



Universidad de Concepción

Facultad de Ciencias Sociales

Programa de Magíster en Psicología

**Educación Remota de Emergencia (ERE), Autoeficacia Docente y
Bienestar Personal en profesionales de educación parvularia de las
regiones del Biobío y Ñuble**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología mención Psicología
Educativa

Por: Javiera Alejandra Romero Flores

Profesora Guía: Paulina Paz Rincón González

Dpto. de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Concepción

Julio 2022

Concepción, Chile

TABLA DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS.....	2
RESUMEN.....	3
ABSTRACT.....	4
INTRODUCCIÓN.....	5
PARTE TEÓRICA.....	9
MARCO CONCEPTUAL.....	9
Educación Parvularia.....	9
Impacto de la educación parvularia.....	11
Rol educador/a de párvulo.....	14
Desafíos en la actualidad.....	15
Autoeficacia docente.....	17
Autoeficacia docente en educación parvularia.....	18
Impacto de la autoeficacia docente en la educación parvularia.....	19
Autoeficacia docente en contexto de Covid-19.....	21
Bienestar.....	23
Bienestar en docentes.....	24
Enseñanza remota de emergencia (ERE).....	26
Aula virtual.....	29
ERE en educación parvularia en contexto de Covid-19.....	30
PARTE EMPÍRICA.....	35
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	35
Problematización.....	35
Pregunta de investigación.....	37
Hipótesis de investigación.....	37
Objetivos de investigación.....	38
MÉTODO.....	40
Participantes.....	40
Variables de estudio.....	42
Instrumentos.....	43
Procedimiento.....	46
RESULTADOS.....	51
Discusión y conclusiones.....	73
REFERENCIAS.....	79
ANEXOS.....	89

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla N°1 - Características de la muestra	40
Figura N°1 - Gráfico de Sedimentación del instrumento Contexto de Implementación de ERE	50
Tabla N°2 – Comparación de índices de ajustes	51
Tabla N°3 – Indicadores de Consistencia Interna por dimensión	52
Tabla N°4 – Índices de bondad de ajuste de la Escala Sentimiento de Autoeficacia en el profesor.....	53
Tabla N°5 – Indicadores de Consistencia Interna por Factor – Escala Sentimiento de Autoeficacia en el profesor	53
Tabla N°6 – Índices de bondad de ajuste de la Sub-escala Bienestar Recordado	54
Tabla N°7 – Indicadores de Consistencia Interna de la Sub-escala Bienestar Recordado	54
Tabla N°8 – Estadísticos por dimensión Instrumento ERE	55
Tabla N°9 – Capacitación y preparación para implementar ERE por parte de la institución educativa	56
Tabla N°10 – Condiciones materiales para implementar ERE	57
Tabla N°11 – Principales desafíos en la implementación de ERE en educación parvularia	58
Tabla N°12 – Experiencia personal respecto a la implementación de ERE	59
Tabla N°13 – Medidas de seguridad y prevención de contagio de Covid-19	60
Tabla N°14 – Estadísticos Escala Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor	61
Tabla N°15 – Eficacia en la implementación de los estudiantes	62
Tabla N°16 – Eficacia en las estrategias de instrucción	63
Tabla N°17 – Eficacia en el manejo de clase	64
Tabla N°18 – Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes	65
Tabla N°19 – Estadístico Sub-escala Bienestar Recordado	66
Tabla N°20 - Correlación entre Implementación de ERE y Sentimientos de Autoeficacia en el profesor	67
Tabla N°21 - Correlación entre Implementación de ERE y la Sub-escala de Bienestar Recordado	68
Tabla N°22 - Correlación entre Sentimientos de Autoeficacia en el profesor y la Sub-escala de Bienestar Recordado	69

