

# DIFICULTADES PARA LA REGULACIÓN EMOCIONAL DEL PROFESORADO CHILENO EN TIEMPOS DE SARS-COV-2

## *Difficulties for the emotional regulation of Chilean teachers in times of SARS-CoV-2*

GERARDO FUENTES-VILUGRÓN<sup>(1)</sup>, ROBERTO LAGOS HERNÁNDEZ<sup>(2)</sup> Y PAOLA FUENTES MERINO<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> Universidad Católica de Temuco (Chile)

<sup>(2)</sup> Universidad Autónoma de Chile (Chile)

DOI: 10.13042/Bordon.2022.89794

Fecha de recepción: 08/06/2021 • Fecha de aceptación: 28/02/2022

Autor de contacto / Corresponding author: Gerardo Fuentes Vilugrón. E-mail: gerardo.fuentes@uct.cl

---

**INTRODUCCIÓN.** El contexto educativo se ha visto sometido a diversos cambios producto de la pandemia SARS-CoV-2. Dichos cambios han obligado a todos los sectores a reinventarse, provocando una rápida adopción de estrategias de enseñanza-aprendizaje desarrolladas bajo diferentes modalidades y denominaciones. Este proceso de adaptación al teletrabajo ha provocado que los profesionales de la educación tengan dificultades en la regulación emocional, derivadas de las experiencias de aislamiento o distancia social y de la sobrecarga de trabajo que provocan las actividades laborales en modalidad *online*. **MÉTODO.** Esta investigación educativa tiene un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental y alcance transversal. La muestra fue de tipo no probabilística e intencional, la cual estuvo compuesta por 1307 profesores divididos en 1040 mujeres (79.6%) y 267 hombres (20.4%). El instrumento para la recolección de datos consistió en la Escala de Dificultades de Regulación Emocional en su versión adaptada al español y validada en población chilena. **RESULTADOS.** Los datos indican una fiabilidad de .942 según la prueba alfa de Cronbach. En la escala aplicada existe un promedio de 2.484, lo que indica existencia de desregulación emocional en los profesores y profesoras. Asimismo, la desregulación emocional en el grupo género femenino ( $n = 1040$ ,  $M = 678.58$ ) presenta un promedio superior al grupo género masculino ( $n = 267$ ,  $M = 558.25$ ), la cual resultó estadísticamente significativa ( $p = .000$ ). **DISCUSIÓN.** Respecto al papel de los profesores y profesoras en la formación emocional de sus estudiantes, el profesor debe ser capaz de transmitir valores, ser un ejemplo a seguir y ser una figura mediadora entre los conocimientos que imparte y los que asimilan sus estudiantes. **CONCLUSIÓN.** La presente investigación destaca que la regulación emocional posee un rol relevante en el desarrollo infantil, donde los profesores y profesoras tienen un protagonismo insustituible ya que finalmente tienen impactos en los aprendizajes.

---

**Palabras clave:** Regulación emocional, Educación emocional, Competencias emocionales.

---

## Introducción

La regulación emocional (RE) es una de las áreas que ha tenido uno de los crecimientos más rápidos dentro de la psicología. No obstante, la diversidad de definiciones ha provocado una gran controversia que ha suscitado incertidumbre respecto de lo que se entiende por RE (Castillo-Gualda *et al.*, 2019; Gross, 2015; Martínez *et al.*, 2009). A efectos de esta investigación, la RE se considera como todos aquellos procesos intrínsecos y extrínsecos responsables de la monitorización, evaluación, modificación y expresión de las reacciones emocionales (Thompson, 1994). Sin embargo, con el avance teórico y científico, también se le han otorgado aspectos de carácter colectivo o cultural (Fuentes, 2020; Mesquita, 1998; Riquelme *et al.*, 2016), ya que la RE promueve el ajuste social de un individuo, lo que difiere según la sociedad y cultura a la que se pertenece (Davis *et al.*, 2012; De Leersnyder *et al.*, 2013; Ford y Mauss, 2015). El rol de las emociones y su regulación está directamente vinculado a una variedad de importantes resultados asociados con los procesos educativos incluidos en este fenómeno, la eficacia de los profesores en el aula (Taxer y Gross, 2018).

La RE ha tenido un papel importante tanto en el desarrollo infantil como en la edad adulta (Wessing *et al.*, 2015), debido a que el desarrollo emocional se ha mantenido como una dimensión clave para el apoyo psicológico y mental, buscando reducir cualquier tipo de enfermedad asociada a la desregulación emocional como la depresión, la ansiedad o el estrés. No obstante, a lo largo de la historia, las emociones han sido desvalorizadas por ser consideradas opuestas a la racionalidad (González, 2015) a pesar de que, desde el inicio de la evolución filogenética, el ser humano ha hecho uso de las emociones como un elemento fundamental para la adaptación a diversos entornos y contextos.

En la actualidad ya es reconocido el valor de las emociones en la salud. Es decir, como expone

Pérez y Guerra (2014), en aquellos casos donde existe un fracaso en la regulación emocional (desregulación emocional) pueden aparecer problemas que interfieren con el bienestar y funcionamiento del sujeto, y puede manifestarse a través de diversos tipos de comportamientos y trastornos (ver tabla 1).

