudación de la enseñanza presencial pospandémica (Gamvrelis & Timorabadi, 2022). Asimismo, las escasas investigaciones que asocian la regulación emocional a la docencia en escuelas rurales realizan un abordaje desde la formación de los estudiantes en competencias socioemocionales (Meyers et al., 2015; Zolkoski et al., 2021), sin considerar los procesos regulatorios de las emociones propios del profesorado.

En consideración con los antecedentes presentados, el objetivo principal de esta investigación fue analizar los niveles de regulación emocional docente durante el período de transición a la pospandemia en establecimientos rurales de la región del Bío Bío. En función del objetivo de investigación, se plantearon tres hipótesis: 1. la regulación emocional de los docentes de establecimientos rurales durante el período de transición a la pospandemia se encuentra en un nivel inadecuado; 2. existe una relación significativa entre edad, carga horaria, años de experiencia docente y regulación emocional en docentes de establecimientos rurales durante el proceso de transición a la pospandemia; y 3. existen diferencias por sexo y tipo de contrato en la regulación emocional en docentes de establecimientos rurales durante el proceso de transición a la pospandemia.

La realización de este estudio constituye un aporte teórico que tributa al vacío de conocimiento vinculado a la regulación emocional docente en el contexto de educación pospandémica, así como al abordaje de esta variable en el sector educativo rural. Así, busca generar nuevos re-

sultados que permitan analizar y conocer de manera más profunda la variable en estudio en Chile y Latinoamérica. Además, con énfasis en la relevancia social, el presente estudio contribuye a la intervención en el campo educativo, aportando antecedentes teóricos y empíricos para la propuesta de intervenciones que aborden problemáticas vinculadas a la regulación emocional docente en contextos críticos, desde la perspectiva de la escuela rural.

## Metodología

### Diseño

Esta investigación es un estudio cuantitativo, no experimental y transversal, con un diseño descriptivo para la descripción de la regulación emocional de los docentes; un diseño correlacional para la búsqueda de la relación con la regulación emocional, la edad, la carga horaria y los años de experiencia; y un diseño comparativo para la tercera hipótesis.

### Participantes

La muestra fue de 108 docentes de escuelas secundarias rurales de la región del Bío Bío que participaron de manera voluntaria en la investigación. De los participantes, 68 (63 %) eran mujeres y 40 (37 %), hombres, con una edad promedio de 38,02 (desviación estándar [DE] = 11,43) años. En relación con el tipo de contrato, 63 (58 %) docentes declararon tener un contrato indefinido y 45 (42 %), un contrato a plazo fijo. Frente a la consulta respecto a la carga horaria, los docentes informaron contar, en promedio, con 39,29 (DE = 7,6) horas semanales de contrato y con 11,47 (DE = 10,81) años de experiencia laboral.

**Tabla 1.** Distribución de la muestra en función del sexo y del tipo de contrato.

|            | Sexo   |       | Tipo de contrato |            |
|------------|--------|-------|------------------|------------|
|            | Hombre | Mujer | Indefinido       | Plazo fijo |
| Frecuencia | 68     | 40    | 63               | 45         |
| Porcentaje | 63 %   | 37 %  | 58 %             | 42 %       |

Fuente: Autores (2024).

Los participantes de esta investigación fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los criterios de inclusión consideraron a docentes de cualquier especialidad que desempeñaran labores pedagógicas en los niveles de primero, segundo, tercero y cuarto años de educación secundaria; que pertenecieran a establecimientos educativos rurales de la región del Bío Bío; y que hubieran desarrollado sus labores en modalidad presencial durante el año escolar 2022.

### Instrumento

La medición se llevó a cabo utilizando la escala de regulación emocional del instrumento de autorregulación del profesorado, compuesta por cinco ítems (Capa-Aydm et al., 2009). El instrumento fue construido y validado originalmente en docentes en formación de Turquía, y mide la frecuencia de uso de las estrategias para controlar y regular el afecto, el estado de ánimo y las emociones del

profesorado, con una consistencia interna adecuada de 0,73 reportada por sus autores. Un ejemplo de ítems es el siguiente: “Cuando surge un problema en clase, primero intento calmarme”.