RESUMEN

La pandemia por Covid-19 afectó la educación presencial de millones de estudiantes en el mundo, dando paso a una metodología de Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Este proceso trajo consigo la modificación de las dinámicas de aula, impactando en los sentimientos de autoeficacia y bienestar de algunos educadores/as. Se quiso conocer el nivel de impacto en estas variables en profesionales de educación parvularia, en el contexto de implementación ERE por Covid-19. Se realizó un estudio descriptivo correlacional no experimental de corte transversal, por medio de tres instrumentos en formato en línea, con una muestra de 201 participantes. Se encontró que las profesionales en este contexto presentan adecuados niveles de autoeficacia docente y bienestar. En la implementación de ERE se identifica una baja orientación y acompañamiento en contenidos propios del nivel parvulario por parte de las instituciones educativas, así como también grandes desafíos que afrontar. Se encontró una baja correlación entre las variables estudiadas. El alcance de esta investigación es reducido, pero espera ser un aporte en el camino de mejorar y potenciar la educación parvularia de nuestro país.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic affected the face-to-face education of millions of students in the world, thus modifying the teaching practices to a Remote Emergency Education (REE) methodology. We wanted to know the levels of teaching self-efficacy and personal well-being of kindergarten education professionals, in the context of REE implementation by Covid-19. A quantitative method of data collection was developed, using three instruments in online format, with a sample of 201 participants. It was found that the professionals in this context present adequate levels of teaching self-efficacy and well-being. In the implementation of REE, a low level of guidance and accompaniment in kindergarten level content was identified, as well as great challenges. A low correlation was found between the variables studied. The scope of this research is limited, but it hopes to be a contribution in the path of improving and enhancing kindergarten education in our country.

INTRODUCCIÓN

Existe consenso entre los diversos sectores sociales y políticos que la inversión en los primeros años de vida es clave para el desarrollo de un país, especialmente si se enfoca en la educación parvularia (Cardemil & Roman, 2016; Gamboa & Krüger, 2016; Sánchez, 2017). Dado el contexto de desigualdades que rodea a la primera infancia, las intervenciones tempranas serían más productivas y menos costosas para remediar los efectos negativos de ambientes iniciales adversos que aquellas realizadas a edades posteriores (Carneiro & Heckman, 2003). De este modo, la educación parvularia se vuelve esencial para el desarrollo económico y social de un país, generando rentabilidades a largo plazo por cada inversión realizada en el nivel (Ñanculeo & Merino, 2016).

En Chile, los gobiernos han buscado expandir el acceso a experiencias escolares tempranas, sin embargo, si no se presta atención a la calidad, estas inversiones pueden no producir los resultados de importancia e impacto en la vida de niñas y niños (Ñanculeo & Merino, 2016). Lo anterior, se ve reforzado por hallazgos de diversas investigaciones, que reportan falta de transferencia de las orientaciones curriculares al aula, escaso manejo en la temática de gestión de aula y la falta de empoderamiento en el abordaje de los desafíos diarios que implica la educación parvularia (Carrasco & Schade, 2013; Pizarro & Espinoza, 2016; Treviño, Toledo & Gempp, 2013).

En Chile, el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (MBE EP), plantea ser un referente que busca orientar las prácticas pedagógicas que debe desarrollar cada educador/a de párvulos para fortalecer su ejercicio ético profesional y generar las mejores oportunidades de aprendizaje de todos

los niños y las niñas. Es así, como se espera que un docente en este nivel tenga dominio en: (a) Preparación del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje; (b) Creación de un Ambiente propicio para el Aprendizaje; (c) Enseñanza para el Aprendizaje de todos los niños y las niñas; y (d) Compromiso y Desarrollo Profesional (Subsecretaria de Educación Parvularia, 2019).

Debido a la pandemia por Covid-19, la cual ha afectado a todo el mundo, distintos países han tenido que decidir la forma y modalidad en la cual seguirán entregando educación a sus estudiantes. En la mayoría de los países del mundo, las autoridades en educación decidieron cerrar sus escuelas, frente a lo cual han tomado diferentes disposiciones, entre ellas se encuentran: clases virtuales, repositorios de recursos, actividades asincrónicas, entre otros. Estas herramientas tienen distintas modalidades de aplicación, pueden ser: transmisión en vivo, entrega de material de forma presencial y por medios de comunicación masivos (Subsecretaria de Educación Parvularia, 2020). Es dentro de este contexto que se ha identificado el concepto de Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), la cual es un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativa debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia que, de otro modo, se impartirían presencialmente y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia haya remitido (Hodges *et al.*,2020).