**TABLA 1. Efectos de la desregulación emocional**

Dimensión	Efectos	Autores
Física y biológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consumo de sustancias</li> <li>• Autolesiones</li> <li>• Hipertensión arterial</li> <li>• Intensificación de índices cardiacos</li> <li>• Cáncer</li> <li>• Trastornos alimenticios</li> </ul>	(Pérez y Guerra, 2014; Michelini <i>et al.</i> , 2016; Villarroel <i>et al.</i> , 2013; Pérez <i>et al.</i> , 2014; Núñez y Castillo, 2019; Porro <i>et al.</i> , 2012; Rodríguez <i>et al.</i> , 2017)
Psicológica y cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trastornos de ansiedad</li> <li>• Ataques de pánico</li> <li>• Estrés</li> <li>• Depresión</li> <li>• Baja autoestima</li> </ul>	(Pérez y Guerra, 2014; Geng <i>et al.</i> , 2020; Gyurak <i>et al.</i> , 2011; Luna <i>et al.</i> , 2001; Piqueras <i>et al.</i> , 2009)
Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déficit de atención</li> <li>• Agresividad</li> <li>• Falta de empatía</li> <li>• Comunicación no efectiva</li> <li>• Problemas de convivencia</li> </ul>	(Pérez y Guerra, 2014; Vargas y Muñoz-Martínez, 2013; Inglés <i>et al.</i> , 2014; Mestre <i>et al.</i> , 2012)

*Nota: elaboración propia considerando la referencia consignada en cada dimensión.*

Con base en el cuadro anterior, se evidencia la importancia en los procesos de regulación emocional en todas las edades del desarrollo humano, y es tal su relevancia desde el punto de vista onto- y filogenético, que se han generado hipótesis que profundizan en aspectos tan complejos como los roles de algunos neuropéptidos que contribuyeron a este proceso (Carter, 2014). En relación con lo anterior, la educación emocional permite que los seres humanos desarrollen su

capacidad de controlar, evaluar y modificar las conductas emocionales facilitando el logro de objetivos. Lo anterior permite dar respuestas acordes al contexto social y cultural en el que se encuentran, situación que puede ser apreciada en las adaptaciones sociales que han derivado de la situación pandémica que se ha vivido a nivel global, dado que, durante los últimos dos años, el mundo se ha enfrentado a una nueva enfermedad causada por el virus SARS-CoV-2, el cual se ha extendido rápidamente por sus características altamente contagiosas (Pedersen y Ho, 2020). Esto ha significado un desafío no solo para la salud pública, sino también para el campo de la educación, lo que ha tenido como consecuencia que en varios países del mundo se haya prohibido la apertura de escuelas y universidades (Santiago *et al.*, 2021). Dichos cambios han obligado a todos los sectores a reinventarse, lo que se ha evidenciado en situaciones laborales y en el cumplimiento de responsabilidades docentes que no pueden desempeñarse de forma presencial (Buitrago, 2020). Esto ha provocado una rápida adopción de estrategias de enseñanza-aprendizaje desarrolladas bajo diferentes modalidades y denominaciones, entre ellas trabajo remoto, trabajo en casa, trabajo *online* y teletrabajo, con la finalidad de promover y dar cumplimiento al distanciamiento físico durante la pandemia (Buitrago, 2020; Kaur-Sethi y Kaur-Saini, 2020; Ruiz-Frutos y Gómez-Salgado, 2021).

La modalidad teletrabajo se ha convertido en la más utilizada por las instituciones educativas durante la pandemia de COVID-19, lo que ha provocado que los profesores se vean sometidos a un urgente proceso de adaptación (MacIntyre *et al.*, 2020; Santiago *et al.*, 2021; Varea y González-Calvo, 2020). Esto ha evidenciado la brecha digital de las escuelas y sus docentes, ya que solo una minoría de los profesores manifiesta un uso hábil de las tecnologías con sentido pedagógico. Los profesores, en general, no cuentan con las competencias necesarias para asumir el desafío de convertir las escuelas en centros educativos a distancia (Murillo y Duk, 2020). Dicho proceso de adaptación al teletrabajo ha provocado que

los profesionales de la educación tengan dificultades en la regulación emocional, derivadas de las experiencias de aislamiento o distancia social y de la sobrecarga de trabajo que provocan las actividades laborales en modalidad *online* (Santiago *et al.*, 2021). Es decir, los profesores no solo están enfocados en la facilitación de herramientas, contenidos y materiales para la enseñanza, sino también en la adquisición de habilidades para convertirse en expertos en la navegación de los *softwares* necesarios para la modalidad de teletrabajo (Allen *et al.*, 2020). A nivel global, dicha situación ha puesto de manifiesto los efectos nocivos sufridos por los profesores, quienes tienen una sensación incierta en términos de su vida profesional y laboral, a la que se deben agregar los efectos de la sobrecarga laboral secundaria como el ambiente de trabajo, los tipos de contrato (temporales o a plazo fijo), la remuneración, las oportunidades de desarrollo profesional y el apoyo entregado por parte de la dirección de las instituciones educativas (Castilla-Gutiérrez *et al.*, 2021).

**TABLA 2. Dimensiones de la desregulación emocional**

Dimensión	Definición
Rechazo emocional	Reacción negativa a las respuestas emocionales de uno mismo y de los demás
Interferencia cotidiana	Las emociones interfieren con una acción efectiva hacia una meta cuando las personas experimentan una emoción negativa
Desatención emocional	Son las dificultades en reconocer y darse cuenta de sus propias emociones
Descontrol emocional	Problemas de controlar el propio comportamiento cuando se experimenta una emoción con alta intensidad
Confusión emocional	Son las dificultades para diferenciar las emociones mientras estas son experimentadas

*Nota: definiciones extraídas de Gratz y Roemer (2004) y Hervás y Jódar (2008).*

A partir de los antecedentes expuestos, el objetivo de esta investigación consiste en analizar los factores que generan una mayor dificultad para la regulación emocional de los profesores chilenos, en contexto de teletrabajo por pandemia, y establecer si existen diferencias significativas según género y nivel educativo laboral. Para ello se hará uso de los factores extraídos del estudio realizado por Hervás y Jódar (2008) que corresponden a: 1) rechazo emocional; 2) interferencia cotidiana; 3) desatención emocional; 4) descontrol emocional; y 5) confusión emocional (ver tabla 2).