La escala está validada en Chile y ha sido usada en estudios de profesores (Sáez et al., 2022 y 2024). La estructura factorial confirmó un modelo unidimensional con un ajuste adecuado a los datos ( $X^2 = 0,907^*[2]$ , RMSEA = 0,000, CFI = 1,000, TLI = 1,000) y una consistencia interna de  $\omega = 0,781$  y  $\alpha = 0,769$ . Los participantes respondieron a la consigna “En el contexto de mi labor docente, durante el retorno a las clases presenciales, en qué medida estoy de acuerdo con las siguientes afirmaciones” para cada uno de los ítems, en una escala de respuesta tipo Likert de 1 a 7, donde 1 significa “Muy en desacuerdo” y 7, “Muy de acuerdo”. Para registrar las variables sociodemográficas y contextuales del profesorado, se consideró una sección del cuestionario que consultó sobre la edad, la carga horaria, los años de experiencia docente, el sexo y el tipo de contrato.

#### Procedimiento de recolección de datos

Durante la fase inicial de la investigación se estableció contacto con directivos de establecimientos educacionales rurales de la región del Bío Bío, quienes autorizaron la participación y colaboración de sus comunidades educativas en la investigación. Obtenido el consentimiento de la autoridad administrativa correspondiente, se llevó a cabo la medición durante el primer semestre del año escolar 2022. Esta contempló el apoyo de un equipo coordinador en el terreno, a fin de asegurar una recogida de datos efectiva dentro de los plazos establecidos.

La toma de datos se realizó de manera *online*. La escala de regulación emocional se digitalizó en la herramienta tecnológica SurveyMonkey para que fuera completamente accesible a través de un enlace y/o código QR. Su diseño contempló tres secciones: la primera contenía el consentimiento informado, la segunda contemplaba las variables sociodemográficas y contextuales del profesorado, y la tercera contenía la escala de regulación emocional. El tiempo de respuesta promedio fue de diez minutos. Las consideraciones éticas reafirmaron en todo momento el carácter voluntario de la participación y el tratamiento confidencial y científico de la información, que no suponía ningún riesgo a la integridad física y/o psicológica de los participantes. Estos podrían retirarse de la investigación sin perjuicios hacia su persona o institución.

#### Procedimiento de análisis de datos

El análisis de los datos se llevó a cabo a través del *software* RStudio y contempló un análisis descriptivo de las variables numéricas de regulación emocional docente, edad, carga horaria y años de experiencia docente. Para estas variables se aplicaron estadísticos de tendencia central (media y mediana) y estadísticos de dispersión (desviación estándar y valor mínimo/máximo), además de incorporar medidas de asimetría y curtosis con el objetivo de establecer una referencia respecto a la distribución de los datos. Por otro lado, para las variables cualitativas de sexo y tipo de contrato, se establecieron frecuencias y proporciones que permitieron caracterizar la muestra.

Para revisar la correlación de las variables y comparar los grupos, se testeó la distribución de datos mediante la prueba de Kolmogórov-Smirnov con la modificación de Lilliefors (Dallal & Wilkinson, 1986), con el objetivo de definir el uso de pruebas paramétricas o no paramétricas. En el caso de la comparación de grupos, también se aplicó la prueba de Levene para evaluar el supuesto de homogeneidad de la varianza. Respecto a la correlación de las variables, no fue posible asumir la normalidad de los datos, de modo que se empleó la prueba no paramétrica de correlación de Spearman; las magnitudes se presentan según los criterios (Cohen, 1992). Asimismo, para la comparación de regulación emocional docente según sexo y tipo de contrato, el supuesto de normalidad no pudo cumplirse. Sin embargo, fue posible asumir el supuesto de homogeneidad de la varianza, por lo que finalmente se optó por utilizar la prueba robusta de Yuen para detectar las diferencias significativas entre grupos.

## Resultados

### Resultados de la hipótesis 1

Respecto al análisis descriptivo de las variables, en la [tabla 2](#) se observa en el promedio de la regulación emocional de los docentes de establecimientos rurales una  $M = 6,38$ . Esto indica que los docentes informan estar de acuerdo con que sus niveles de regulación emocional son adecuados durante el desarrollo de sus labores pedagógicas en el contexto de retorno a la presencialidad. A su vez, consideran que son capaces de mantener la calma en situaciones problemáticas fuera y dentro del aula y de reasignar el significado de las situaciones negativas adquiriendo una postura positiva frente a ellas. El análisis de estos resultados se aborda desde la escala Likert utilizada, según la cual 6 significa “De acuerdo” y 7, “Muy de acuerdo”.