Específicamente el MINEDUC (Ministerio de Educación) en Chile tomó, principalmente, cuatro medidas: 1) La creación de la plataforma Aprendo en Línea y la Biblioteca Digital Escolar, sin el consumo del plan de datos; 2) Señal abierta TV educa a Chile para transmitir contenidos de entretención educativa que también se vinculan con el curriculum de 1° a 4° básico; 3) Entrega de material impreso para estudiantes de zonas rurales y vulnerables y; 4) Plan Solidario de Conectividad gratis durante 90 días para clientes actuales de líneas

telefónicas privadas (Entel, Movistar, Claro, entre otros), pertenecientes al 60% de los hogares más vulnerables (Ministerio de Educación, 14 de mayo 2020).

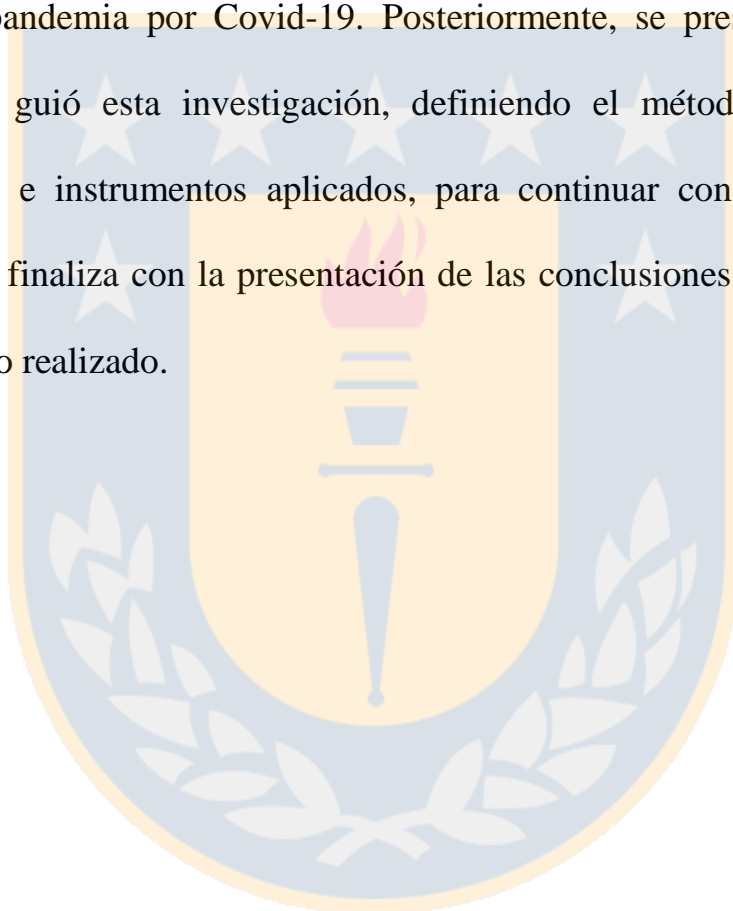
De todas formas, casi en la totalidad de establecimientos se enfrentan diversas limitaciones, como el acceso a dispositivos tecnológicos, a internet, conectividad y localización, además de dificultades de las mismas familias en el manejo de las prácticas pedagógicas en casa. Lo cual también está impactando en las variables de autoeficacia docente y bienestar dentro de los y las educadoras de este ciclo de enseñanza (Subsecretaria de Educación Parvularia, 2020).

La autoeficacia docente es particularmente notable en la infancia temprana debido a las características de esta etapa (Ciyer *et al.*, 2010). La autoeficacia de los/as docentes en la educación parvularia es impactada debido a exigencias propias del nivel: la necesidad de equiparar el entorno de aprendizaje de acuerdo con las necesidades de desarrollo de los/as niños/as, planificar la educación de acuerdo con los intereses y requisitos de los niños/as y, utilizar métodos y técnicas de enseñanza para facilitar el desarrollo integral de todos los/as estudiantes (Bullock *et al.*, 2015; Ciyer *et al.*, 2010; Toran, 2019).