## Método

Esta investigación educativa tiene un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental y alcance transversal, en la que se analizan los datos obtenidos de dos grupos heterogéneos haciendo una comparación de la información obtenida (Hernández, 2019). En este sentido, y con la finalidad de cumplir con los objetivos planteados en la investigación, se hace necesario aplicar toda la objetividad y rigurosidad del método científico para la comprensión, el conocimiento y la explicación de la realidad educativa (McMillan y Schumacher, 2005).

## Muestra

La muestra fue de tipo no probabilística e intencional; está compuesta por 1307 profesores con edades comprendidas entre los 22 y los 71 años ( $M = 38.04$ ,  $DT = 9.17$ ) que desempeñan en niveles de educación prebásica (9.6%,  $N = 125$ ), básica (48.9%,  $N = 639$ ), media (31.4%,  $N = 410$ ) y superior (10.2%,  $N = 133$ ), correspondiendo a 1040 mujeres (79.6%) y 267 hombres (20.4%). Del total de la muestra, tomando en consideración los años de servicio laboral en instituciones educativas, se aprecian profesores que tienen hasta 5 años de desempeño laboral (31.6%,  $N = 413$ ), entre 6 y 10 años de desempeño laboral (26.9%,  $N = 352$ ), entre 11 y 15 años de desempeño laboral (19.4%,  $N = 254$ ), entre

16 y 20 años de desempeño laboral (10.3%,  $N = 135$ ) y más de 20 años de desempeño laboral (11.7%,  $N = 153$ ). En relación con la distribución por región de la muestra, la mayor cantidad de participantes residen en la Región Metropolitana (36.5%,  $N = 477$ ), La Araucanía (14.5%,  $N = 189$ ), Valparaíso (9.4%,  $N = 123$ ) y Bío Bío (7.2%,  $N = 94$ ). En cuanto a los criterios de inclusión fueron considerados los participantes que se encontraban efectivamente ejerciendo como profesores en alguna institución educativa, haber dado el consentimiento informado para participar de la investigación y responder completamente el cuestionario DERS-E.

## Instrumento

El instrumento para la recolección de datos consistió en la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) en su versión adaptada al español (Hervás y Jódar, 2008) y validada en población chilena por Guzmán-González *et al.* (2014), estudio en el cual se obtuvo una consistencia interna de .92 determinada mediante el alfa de Cronbach. La escala está compuesta de 25 ítems y permite obtener un puntaje total, mediante la sumatoria de todos los reactivos del instrumento, y también por subescala, mediante el cálculo de la sumatoria de aquellos ítems que la componen (rechazo emocional, interferencia cotidiana, desatención emocional, descontrol y confusión emocional). El rango posible de respuestas es de 1 a 5, mientras que según lo expuesto por Guzmán *et al.* (2020), el puntaje de corte para diferenciar entre aquellos que tienen bajo nivel o alto nivel de dificultad en la regulación emocional es de 73 puntos, aplicable a distintos tipos de muestra.

## Procedimiento de análisis

Se examinaron los datos para detectar valores atípicos o ausentes, no encontrándose encuestas que fuera necesario eliminar. Posteriormente, para el análisis de los datos se utilizó el programa

informático estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 26.0. La consistencia interna de cada instrumento se realizó mediante el alfa de Cronbach, tanto para la escala total como para las dimensiones, incluyendo correlaciones interítem. De acuerdo con lo establecido en el teorema del límite central (Grinstead y Snell, 1997), dado el tamaño muestral se asume distribución gaussiana, por lo que se aplicaron pruebas paramétricas para realizar las comparaciones. Para una primera aproximación al análisis de los datos, se elaboraron tablas cruzadas para la descripción de las variables de cada instrumento según género y nivel educativo laboral, considerando estadísticos descriptivos como media y desviación típica. La comparación de los datos para contrastar las diferencias encontradas según género y nivel escolar laboral se llevó a cabo mediante las pruebas *t* de Student y ANOVA, en tanto el tamaño del efecto se determinó mediante la *d* de Cohen.

### Consideraciones éticas

Esta investigación se realizó según lo expuesto en la Declaración de Singapur sobre la Integridad en la Investigación, caracterizada por cuatro aspectos fundamentales: honestidad en todos los aspectos de la investigación, responsabilidad en la ejecución de la investigación, cortesía profesional e imparcialidad en las relaciones laborales y buena gestión de la investigación en nombre de otros. Además, se mantuvo el principio de respeto por la autonomía, que establece que los participantes poseen la libertad para determinar sus acciones. Por último, se consideraron

la confidencialidad y la privacidad, refiriéndose al anonimato de la identidad de los participantes (Moscoso y Díaz, 2018).

## Resultados

A través de la prueba de fiabilidad se obtuvo un alfa de Cronbach de .942 para la escala total, y el análisis de consistencia interna de los ítems muestra que cada uno de los ítems aporta a las dimensiones de las subescalas (ver tabla 3) con niveles de discriminación adecuados, lo que permite la medición del mismo atributo (desregulación emocional).

TABLA 3. Estadísticas de fiabilidad

	Alfa de Cronbach	N de elementos
Escala DERS-E	.942	25
Rechazo emocional	.932	7
Interferencia cotidiana	.898	4
Desatención emocional	.846	5
Descontrol emocional	.918	6
Confusión emocional	.773	3

Nota: coeficiente alfa de Cronbach al excluir cada ítem.