**Tabla 2.** Análisis descriptivo de las variables en estudio.

| Estadísticos descriptivos | Variables |         |         |         |
|---------------------------|-----------|---------|---------|---------|
|                           | RED       | ED      | CH      | AEDO    |
| Media                     | 6,38      | 38,02   | 39,29   | 11,47   |
| DE                        | 0,58      | 11,43   | 7,60    | 10,81   |
| Mediana                   | 6,4       | 35      | 43      | 8       |
| Mínimo                    | 4,4       | 23      | 5       | 0       |
| Máximo                    | 7         | 70      | 44      | 47      |
| Asimetría                 | -0,97     | 0,91    | -2,48   | 1,36    |
| Curtosis                  | 0,80      | -0,11   | 7,41    | 1,12    |
| K-S Lilliefors            | 0,16***   | 0,14*** | 0,27*** | 0,16*** |

Nota: DE = desviación estándar; RED = regulación emocional docente; ED = edad; CH = carga horaria; AEDO = años de experiencia docente; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

Fuente: Autores (2024).

### Resultados de la hipótesis 2

Como se observa en la [tabla 3](#), en función de la aplicación de la prueba de correlación de Spearman, hubo una

correlación positiva y significativa entre la regulación emocional y la edad de los docentes de establecimientos rurales ( $r = 0,19$ ;  $p < 0,05$ ). Así, es posible afirmar que, a mayor edad, mayores son los niveles reportados de regulación emocional por parte del profesorado en el período de transición a la pospandemia. En cuanto a las variables de carga horaria y regulación emocional docente, se observa que no hay relación significativa entre ambas ( $r = 0,01$ ). Esta evidencia se replica en la relación entre años de experiencia docente y regulación emocional, que tampoco se observa significativa ( $r = 0,1$ ). En función de estos antecedentes, es posible determinar que la cantidad de horas trabajadas por los docentes y sus años de experiencia en la docencia no estarían vinculadas con los niveles de regulación emocional desplegados en el contexto de retorno a la presencialidad.

**Tabla 3.** Análisis de correlación de las variables en estudio.

| Variable | M     | DE    | 1       | 2     | 3     |
|----------|-------|-------|---------|-------|-------|
| 1. ED    | 38,02 | 11,43 |         |       |       |
| 2. AEDO  | 11,47 | 10,81 | 0,85*** |       |       |
| 3. CH    | 39,29 | 7,60  | 0,14    | 0,18* |       |
| 4. RED   | 6,38  | 0,58  | 0,19*   | 0,10  | -0,01 |

Nota: M = media; DE = desviación estándar; ED = edad; AEDO = años de experiencia docente; CH = carga horaria; RED = regulación emocional docente; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .  
Fuente: Autores (2024).

### Resultados de la hipótesis 3

Respecto a la diferenciación de la regulación emocional docente según sexo y tipo de contrato (tabla 4), se evaluaron los supuestos de normalidad a través de la prueba de Shapiro-Wilk, que resultó significativa para hombres y mujeres, y para tipo de contrato indefinido y contrato a plazo fijo ( $p < 0,001$  en todos los casos). Posteriormente se aplicó la prueba de Levene para evaluar la homogeneidad de varianzas, que no resultó significativa para la variable “sexo” ( $F[1,106] = 0,25$ ;  $p = 0,62$ ) ni para la variable “tipo de contrato” ( $F[1,106] = 0,18$ ;  $p = 0,67$ ). Con los antecedentes obtenidos, se aplicó finalmente la prueba robusta de Yuen, a través de la cual se determinó que no existen diferencias significativas para la regulación emocional de docentes de establecimientos rurales según sexo ( $t_{\text{Yuen}}[47,4] = 0,89$ ;  $p = 0,38$ ) ni tipo de contrato ( $t_{\text{Yuen}}[54,48] = 0,76$ ;  $p = 0,45$ ).