Dentro de la implementación de la E.R.E, se debe considerar el agobio laboral que se ha manifestado en el cuerpo docente en sus actividades a distancia. El aumento de exigencias y la preparación emergente que han tenido que realizar de forma autónoma para el uso de soportes digitales, es una carga que aumenta sustancialmente en el caso de las mujeres, quienes conforma cerca del 75% de la planta docente del país, y que en su esfera privada se desempeñan como cuidadoras y responsables principales de las tareas domésticas (Barriga *et al.*, 2020).

Lo anterior, impacta en el bienestar de los docentes, y tal como lo han demostrado las investigaciones, esto se vincula con la competencia social y emocional de ellos/as, que se asocia con relaciones de apoyo entre maestros y estudiantes, una gestión eficaz del aula y la implementación exitosa del programa de aprendizaje social y emocional (Jennings *et al.*, 2019).

A continuación, se presenta el marco conceptual que incluye una caracterización de la educación parvularia, autoeficacia docente, Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) y bienestar personal de los/as docentes, todo en contexto de pandemia por Covid-19. Posteriormente, se presenta el marco empírico que guió esta investigación, definiendo el método utilizado, el procedimiento e instrumentos aplicados, para continuar con el análisis de resultados. Se finaliza con la presentación de las conclusiones y discusión de todo el proceso realizado.



PARTE TEÓRICA

MARCO CONCEPTUAL

Educación Parvularia

Desde la biología, la psicología y la propia educación, existe evidencia que no deja dudas respecto de la importancia de una adecuada estimulación temprana para el desarrollo cognitivo y sociocultural en la infancia (Cardemil & Roman, 2016; LoCasale-Crouch *et al.* 2016; Yoshikawa *et al.*, 2016). En los últimos años la comunidad internacional y los organismos que velan por la atención a la infancia a nivel mundial han dirigido sus esfuerzos a convocar a todos los países para impulsar programas encaminados a la protección de la niñez, a lograr mejorar la calidad de vida para los y las infantes, así como trabajar para alcanzar niveles cada vez más altos de desarrollo (Escobar de Murzi, 2004).

El propósito de la educación temprana es asegurar el pleno e igualitario acceso al conocimiento de los niños y las niñas ofreciendo espacios y experiencias de aprendizajes que permitan el desarrollo de las dimensiones cognitiva, social, emocional, cívica, ética y moral de ellos/as (Cardemil & Roman, 2016). Escobar de Murzi (2004) plantea que uno de los grandes retos de la educación temprana o parvularia es optimizar el proceso de formación y desarrollo de los niños y niñas de 0 a 6 años, procurando que los/as educadores sean efectivos mediadores entre el mundo y la vivencia de los niños/as.

A partir de los años noventa se generalizó en América Latina la meta de universalización de al menos el último año del nivel preescolar, lo que se tradujo en una significativa expansión de la oferta y de la matrícula (Gamboa & Krüger, 2016). En el año 2010 UNESCO (2010) define los objetivos de esta etapa educativa: (1) Promoción del desarrollo integral de los niños y niñas;

(2) Construcción de los niños y niñas como sujetos de derechos; (3) Formación y promoción de la participación de las familias en los procesos de desarrollo infantil, favoreciendo la continuidad con el ciclo de educación básica primaria; e (4) Integración social y equidad.

En Chile, la Ley General de educación (Ley N° 20.370/2009) establece que la educación parvularia está orientada a niños y niñas desde el nacimiento hasta el ingreso a la educación básica. El Decreto N° 315, promulgado en 2012, establece que la educación parvularia se divide en tres niveles de atención, estos son: (a) sala cuna para niños y niñas de 0 a 2 años; (b) nivel medio para niños y niñas de 2 a 4 años; y (c) nivel de transición para niños y niñas de 4 a 6 años. La Ley N° 20.710 sancionada en 2013 establece la obligatoriedad de la educación preescolar desde los 5 años, correspondiente al nivel de transición, e insta a garantizar el acceso y ampliar la cobertura de la educación parvularia a partir de los 2 años.