A continuación, y siguiendo la propuesta de valores de referencia de la Escala DERS-E en población adulta chilena (Guzmán *et al.*, 2020), se presentan los resultados según género (tabla 4) y nivel escolar laboral (tabla 5):

TABLA 4. Nivel de dificultad en la regulación emocional según género

		Nivel de dificultad en la regulación emocional	
		Bajo nivel	Alto nivel
Género	Femenino	699	341
	Masculino	215	52
Total		914	393

Nota: alto nivel puntaje  $\geq 73$ ; bajo nivel puntaje  $< 73$ .

TABLA 5. Nivel de dificultad en la regulación emocional según nivel educativo laboral

		Nivel de dificultad en la regulación emocional	
		Bajo nivel	Alto nivel
Nivel educativo laboral	Prebásica	85	40
	Básica	442	197
	Media	280	130
	Superior	107	26
Total		914	393

Nota: alto nivel puntaje  $\geq 73$ ; bajo nivel puntaje  $< 73$ .

Como puede observarse, un 70% de los participantes del estudio presenta bajo nivel de dificultad en la regulación emocional y un 30% presenta altos niveles. Asimismo, con el propósito de determinar si existen diferencias significativas en la regulación emocional según género, se aplicó una *t* de Student tomando como variable independiente el género y como variable dependiente la sumatoria de la Escala DERS-E y de cada una de sus dimensiones. Los resultados indican que existen diferencias significativas según género en todas las dimensiones, con una magnitud del tamaño de efecto pequeño.

Para determinar si existen diferencias significativas en la regulación emocional según el nivel educativo laboral se realizó un análisis de ANOVA de una vía considerando como variable independiente la agrupación por nivel educativo prebásica, básica, media y superior, y como variable dependiente la Escala DERS-E y sus dimensiones. Los resultados dan cuenta de diferencias significativas solo a nivel de Escala DERS-E total, con una magnitud de efecto pequeño  $F(3,1303) = 3.19$  Sig. = .023  $1 - \beta = .95$ ,  $f = .09$ . El análisis *post hoc* se realizó mediante Bonferroni, encontrándose diferencias entre el nivel educativo laboral básica ( $M = 62.85$ ) y superior

TABLA 6. Diferencias en la regulación emocional según género

	Tratamiento				gl	t	p	1- $\beta$	d
	F		M						
	N = 1040	DE	N = 267	DE					
DERS-E total	63.45	20.53	56.90	18.68	1305	4.733	.000*	0.98	0.36
Rechazo emocional	19.38	8.57	16.39	7.39	1305	5.240	.000*	0.99	0.39
Interferencia cotidiana	12.97	4.54	11.66	4.37	1305	4.238	.000*	0.63	0.25
Desatención emocional	11.55	4.42	10.90	4.45	1305	2.126	.034*	0.93	0.25
Descontrol emocional	12.86	6.06	11.67	5.21	1305	2.949	.003*	0.53	0.21
Confusión emocional	6.69	2.88	6.29	2.80	1305	2.049	.041*	0.50	0.14

Nota: elaboración propia con los datos obtenidos de la investigación; \* = significancia en el nivel .05.

( $M = 56.98$ ), sig. = .015, IC95% [.766, 10.98], y entre el grupo de nivel laboral media ( $M = 62.55$ ) y superior ( $M = 56.98$ ), sig. = .036, IC95% [.22, 10.91].

## Discusión

El papel de los profesores y profesoras en la formación emocional de sus estudiantes se ha vuelto fundamental si se considera que la labor docente no solo se reduce a la entrega de contenidos académicos, sino que este se vuelve un modelo de elementos personales y emocionales de sus estudiantes (Calderón *et al.*, 2014; Lei *et al.*, 2018; Mainhard *et al.*, 2018). No obstante, para que esto ocurra, el profesor debe ser capaz de transmitir valores, ser un ejemplo a seguir y ser una figura mediadora entre los conocimientos que imparte y los que asimilan sus estudiantes (Bulás *et al.*, 2020). Lo anterior ha generado un incremento del interés en el estudio de las emociones en el profesorado, debido a los elevados índices de dificultad en la regulación emocional que están vinculados al estrés y la ansiedad, entre otros, sobre todo en profesores más jóvenes (Santander *et al.*, 2020). En esta línea, los hallazgos de la presente investigación muestran que un 70% de los participantes tienen una mayor regulación emocional, lo que concuerda con Santander *et al.* (2020), quienes exponen que el 91% de los profesores están adecuadamente regulados emocionalmente.

Al analizar las diferencias significativas en la regulación emocional según género, tanto a nivel general como por cada dimensión que compone la escala, el género femenino es el que presenta mayor nivel de dificultad en la regulación emocional, aunque es necesario tener presente que el tamaño del efecto es pequeño. En cuanto a las diferencias significativas según el nivel educativo laboral, estas solo se aprecian a nivel general de la escala, entre los niveles básica y superior, así como en los niveles media y superior, con un tamaño de efecto pequeño. Lo anterior concuerda con los riesgos

psicosociales a los que se ven expuestos los profesores en tiempos de COVID-19, lo que se asocia a una disminución de la salud mental, producto de las condiciones laborales inadecuadas (Jones y Kessler, 2020; Ozamiz-Etxebarria *et al.*, 2021; Santiago *et al.*, 2021), considerando que la regulación emocional se correlaciona con su bienestar y con la calidad de su enseñanza (Brackett *et al.*, 2013; Frenzel y Götz, 2007; Hagenauer *et al.*, 2015).