**Tabla 4.** Diferencias de medias en la regulación emocional docente según sexo y tipo de contrato.

| Estadísticos descriptivos | Regulación emocional docente |     |                  |      |
|---------------------------|------------------------------|-----|------------------|------|
|                           | Sexo                         |     | Tipo de contrato |      |
|                           | H                            | M   | CIN              | CPF  |
| Media                     | 6,35                         | 6,4 | 6,42             | 6,34 |
| DE                        | 0,57                         | 0,6 | 0,58             | 0,59 |
| Mediana                   | 6,2                          | 6,6 | 6,4              | 6,4  |
| Mínimo                    | 4,4                          | 4,6 | 4,4              | 4,8  |

|                | 7                             | 7       | 7                              | 7       |
|----------------|-------------------------------|---------|--------------------------------|---------|
| Máximo         |                               |         |                                |         |
| Asimetría      | -0,94                         | -0,98   | -1,17                          | -0,69   |
| Curtosis       | 1,49                          | 0,38    | -1,58                          | -0,25   |
| K-S Lilliefors | 0,20***                       | 0,14*** | 0,15***                        | 0,18*** |
| Levene         | F(1,106) = 0,25               |         | F(1,106) = 0,18                |         |
| Yuen           | $t(47,4) = 0,89$ ; $p = 0,38$ |         | $t(54,48) = 0,76$ ; $p = 0,45$ |         |

Nota: H = hombre; M = mujer; CIN = contrato indefinido; CPF = contrato a plazo fijo; \*\*\* $p < 0,001$ .  
Fuente: Autores (2024).

### Discusión

La discusión se presenta de acuerdo con el análisis del cumplimiento de hipótesis y antecedentes de este estudio.

#### Discusión de los hallazgos de la hipótesis 1

La primera hipótesis —que planteó que la regulación emocional de los docentes de establecimientos rurales durante el período de transición a la pospandemia se encuentra en un nivel inadecuado— no se cumplió, dado que fue posible determinar que los niveles de regulación emocional del profesorado de establecimientos rurales se encuentran en un nivel adecuado durante este período. Estos resultados son coincidentes con estudios internacionales anteriores al contexto pandémico (Yin et al., 2018; Chen & Guo, 2020; Uzuntiryaki et al., 2022), que también evidenciaron que los docentes reportan con frecuencia niveles de regulación emocional adecuados y satisfactorios hacia su entorno, y que utilizan estrategias de regulación emocional más adaptativas.

Sin embargo, es necesario tener en consideración algunos aspectos que podrían explicar este resultado. En primer lugar, este estudio aplicó un instrumento de autoinforme que podría dar lugar a sesgos de deseabilidad social por parte de los docentes participantes. En segundo lugar, el alto nivel de regulación emocional evidenciado podría explicarse debido a que los desafíos para el ajuste de la docencia a la nueva normalidad requerirían un mayor nivel de regulación emocional. En tercer lugar, también es importante recordar que la variable de regulación emocional se exploró desde el modelo teórico de la autorregulación docente, que es una variable cognitiva y, por tanto, se aleja de los modelos que analizan la regulación emocional desde perspectivas más clínicas o emocionales. En este sentido, se podría inferir que los docentes cognitivamente buscan de manera constante mantener una regulación adecuada de sus emociones, lo que responde a la lógica de centrarse en la tarea y en el rendimiento pertinente para un proceso de enseñanza adecuado, pero que, a su vez, se distancia de su agotamiento y de sus dificultades emocionales, como se ha demostrado en la investigación previa respecto de la resiliencia y la inteligencia emocional demostradas en un escenario desafiante e inédito (López et al., 2022).

Finalmente, es importante considerar que, al momento de aplicación del estudio, un alto número de docentes se encontraban con licencias médicas de salud mental, lo que también podría explicar este resultado. En este sentido, el profesorado que experimentó bajos niveles de re-

gulación emocional no se encontraba ejerciendo labores pedagógicas en su establecimiento educativo, por lo que no respondió el instrumento. Asimismo, la pandemia y la pospandemia en los establecimientos educativos estuvieron marcadas por la renuncia de muchos docentes, el aumento de certificaciones alternativas y la llegada de nuevos funcionarios que intentaron aplicar y comprender su profesión en un contexto muy aislado (Audrain et al., 2022).

#### *Discusión de los hallazgos de la hipótesis 2*

Respecto de la segunda hipótesis —que estableció la existencia de una relación significativa entre edad, carga horaria, años de experiencia y regulación emocional en docentes de establecimientos rurales durante el proceso de transición a la pospandemia—, fue posible determinar que solo se presenta una correlación positiva y significativa entre la regulación emocional docente y la edad del profesorado. Aunque se demuestra la existencia de una relación entre estas variables, el resultado se contradice con la evidencia empírica, que señala que, a mayor edad, son menores los niveles de regulación de las emociones (Rendón, 2019).