Cryer (2005) sostiene que cualquiera sea el ambiente en que se ofrezca educación parvularia, deben estar presentes como mínimo tres dimensiones comunes, ellas son: (a) Protección, enfocada en la seguridad de los niños y niñas, donde la supervisión del adulto cautele que los materiales, juguetes y equipo mobiliario, estén de acuerdo con las edades y capacidades de los niños/as; además de garantizar la salud, tener oportunidades adecuadas de reposo y actividad, de higiene, alimentación y evitar experiencias donde se exponga a enfermedades; (b) Experiencias apropiadas de aprendizaje que estimulen las habilidades de comunicación, con múltiples oportunidades de conversar, apoyando la creatividad, con variados materiales de juego y actividades que desarrollen las habilidades cognitivas y las destrezas motoras; e (c) Interrelaciones positivas que permitan el crecimiento emocional individual, de modo que cada niño y niña se sienta importante y pueda

desempeñarse en forma confiada e independiente, aprenda a confiar, gozar y sentirse querido/a.

Impacto de la educación parvularia

El objetivo de la educación parvularia implica tanto preparar a los/as niños/as para estar listos para la escuela primaria, como también reducir las brechas de rendimiento y comportamiento entre los/as niños/as cuyos padres tienen más educación y mejores ingresos en comparación a estudiantes que provienen de familias más vulnerables (Yoshikawa *et al.*, 2016). El impacto y los efectos de la educación en el nivel preescolar pueden ser heterogéneos en el corto y el largo plazo, como consecuencia de la varianza en la calidad de los programas, la asistencia a estos y las características de los/as estudiantes y sus familias (Gamboa & Krüger, 2016).

A continuación, se presentan algunas de las áreas en las cuales se ha podido comprobar el impacto de la educación parvularia, tanto para los estudiantes, sus familias y el sistema social en general.

Cognitivo

El desarrollo cerebral influenciado por el medio ambiente admite una variedad de habilidades tempranas, que incluyen habilidades cognitivas (lenguaje, alfabetización y matemáticas), habilidades sociales (comprensión de los comportamientos y motivaciones de los demás, comportamientos prosociales y comprensión y exhibición de emociones), autorregulación y funciones ejecutivas (Yoshikawa *et al.*, 2016).

La evidencia sugiere que la educación parvularia produce efectos consistentes y positivos en el lenguaje temprano, la alfabetización y las habilidades matemáticas. Así también, se ha comprobado que reduce la repetición de cursos y la necesidad de recurrir a educación especial en la

educación primaria (; Mashburn et al., 2008; McCoy et al., 2017; Yoshikawa *et al.*, 2016).

Diversos estudios realizados en Latinoamérica señalan que la asistencia al jardín de infantes enriquece el lenguaje y la capacidad de razonamiento, habilidades medidas durante la enseñanza primaria y que ello diferencia a niños y niñas de aquellos estudiantes que no han tenido acceso a esta educación (Cardemil & Roman, 2016; Gamboa & Krüger, 2016).

Un estudio examinó el impacto del programa chileno de educación para la primera infancia sobre el logro académico en cuarto grado, revelando que, después de controlar factores sociodemográficos, participar en un programa educativo público para la primera infancia se correlacionaba positivamente con el logro en matemáticas, lectura y ciencias sociales (Cortázar, 2015).

Social / Emocional

La educación parvularia potencia el desarrollo socioemocional por medio del conocimiento de sí mismo y de su entorno natural y cultural, la corporalidad en los aspectos de sensorialidad y coordinación, expresividad de sentimientos y comunicación, estimulación en aptitudes creativas originales, así como la socialización en relación con la interiorización de normas y valores entre todos y todas, es decir, educador/a y compañeros/as (Cardemil & Roman, 2016; Gamboa & Krüger, 2016).