Respecto a las diferencias según género, Noor y Zainuddin (2011) plantean que se asocian al agotamiento emocional provocado por la interrelación de las emociones, la demanda laboral y la familia, considerando situaciones en las que hay al menos un hijo viviendo en casa, adicionalmente. En este contexto, Hernández y Ramos (2018) y Rendón (2019) exponen que las mujeres tienden a percibir mejor sus emociones que los hombres. Sin embargo, el presente estudio evidencia que el género femenino posee mayor dificultad que el grupo género masculino, siendo estas diferencias estadísticamente significativas. No obstante, en el mismo estudio de Rendón (2019) no presentaron diferencias en el promedio general de regulación emocional.

Puede observarse que existe preocupación en profesores chilenos para autorregularse cuando las emociones interfieren con una acción efectiva hacia una meta (Gratz y Roemer, 2004; Hervás y Jódar, 2008), ya que, según las creencias de los profesores, la regulación de sus emociones les permite alcanzar objetivos en procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes (Sutton, 2004). En el estudio realizado por Fuentes-Vilugrón *et al.* (2021), en profesores de Educación Física en formación, también se encontraron diferencias significativas por curso y género, pero solo a nivel de la dimensión interferencia emocional. Esta dimensión denota dificultades en la concentración y el cumplimiento de tareas cuando se experimentan emociones asociadas a reacciones negativas (Guzmán-González *et al.*, 2014).

## Conclusión

Se concluye que el instrumento utilizado tuvo una consistencia interna que permite atribuirle fiabilidad para su aplicación en población de profesoras y profesores chilenos, para la escala completa y para sus dimensiones. Los resultados, utilizando el puntaje de corte para DERS-E total, indicaron mayoritariamente bajos niveles de dificultad en la regulación emocional; sin embargo, se evidencian diferencias estadísticamente significativas según género, siendo el femenino el que tuvo mayores niveles de dificultad a nivel general y por dimensión de la escala, y según el nivel educativo laboral solo se encontraron diferencias significativas entre los niveles básica y superior, así como en los niveles media y superior.

La reciente pandemia vivida a nivel mundial ha posicionado a la regulación emocional como un área de estudio de interés con un creciente interés científico, mostrando además una expansión relevante en la psicología. Esto también se expresa en sus aplicaciones, que en esta investigación se relacionaron con el campo de la educación y la psicología, observándose resultados que ameritan un análisis profundo por las implicaciones sociales que se le relacionan. No obstante, a pesar del interés en esta materia se observan aún algunas ambigüedades en cuanto a las definiciones que se han elaborado para determinar sus campos de actuación, hecho que ha dejado en evidencia algún grado de controversia e incertidumbre respecto de lo que se entiende por regulación emocional, habiéndose decidido en el caso de este estudio tomar en consideración todos aquellos procesos intrínsecos y extrínsecos responsables de la monitorización, evaluación, modificación y expresión de las reacciones emocionales, que se pudo constatar tienen efectos a nivel colectivo o cultural y que promueven el ajuste social de las personas.

La presente investigación destaca que la regulación emocional posee un rol relevante en el

apoyo psicológico y mental en el contexto de la adaptación a diversos entornos. Debería profundizarse en la regulación emocional como fenómeno complejo, ya que es clave para la gestión exitosa de modelos formativos orientados a controlar, evaluar y modificar las conductas emocionales a fin de conseguir un objetivo. Esto es clave en la escuela, donde los profesores y profesoras tienen un protagonismo insustituible, ya que, finalmente, tienen impactos en los aprendizajes y además pueden tener efectos en la salud pública, especialmente en cuanto al balance emocional requerido para afrontar situaciones de crisis como las vividas en situación de pandemia.

La adaptación al teletrabajo constituye un enorme esfuerzo adaptativo a nuevos escenarios educativos. Los profesionales de la educación han tenido que enfrentar un conjunto de variables que dificultan la regulación emocional, teniendo que orientar sus energías a la facilitación de entornos educativos virtuales, adaptación, flexibilización de contenidos claves y reorganización de los materiales para la enseñanza. Lo anterior se suma a los efectos de la sobrecarga laboral, relacionada con las características de los ambientes de trabajo, por lo tanto, las cifras observadas son una llamada de atención debido a que, en particular, en las profesionales de la educación de género femenino, se puede observar una mayor incidencia de desregulación emocional en comparación con los varones.

Se observaron dificultades en la concentración y el cumplimiento de tareas cuando se experimentan emociones asociadas a reacciones negativas. Estos resultados destacan ya que las acciones relacionadas con su quehacer profesional impactan en sus estudiantes a través de los procesos de transmisión de valores, modelamiento conductual y rol mediador entre los conocimientos que imparte y los que asimilan sus estudiantes, aspectos de interés.

La presente investigación tiene interesantes proyecciones en cuanto a medir los índices de



dificultad en la regulación emocional y sus impactos en los aprendizajes escolares y como aspecto que mejorar. Se considera que es una debilidad el hecho de no poseer un universo más

equilibrado de respuestas entre el género femenino y masculino, apreciándose proporcionalmente una participación más activa de las profesoras respecto de los profesores.