Por otro lado, respecto al vínculo entre carga horaria y regulación emocional docente, no se indica una relación significativa entre ambas variables, lo que se contrapone a la evidencia empírica. Esta ha indicado que, desde una perspectiva de satisfacción laboral y eficacia en el aula, la diversidad de la docencia en cuanto a prácticas y horas de trabajo, incluyendo el tipo de contrato indefinido o temporal, puede llegar a afectar el sentido de eficacia que vivencian los docentes en todos los ámbitos (Buonomo et al., 2020).

Finalmente, no se observó una correlación significativa entre los años de experiencia docente y los procesos regulatorios de las emociones. Este resultado se contradice con lo mencionado por autores como Valente et al. (2020), quienes plantean que los docentes con mayor experiencia en el sistema educativo demuestran menores capacidades para gestionar y regular sus emociones. Este resultado podría explicarse dado el alto compromiso de los docentes para responder a las demandas impuestas por la pospandemia en un escenario inédito (Snezhko et al., 2022).

#### *Discusión de los hallazgos de la hipótesis 3*

Respecto de la tercera hipótesis —que especuló sobre diferencias por sexo y tipo de contrato en la regulación emocional de docentes de establecimientos rurales durante el proceso de transición a la pospandemia—, los hallazgos señalan que no existen diferencias significativas por sexo en el proceso regulatorio de las emociones; este resultado se contradice directamente con estudios anteriores (Gul & Zamir, 2021). Investigaciones como las de Valente (2019) y Valente et al. (2020) han planteado, a través de la investigación empírica, que las mujeres demuestran un mayor desarrollo que los hombres en habilidades de inteligencia emocional, entre las que se destacan la gestión y regulación de las propias emociones. Asimismo, autores como Hernández y Ramos (2018) han indicado que las profesoras regulan sus emociones de manera más efectiva que los profesores

en función de su adecuada percepción y comprensión de las emociones.

Respecto a las diferencias de regulación emocional docente por tipo de contrato, tampoco se encontraron diferencias significativas entre docentes con contrato indefinido y contrato a plazo fijo. Estos resultados se contradicen con estudios centrados en aspectos contractuales de los profesores, que han mostrado que la eficacia en la gestión de recursos humanos se asocia positivamente con el rendimiento de la planta docente a través del compromiso laboral y, a su vez, con el rendimiento en el trabajo en todas las áreas. En este sentido, cuando los docentes perciben prácticas no eficaces del área de recursos humanos (tipo de contrato, beneficios laborales, entre otras condiciones) descienden sus niveles de compromiso y desempeño laboral (Van Beurden et al., 2021).

### **Conclusiones**

Los resultados de la primera hipótesis indican que la media de regulación emocional ( $M = 6,38$ ) es adecuada durante las labores pedagógicas en modalidad presencial. Por su parte, los resultados de la segunda hipótesis sugieren una correlación positiva y significativa entre la regulación emocional y la edad de los docentes de establecimientos rurales ( $r = 0,19$ ;  $p < 0,05$ ). Sin embargo, no se observa relación significativa entre carga horaria y regulación emocional docente, ni entre esta y los años de experiencia. Finalmente, los resultados no muestran diferencias significativas para la regulación emocional según el sexo y tipo de contrato.

Respecto de las limitaciones de este estudio, respondiendo al diseño transversal de esta investigación, el proceso de medición implicó adentrarse en las comunidades educativas en un momento único del año escolar 2022. Este contexto específico, marcado por el retorno oficial a las clases presenciales, implicó una reorganización significativa dentro de los establecimientos educativos y un proceso de adaptación considerable, del que también formaron parte los docentes de las comunidades educativas. Sumado a sus labores pedagógicas diarias y al agotamiento general, los docentes se involucraron con la presente investigación y debieron dar respuesta a tal requerimiento como factor externo al contexto laboral. Dadas las condiciones de retorno a la presencialidad, el acceso a la muestra también se vio restringida. Otra de las limitaciones del presente estudio fue el uso de un instrumento de tipo escala Likert de autoinforme, que, en consonancia con lo mencionado en la literatura, puede dar lugar a sesgos de deseabilidad social por parte del profesorado participante.