Como efectos a corto plazo en los resultados socioemocionales se ha encontrado que los comportamientos agresivos disminuyen y son menos consistentes, cuando los/as estudiantes han participado de programas de educación parvularia, disminuyendo así las dificultades sociales y emocionales en cursos superiores (McCoy et al., 2017; Yoshikawa et al., 2016).

Socioeconómico

La educación parvularia se vincula estrechamente con la equidad social, tanto por su valor intrínseco como instrumental. El acceso desigual representa una vulneración de los derechos de los/as niños/as, especialmente en contextos heterogéneos, al tiempo que constituye una fuente de inequidad futura debido a la repercusión de esta instancia en una amplia gama de resultados socioeconómicos (Gamboa y Krüger, 2016; McCoy et al., 2017).

Las intervenciones en la niñez permiten ahorrar recursos en el futuro en el área social, facilitan la inserción laboral de las mujeres y fomentan el desarrollo socioeconómico a nivel global (Gamboa y Krüger, 2016; Yoshikawa et al., 2016). La investigación sobre la educación en la primera infancia, tanto a nivel global como en Latinoamérica, sugiere específicamente que la educación en este período de la vida es un agente de cambio prometedor para los/as niños/as y la sociedad en general (LoCasale-Crouch et al., 2016).

Dados los altos costos de la educación especial, la repetición de niveles educativos y el abandono escolar, tanto para los individuos como para la sociedad, diversos investigadores sugieren que nuevas inversiones en la programación de educación preescolar pueden ser una vía para reducir las cargas e inequidades educativas y económicas de los países (McCoy et al., 2017; Yoshikawa et al., 2016).

El impacto de la educación parvularia se diluye en algunos sistemas más que en otros, luego del paso por la escuela primaria y secundaria, quizás como resultado de diferencias importantes en la calidad de los programas ofrecidos, entre los sistemas públicos y privados de provisión de educación. Esto implica poner un mayor énfasis en el mejoramiento, la homogenización y la evaluación de las distintas ofertas en este nivel educativo (Gamboa & Krüger, 2016).

Rol educador/a de párvulo

En el sistema educativo chileno, la educación parvularia se rige por el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (MBE EP), el cual plantea ser un referente que busca orientar las prácticas pedagógicas que debe desarrollar cada educador/a de párvulos para fortalecer su ejercicio ético profesional y generar las mejores oportunidades de aprendizaje de todos los niños y las niñas desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica, teniendo como fundamento principal las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP) (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019).

El MBE EP se estructura en cuatro dominios, compuesto cada uno por cuatro criterios, definidos legalmente en la Ley de Desarrollo Profesional Docente (Ley N°20.903). Cada uno de ellos hace referencia a un aspecto distinto del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos dominios son:

(a) Dominio A: Preparación del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

- Domina los conocimientos disciplinares y pedagógicos vinculados al currículum vigente.
- Considera las características y las formas de aprender de todos los niños y las niñas en la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Planifica las estrategias de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las características de todos los niños y las niñas y el currículum vigente.
- Planifica procesos de evaluación coherentes con las características de todos los niños y las niñas y el currículum vigente.

(b) Dominio B: Creación de un Ambiente propicio para el Aprendizaje

- Genera y mantiene un ambiente de bienestar integral para el aprendizaje.
- Organiza ambientes físicos funcionales y seguros para el aprendizaje.

- Establece e implementa una organización del tiempo para favorecer el aprendizaje.
- Genera una cultura de aprendizaje desafiante y lúdica.

(c) Dominio C: Enseñanza para el Aprendizaje de todos los niños y las niñas

- Lidera al equipo de aula en la implementación de la práctica pedagógica en función del bienestar integral y el aprendizaje.
- Establece una comunicación efectiva para enriquecer las oportunidades de aprendizaje.
- Genera interacciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo integral y la adquisición de aprendizajes significativos.
- Toma decisiones oportunas considerando la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.