## Referencias bibliográficas

---

- Allen, J., Rowan, L. y Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 233-236. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1752051>
- Brackett, M., Floman, J., Ashton-James, C., Cherkaakiy, L. y Salovey, P. (2013). The influence of teacher emotion on grading practices: a preliminary look at the evaluation of student writing. *Teachers and Teaching*, 19(6), 634-646. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827453>
- Buitrago-Botero, D. (2020). Teletrabajo: una oportunidad en tiempos de crisis. *Revista CES Derecho*, 11(1). [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2145-77192020000100001](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-77192020000100001)
- Bulás-Montoro, M., Ramírez-Camacho, A. y Corona-Galindo, M. (2020). Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 57-73. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939bulas4>
- Calderón-Rodríguez, M., González-Mora, G., Salazar-Segnini, P. y Washburn-Madrigal, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-23. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729876009.pdf>
- Carter, S. (2014). Oxytocin pathways and the evolution of human behavior. *Annual Review of Psychology*, 65, 17-39. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115110>
- Castilla-Gutiérrez, S., Colihuil-Catrileo, R., Bruneau-Chávez, J. y Lagos-Hernández, R. (2021). Carga laboral y efectos en la calidad de vida de docentes universitarios y de enseñanza media. *Chakinán, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. <http://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/533/83>
- Castillo-Gualda, R., Herrero, M., Rodríguez-Carvajal, R., Brackett, M. y Fernández-Berrocal, P. (2019). The role of emotional regulation ability, personality, and burnout among Spanish teachers. *International Journal of Stress Management*, 26(2), 146-158. <https://doi.org/10.1037/str0000098>
- Davis, E., Greenberger, E., Charles, S., Chen, C., Zhao, L. y Dong, Q. (2012). Emotion experience and regulation in China and the United States: how do culture and gender shape emotion responding? *International Journal of Psychology*, 47(3), 230-239. <https://doi.org/10.1080/00207594.2011.626043>
- De Leersnyder, J., Boiger, M. y Mesquita, B. (2013). Cultural regulation of emotion: individual, relational, and structural sources. *Frontiers in Psychology*, 4(55). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00055>
- Ford, B. y Mauss, I. (2015). Culture and emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 3, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2014.12.004>
- Frenzel, A. y Götz, T. (2007). Emotionales Erleben von Lehrkräften beim Unterrichten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 283-295. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.3.283>
- Fuentes-Vilugrón, G. A. (2020). El espacio como elemento clave para la regulación emocional en la escuela: análisis en contextos de diversidad social y cultural. *Revista Educación*, 44(2). <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39365>
- Fuentes-Vilugrón, G., Saavedra-Vallejos, E. y Salvador-Soler, N. (2021). Desregulación emocional en la formación inicial de profesores de Pedagogía en Educación Física. *Retos*, 42, 575-583. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>

- Geng, Y., Gu, J., Zhu, X., Yang, M., Shi, D., Shang, J. y Zhao, F. (2020). Negative emotions and quality of life among adolescents: a moderated mediation model. *International Journal of Clinical and Health Psychology, In Press*. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.02.001>
- González, A. (2015). Emoción, sentimiento y pasión en Kant. *Trans/Form/Ação*, 38(3), 75-98. <https://doi.org/10.1590/S0101-31732015000300006>
- Gratz, K. y Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure, and initial validation of the difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment Volume*, 26, 41-54. <https://link.springer.com/article/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Grinstead, C. M. y Snell, J. L. (1997). *Introduction to probability*. American Mathematical Society.
- Gross, J. (2015). Emotion regulation: current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Guzmán-González, M., Mendoza-Llanos, R., Garrido-Rojas, L., Barrientos, J. y Urzúa, A. (2020). Propuesta de valores de referencia para la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) en población adulta chilena. *Revista Médica de Chile*, 148(5), 644-652. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872020000500644>
- Guzmán-González, M., Trabuco, C., Urzúa, A., Garrido, L. y Leiva, J. (2014). Validez y confiabilidad de la versión adaptada al español de la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) en población chilena. *Terapia Psicológica*, 32(1), 19-29. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082014000100002>
- Gyurak, A., Gross, J. y Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: a dual-process framework. *Journal Cognition and Emotion*, 25(3), 400-412. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.544160>
- Hagenauer, G., Hascher, T. y Volet, S. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 385-403. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hernández, C. y Ramos, J. (2018). La inteligencia emocional y la práctica docente en profesores investigadores. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 419-447. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.387>
- Hernández, J. (2019). El paradigma en investigación educativa: construyendo consciencia sobre lo que se hace. Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua. <https://www.rediech.org/inicio/images/k2/libro-2019-arzola-03.pdf>
- Hervás, G. y Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud*, 19(2), 139-156. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1130-52742008000200001](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742008000200001)
- Inglés, C., Torregrosa, M., García-Fernández, J., Martínez-Monteaigudo, M., Estévez, E. y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129330657003.pdf>
- Jones, A. y Kessler, M. (2020). Teachers' emotion and identity work during a pandemic. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.583775>
- Kaur-Sethi, G. y Kaur-Saini, N. (2020). COVID-19: opinions and challenges of school teachers on work from home. *Asian Journal Nursing Education and Research*, 10(4), 532-536. [https://ajner.com/HTML\\_Papers/Asian%20Journal%20of%20Nursing%20Education%20and%20Research\\_\\_PID\\_\\_2020-10-4-33.html](https://ajner.com/HTML_Papers/Asian%20Journal%20of%20Nursing%20Education%20and%20Research__PID__2020-10-4-33.html)