Respecto de futuras líneas para el trabajo investigativo, una es la aproximación a la variable de regulación emocional docente desde un enfoque de investigación mixto, que consensúe métodos cuantitativos y cualitativos con el objetivo de mejorar la utilidad e interpretabilidad de los hallazgos. El abordaje de la investigación desde un diseño explicativo contemplaría la participación de los docentes a través del uso de métodos cualitativos, lo que permitiría la profundización del fenómeno en estudio.

Además, en función de la relevancia de la regulación emocional docente como herramienta para enfrentar contextos de crisis, se propone como futura línea de trabajo replicar esta investigación en establecimientos urbanos de la región del Bío Bío. Así, se podría establecer un panorama más integral de la regulación emocional como variable transversal del sistema educativo chileno.

### Implicaciones prácticas

Este estudio se propuso analizar los niveles de regulación emocional en docentes durante el período de transición a la pospandemia en escuelas rurales de educación secundaria en una región del sur de Chile. Los resultados obtenidos indican un nivel adecuado de regulación emocional del profesorado durante el proceso de retorno a la presencialidad de la enseñanza y evidencian además una correlación positiva de esta variable con la edad. En consideración de estos hallazgos empíricos, y de que la capacidad para percibir y manejar las experiencias emocionales constituye un factor clave para el rendimiento efectivo del profesorado, se enfatiza la relevancia de que los equipos directivos de las escuelas — así como la política educativa — se centren en apoyar el fortalecimiento de la regulación emocional en contextos educativos. Esto es especialmente recomendable en los primeros años de ejercicio profesional, para consolidar entornos laborales más sostenibles, incluso en escenarios de constante cambio o con características altamente desafiantes — como las escuelas rurales —, para avanzar hacia el logro de la calidad educativa.

### Referencias

- Audrain, R., Weinber, A., Bennett, A., O'Reilly, J. & Basile, C. (2022). Ambitious and Sustainable Post-Pandemic Workplace Design for Teachers: A Portrait of the Arizona Teacher Workforce. En F. Reimers (ed.), *Primary and Secondary Education During COVID-19* (pp. 353-381). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_14)
- Buonomo, I., Caterina, F. & Benevene, P. (2020). Unravelling Teacher Job Satisfaction: The Contribution of Collective Efficacy and Emotions Towards Professional Role. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph17030736>
- Canaza, F. (2021). Educación y pospandemia: Tormentas y retos después del COVID-19. *Revista Conrado*, 17(83), 430-438. <https://tinyurl.com/hsywdacu>
- Capa-Aydin, Y., Sungur, S. & Uzuntiryaki, E. (2009). Teacher Self-Regulation: Examining a Multidimensional Construct. *Educational Psychology*, 29(3), 345-356. <https://doi.org/10.1080/01443410902927825>
- Chang, M. (2020). Emotion Display Rules, Emotion Regulation, and Teacher Burnout. *Frontiers in Education*, 5(90). <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00090>
- Chang, M., Gaines, R., & Mosley, K. (2022). Effects of Autonomy Support and Emotion Regulation on Teacher Burnout in the Era of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.846290>
- Chen, J., & Guo, W. (2020). Emotional Intelligence Can Make a Difference: The Impact of Principals' Emotional Intelligence on Teaching Strategy Mediated by Instructional Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 82-105. <https://doi.org/10.1177/1741143218781066>
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>
- Contreras, Caro., Sáez, F., Contreras, Carl., Mella, J., & López, Y. (2024). Género y autorregulación en estudiantes. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 4. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2024615>
- Dallal, G., & Wilkinson, L. (1986). An Analytic Approximation to the Distribution of Lilliefors's Test Statistic for Normality. *The American Statistician*, 40(4), 294-296. <https://doi.org/10.1080/00031305.1986.10475419>
- De Klerk, E., Palmer, J., & Modise, A. (2021). Re-Prioritizing Teachers' Social Emotional Learning in Rural Schools Beyond COVID-19. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 8(2), 68-88. <https://doi.org/10.29333/ejecs/563>
- Deng, J., Heydarnejad, T., Farhangi, F., & Khafaga, A. (2022). Delving into the Relationship between Teacher Emotion Regulation, Self-Efficacy, Engagement, and Anger: A Focus on English as a Foreign Language Teachers. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1019984>
- Díaz, R. (2016). Educación rural: Un desafío para la formación docente y para el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños campesinos e indígenas en Chile. *Reflexiones Pedagógicas*, 16(2), 15-23. <https://tinyurl.com/69u82c4p>
- Fundación 99 (2021). *Caracterización de la educación rural en Chile en contexto de pandemia por COVID-19*. Fundación 99. <https://tinyurl.com/ym48mjkv>
- Gamvrelis, T., & Timorabadi, H. (2022). *Challenges with Online Teaching and Learnings for the Post-Pandemic Classroom*. Ponencia presentada en la 2022 ASEE Annual Conference and Exposition, Minneapolis, EE. UU., 26-29 de junio. <https://tinyurl.com/yvfpc7ud>
- Gross, J., & Muñoz, R. (1995). Emotion Regulation and Mental Health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151-164. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>
- Gul, F., & Zamir, S. (2021). A Gender Based Analysis of Emotional Intelligence and Job Performance of Teachers at Higher Secondary School Level. *University of Wah Journal of Social Sciences*, 4(2), 42-54. <https://tinyurl.com/3mecu2a6>
- Hernández, C., & Ramos, J. (2018). La inteligencia emocional y la práctica docente en profesores investigadores. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 419-447. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.387>
- Heydarnejad, T., Zareian, G., Ghaniabadi, S., & Adel, S. (2021). Measuring Language Teacher Emotion Regulation: Development and Validation of the Language Teacher Emotion Regulation Inventory at Workplace (LTERI). *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708888>