- Lei, H., Cui, Y. y Chiu, M. (2018). The relationship between teacher support and students' academic emotions: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 8(2288). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288>
- Luna, M., Hamana, Z., Colmenares, Y. y Maestre, C. (2001). Ansiedad y depresión. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 20(2), 111-122. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-02642001000200002](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-02642001000200002)
- MacIntyre, P., Gregersen, T. y Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the COVID-19 conversion to online teaching: correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. y Göetz, T. (2018). Student emotions in class: the relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, 53, 109-119. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.011>
- Martínez-Pérez, M., Retana-Franco, B. y Sánchez-Aragón, R. (2009). Identificación de las estrategias de regulación emocional del miedo en adultos de la ciudad de México. *Psicología Iberoamericana*, 17(2), 49-59. <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133912609007.pdf>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5.ª ed.). Pearson Educación. [https://des-for.inf.d.edu.ar/sitio/upload/McMillan\\_J.\\_H.\\_Schumacher\\_S.\\_2005.\\_Investigacion\\_educativa\\_5\\_ed..pdf](https://des-for.inf.d.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf)
- Mesquita, B. (1998). The analysis of emotions. En M. F. Mascolo y S. Griffin, *What develops in emotional development?* (pp. 273-295). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1939-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1939-7_11)
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A., Richaud, M. y Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v11n4/v11n4a20.pdf>
- Michellini, Y., Acuña, I. y Godoy, J. (2016). Emociones, toma de decisiones y consumo de alcohol en jóvenes universitarios. *Suma Psicológica*, 23, 42-50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.01.001>
- Moscoso, L. y Díaz, L. (2018). Aspectos éticos de la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1), 51-67. <https://doi.org/10.18359/rlbi.2955>
- Murillo, J. y Duk, C. (2020). El COVID-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Noor, N. y Zainuddin, M. (2011). Emotional labor and burnout among female teachers: work-family conflict as mediator. *Asian Journal of Social Psychology*, 14(4), 283-293. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2011.01349.x>
- Núñez, M. y Castillo, R. (2019). El papel de la inteligencia emocional en la enfermedad cardiovascular. *Gaceta Sanitaria*, 33(4), 377-380. <http://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.04.008>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Barasategi, N., Idoaga-Mondragon, N. y Dosil-Santamaría, M. (2021). The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: the challenge of returning to face-to-face teaching. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620718>
- Pedersen, S. y Ho, Y. C. (2020). SARS-CoV-2: a storm is raging. *The Journal of Clinical Investigation*, 130(5), 2202-2205. <https://doi.org/10.1172/JCI137647>
- Pérez, Y. y Guerra, M. (2014). La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente. *Revista Cubana de Pediatría*, 86(3), 368-375. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75312014000300011](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312014000300011)
- Pérez, Y., Guerra, V., Zamora, Y. y Grau, R. (2014). Regulación emocional en adolescentes con hipertensión arterial esencial. *Revista Cubana de Medicina*, 53(4), 392-401. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75232014000400004](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75232014000400004)

- Piqueras, J., Ramos, V., Martínez, A. y Oblitas, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112. <https://www.redalyc.org/pdf/1342/134213131007.pdf>
- Porro, M., Andrés, M. y Rodríguez-Espínola, S. (2012). Regulación emocional y cáncer: utilización diferencial de la expresión y supresión emocional en pacientes oncológicos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30(2), 341-355. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v30n2/v30n2a10.pdf>
- Rendón, M. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(23), 243-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>
- Riquelme-Mella, E., Quilaqueo-Rapimán, D., Quintriqueo-Millán, S. y Loncón-Antileo, E. (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar e Educacional*, 20(3), 523-532. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201502031038>
- Rodríguez, M., Gempeler, J., Mayor, N., Patiño, C., Lozano, L. y Pérez, V. (2017). Disregulación emocional y síntomas alimentarios: análisis de sesiones de terapia grupal en pacientes con trastorno alimentario. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 8(1), 72-81. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rmta.2017.01.001>
- Ruiz-Frutos, C. y Gómez-Salgado, J. (2021). Efectos de la pandemia por COVID-19 en la salud mental de la población trabajadora. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 24(1), 6-11. <http://dx.doi.org/10.12961/aprl.2021.24.01.01>
- Santander, S., Gaeta, M. y Martínez-Otero, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 225-246. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77695>
- Santiago-Ribeiro, B., Scorsolini-Comin, F. y Barcellos-Dalri, R. (2021). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Índex de Enfermeria*, 29(3), 137-141. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962020000200008](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008)
- Sutton, R. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379-398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>
- Taxer, J. y Gross, J. (2018). Emotion regulation in teachers: the “why” and “how”. *Teaching and Teacher Education*, 74, 180-189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>
- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Varea, V. y González-Calvo, G. (2020). Touchless classes and absent bodies: teaching physical education in times of Covid-19. *Sport, Education and Society*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791814>
- Vargas, M. y Muñoz-Martínez, A. (2013). La regulación emocional: precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual. *Psicología USP*, 24(2), 225-240. <https://www.redalyc.org/pdf/3051/305128932003.pdf>
- Villarroel, J., Jerez, S., Montenegro, A., Montes, C., Igor, M. y Silva, H. (2013). Conductas autolesivas no suicidas en la práctica clínica. Primera parte: conceptualización y diagnóstico. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 51(1), 38-45. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272013000100006>
- Wessing, I., Rehbein, M., Romer, G., Achtergarde, S., Dobel, C., Zwitserlood, P. et al. (2015). Cognitive emotion regulation in children: reappraisal of emotional faces modulates neural source activity in a frontoparietal network. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 13, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.01.012>

## **Abstract**

---

### *Difficulties for the emotional regulation of Chilean teachers in times of SARS-CoV-2*

**INTRODUCTION.** The educational context has undergone several changes as a result of the SARS-CoV-2 pandemic. These changes have forced all sectors to reinvent themselves, causing a rapid adoption of teaching-learning strategies developed under different modalities and denominations. This process of adaptation to teleworking has caused education professionals to have difficulties in emotional regulation, derived from their experiences of isolation or social distance and from the work overload caused by online work activities. **METHOD.** This educational research has a quantitative, non-experimental and cross-sectional approach. The sample was non-probabilistic and intentional, composed of 1,307 teachers divided into 1,040 women (79.6%) and 267 men (20.4%). The instrument for data collection consisted of the “Escala de Dificultades de Regulación Emocional” (Emotional Regulation Difficulties Scale) in its version adapted to Spanish and validated in the Chilean population. **RESULTS.** The data indicate a reliability of 0.942 according to Cronbach’s Alpha test. In the scale applied there is an average of 2.484, which indicates the existence of emotional dysregulation in male and female teachers. Likewise, emotional dysregulation in the female group ( $n = 1040$   $M = 678.58$ ) presents a higher average than the male group ( $n = 267$   $M = 558.25$ ) which was statistically significant ( $p = .000$ ). **DISCUSSION.** In order for teachers to play a role in the emotional formation of their students must be able to transmit values, be an example to follow and be a mediating figure between the knowledge he/she imparts and the knowledge assimilated by his/her students. **CONCLUSIONS.** The research highlights that emotional regulation has a relevant role in child development and that teachers play an irreplaceable role, as they have an impact on learning.

**Keywords:** *Emotional problems, Covid-19, Teachers, Emotional development, Teleworking.*

## **Résumé**

---

### *Difficultés pour la régulation émotionnelle des enseignants chiliens à l’époque du SARS-CoV-2*

**INTRODUCTION.** Le contexte éducatif a subi plusieurs changements à la suite de la pandémie de SRAS-CoV-2. Ces changements ont obligé tous les secteurs à se réinventer, entraînant l’adoption rapide de stratégies d’enseignement-apprentissage développées sous différentes modalités et appellations. Ce processus d’adaptation au télétravail a provoqué chez les professionnels de l’éducation des difficultés de régulation émotionnelle, dues à l’expérience de l’isolement ou de la distance sociale et à la surcharge de travail causée par les activités en ligne. **MÉTHODE.** Cette recherche en éducation a une approche quantitative, non expérimentale et transversale. L’échantillon était non probabiliste et intentionnel, composé de 1307 enseignants répartis en 1040 femmes (79.6%) et 267 hommes (20.4%). L’instrument de collecte des données consistait en l’Escala de Dificultades de Regulación Emocional dans sa version adaptée à l’espagnol et validée dans la population chilienne. **RÉSULTATS.** Les données indiquent une fiabilité de .942 selon le test Alpha de Cronbach. Dans l’échelle appliquée, il y a une moyenne de 2.484, ce qui indique l’existence d’une dysrégulation émotionnelle chez les enseignants et les enseignantes. De même, la dysrégulation émotionnelle dans le groupe féminin ( $n = 1040$ ,  $M = 678.58$ ), présente une moyenne plus élevée que le groupe masculin ( $n = 267$ ,  $M = 558.25$ ), ce qui est statistiquement

significatif ( $p = .000$ ). **DISCUSSION.** Le rôle des enseignants dans la formation émotionnelle de leurs élèves. Pour cela, l'enseignant doit être capable de transmettre des valeurs, être un exemple à suivre et être une figure médiatrice entre les connaissances qu'il transmet et celles qui sont assimilées par les élèves. **CONCLUSION.** Cette recherche met en évidence que la régulation émotionnelle joue un rôle pertinent dans le développement des enfants, où les enseignants ont un rôle irremplaçable à jouer, car ils ont en fin de compte un impact sur l'apprentissage.

**Mots-clés :** Régulation émotionnelle, Education émotionnelle, Compétences émotionnelles.

## Perfil profesional de los autores

---

### Gerardo Fuentes Vilugrón (autor de contacto)

Es profesor de Educación Física, licenciado en Educación y magíster en Didáctica de la Educación Física por la Universidad Autónoma de Chile. Doctorante en Educación en la Universidad Católica de Temuco, Chile. Docente del Departamento de Ciencias de la Educación y de la Facultad Técnica de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Tesista del proyecto Fondecyt Regular N.º 1191956. Miembro del Grupo de Investigación de Educación Física, Salud y Calidad de Vida.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8924-7821>

Correo electrónico de contacto: [gerardo.fuentes@uct.cl](mailto:gerardo.fuentes@uct.cl)

Dirección para la correspondencia: Avenida Javiera Carrera 0102, torre 10, departamento 34, Temuco, Chile.

### Roberto Lagos Hernández

Profesor de Estado de Educación Física, Deporte y Recreación por la Universidad de la Frontera, Chile. Magíster en Psicología Infantil por el Instituto de Estudios Aplicados y Formación de Postgrados de Málaga, España. Doctorante en Ciencias de la Educación en la Universidad de la Plata, Argentina. Profesor asociado de la Universidad Autónoma de Chile. Director de la Carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Autónoma de Chile, Chile. Miembro del Grupo de Investigación de Educación Física, Salud y Calidad de Vida.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5722-3051>

Correo electrónico de contacto: [roberto.lagos@uautonoma.cl](mailto:roberto.lagos@uautonoma.cl)

### Paola Fuentes Merino

Profesora de Estado en Educación Técnico Profesional, licenciada en Educación y magíster en Educación con mención en Evaluación Educacional por Universidad de La Frontera, Chile. Académica Universidad Autónoma de Chile, Chile. Miembro del grupo de investigación EFISAL.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7523-8879>

Correo electrónico de contacto: [paola.fuentes@uautonoma.cl](mailto:paola.fuentes@uautonoma.cl)