- Jeon, L., & Ardeleanu, K. (2020). Work Climate in Early Care and Education and Teachers' Stress: Indirect Associations through Emotion Regulation. *Early Education and Development*, 31(7), 1031-1051. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1776809>
- Keleynikov, M., Benatov, J., & Berger, R. (2022). Preschool Teachers' Psychological Distress and Work Engagement during COVID-19 Outbreak: The Protective Role of Mindfulness and Emotion Regulation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph19052645>
- Li, H., Ma, M., & Liu, Q. (2022). How the COVID-19 Pandemic Affects Job Sentiments of Rural Teachers. *China Economic Review*, 72. <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2022.101759>
- López, Y., Mella, J., Sáez, F., & Álvarez, R. (2020). La inteligencia emocional en apoderados chilenos confinados por la COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 285-298. <https://tinyurl.com/hdctyzt>
- López, Y., Mella, J., Sáez, F., Portillo, S., & Reynoso, O. (2022). Association between Teachers' Resilience and Emotional Intelligence during the COVID-19 Outbreak. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 54, 51-59. <https://doi.org/10.14349/rlp.2022.v54.6>
- Lozano, G., Sáez, F., López, Y., & Mella, J. (2021). Teachers' Social-Emotional Competence: History, Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality. *Sustainability*, 13(21). <https://doi.org/10.3390/su132112142>
- Meyers, A., Tobin, R., Huber, B., Conway, D., & Shelvin, K. (2015). Interdisciplinary Collaboration Supporting Social-Emotional Learning in Rural School Systems. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25(2), 109-128. <https://doi.org/10.1080/10474412.2014.929956>
- Myruski, S., Denefrio, S., & Dennis-Tiwary, T. (2018). Stress and Emotion Regulation: The Dynamic Fit Model. En K. Harkness y E. Hayden (eds.), *The Oxford Handbook of Stress and Mental Health* (pp. 415-434). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190681777.013.19>
- Rendón, M. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>
- Rubio, J., Andrade, P., Fravega, G., Macalusso, S., & Soto, A. (2019). Factores psicosocioambientales asociados al estrés laboral en profesores chilenos del ámbito rural y urbano. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 300-322. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.358>
- Sáez, F., López, Y., Mella, J., Baeza, C., Contreras, C., & Lozano, G. (2022). Teacher Self-Regulation and Its Relationship with Student Self-Regulation in Secondary Education. *Sustainability*, 14(24). <https://doi.org/10.3390/su142416863>
- Sáez, F., Manríquez, C., Angulo, Y., Mella, J., & Contreras, C. (2024). Procesos autorregulatorios en profesorado de secundaria durante las clases online por COVID-19. *Zona Próxima*, 41. <https://doi.org/10.14482/zp.41.456.654>
- Sáez, F., Mella, J., López, Y., Sáez, Y., & León, V. (2023). Invariant and Suboptimal Trajectories of Self-Regulated Learning during Secondary School: Implications Focused on Quality in Higher Education. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1235846>
- Sánchez, L., Navarro, D., Etchezahar, E., & Gómez, T. (2021). Teachers' Burnout during COVID-19 Pandemic in Spain: Trait Emotional Intelligence and Socioemotional Competencies. *Sustainability*, 13(13). <https://doi.org/10.3390/su13137259>
- Snezhko, Z., Babaskin, D., Vanina, E., Rogulin, R., & Egorova, Z. (2022). Motivation for Mobile Learning: Teacher Engagement and Built-In Mechanisms. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 16(1), 78-93. <https://doi.org/10.3991/ijim.v16i01.26321>
- Taxer, J., & Frenzel, A. (2015). Facets of Teachers' Emotional Lives: A Quantitative Investigation of Teachers' Genuine, Faked, and Hidden Emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78-88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>
- Uzuntiryaki, E., Demet, Z., Saricia, E., & Oktay, O. (2022). Emotion Regulation as a Mediator of the Influence of Science Teacher Emotions on Teacher Efficacy Beliefs. *Educational Studies*, 48(5), 583-601. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1793300>
- Valente, S. (2019). Influencia de la inteligencia emocional en la gestión del conflicto en la relación profesor-alumno(s). *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6(2), 101-113. <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.2.5786>
- Valente, S., Lourenço, A., Alves, P., & Domínguez, S. (2020). El papel de la inteligencia emocional del profesor para la eficacia y la gestión del aula. *CES Psicología*, 13(2), 18-31. <https://tinyurl.com/puxyb4s9>
- Van Beurden, J., Van Veldhoven, M., & Van de Voorde, K. (2021). How Employee Perceptions of HR Practices in Schools Relate to Employee Work Engagement and Job Performance. *Journal of Management & Organization*. <https://doi.org/10.1017/jmo.2021.66>
- Yin, H., Huang, S., & Lv, L. (2018). A Multilevel Analysis of Job Characteristics, Emotion Regulation, and Teacher Well-Being: A Job Demands-Resources Model. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02395>
- Zhao, H. (2021). Positive Emotion Regulations Among English as a Foreign Language Teachers During COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.807541>
- Zolkoski, S., Estrada, S., West, E., Miller, G., Holm, J., Sass, S., & Stokes, E. (2021). Teacher Perceptions of Skills, Knowledge, and Resources Needed to Promote Social and Emotional Learning in Rural Classrooms. *The Rural Educator*, 41(3). <https://doi.org/10.35608/ruraled.v41i3.1098>

### Apoyo y agradecimientos

El presente estudio corresponde al Proyecto FONDECYT Regular n.º 1241902, titulado "Promoción de la prosperidad docente por medio de la intervención ProSEL-iT basada en mundos virtuales con experiencias inmersivas

y su efecto en las competencias socioemocionales, la resiliencia y el bienestar”.

### **Declaración de conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

### **Declaración de autoría**

Fabiola Sáez Delgado colaboró en la conceptualización, curación de datos, adquisición de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, provisión de recursos, desarrollo de *software*, supervisión, y en la redacción tanto del borrador original como de la revisión y edición. Nicol Medina Hicks participó en la conceptualización, metodología, supervisión, validación y en la redacción, tanto del borrador original como de la revisión y edición. Javier Mella-Norambuena se encargó de la curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, desarrollo de *software*, validación, visualización y redacción del borrador original. Yaranay López-Angulo

apoyó en la supervisión, validación y edición. Finalmente, Carolina Contreras-Saavedra colaboró en la revisión y edición del manuscrito.

### **Declaración de ética**

Los autores declaran que se respetaron los procedimientos de resguardo éticos debido a la participación de personas en la investigación. En este sentido, se garantizó la autonomía y protección de los participantes mediante el contacto previo con las instituciones involucradas, asegurando la colaboración adecuada y obteniendo el consentimiento de las autoridades administrativas correspondientes. A cada participante se le entregó un consentimiento informado, en el cual se explicaron claramente el carácter voluntario de su participación, el tratamiento confidencial y científico de la información, la inexistencia de riesgos para su integridad física o psicológica, y su derecho a retirarse en cualquier momento sin repercusiones hacia su persona o institución.