(d) Dominio D: Compromiso y Desarrollo Profesional

- Demuestra compromiso con los niños y las niñas, su profesión y el rol que desempeña en la sociedad.
- Establece relaciones de colaboración con la comunidad educativa y local.
- Reflexiona críticamente sobre las políticas y orientaciones educativas vigentes y su implementación en la práctica pedagógica.
- Reflexiona crítica y sistemáticamente sobre su práctica pedagógica para favorecer aprendizajes (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019).

Desafíos en la actualidad

En la actualidad se avanza hacia el desarrollo e implementación de programas y políticas públicas a través de los cuales se pueda ofrecer una educación parvularia de calidad. Para esto se debe considerar la relevancia que adquiere el acceso de niños y niñas a una buena educación en la primera infancia, como forma de prepararlos de mejor manera ante los procesos y

desafíos escolares del sistema formal obligatorio. Lo anterior, se convierte en un argumento suficiente para que los sistemas educativos y gobiernos consideren entre sus prioridades y desafíos presentes y futuros, la evaluación de la calidad de las experiencias formativas y los aprendizajes logrados en los niveles de educación parvularia (Cardemil & Roman, 2016; Gamboa & Krüger, 2016).

En cuanto al quehacer en aula de las/os educadoras/es de párvulos, investigaciones realizadas dan cuenta de los desafíos actuales en esta área. Principalmente se han detectado debilidades en su formación profesional las cuales se expresan en el desaprovechamiento del tiempo en actividades ociosas y rutinarias, en la desorganización de los ambientes de aprendizaje y en la carencia de recursos pertinentes a los requerimientos de los niños y las niñas.

También se han identificado dificultades respecto a la actualización de los conocimientos disciplinares, así como una poca flexibilidad y creatividad al momento de generar experiencias de aprendizaje, junto con la incapacidad para trabajar con la complejidad y diversidad cultural actual, los limitados conocimientos acerca del desarrollo de los niños y las niñas y la baja capacidad de reflexión y autocrítica (LoCasale-Crouch et al., 2016; Sánchez & Gómez, 2010; Tokman, 2010). De hecho, existe evidencia acerca de la insuficiente atracción de capital humano altamente calificado hacia este sector, lo que responde en gran medida a la baja remuneración que perciben los/as educadores/as de párvulo (Gamboa & Krüger, 2016).

Estudios experimentales han mostrado que los esfuerzos para mejorar el apoyo educativo a través de planes de estudio centrados en el desarrollo, combinados con capacitación o entrenamiento intensivo para educadoras/es de párvulo, pueden conducir a aumentos de pequeños a grandes en dominios específicos del aprendizaje infantil. Este enfoque sugiere que, si se quiere ver

mejoras sostenidas en el desarrollo y el aprendizaje de los niños/as, se debe aumentar la calidad de la educación parvularia, no solo el acceso a ella (Benavides- Moreno et al., 2019; Gómez & Ford, 2017; McCoy et al., 2017; Yoshikawa et al., 2016).

Por su parte, Gamboa y Krüger (2016) señalan que, en Latinoamérica en la actualidad, puede resaltarse una deuda o desafío con la educación preescolar, al menos, en tres sentidos, estos son: (a) incorporar a la población de niños/as más pequeños (de 0 a 4 años); (b) incrementar la inclusión de aquellos provenientes de sectores sociales vulnerables y de los residentes de zonas rurales; y (c) promover y evaluar la calidad de los servicios ofrecidos.

Autoeficacia docente

Desde los comienzos del concepto de autoeficacia, diversas teorías han intentado demostrar cómo los aspectos cognitivos, conductuales, contextuales y afectivos de las personas están condicionados por ella. Albert Bandura (1977), uno de los máximos impulsores en esta área, dio forma y consistencia a su teoría, al considerar que el pensamiento autorreferente actúa mediando la conducta y la motivación en las personas. Tschannen-Moran y Johnson (2011) plantean que la autoeficacia consiste en una evaluación de las capacidades reales para lograr un rendimiento adecuado en una tarea dentro de un entorno específico.

En cuanto a la autoeficacia docente, se cree que, para alcanzar un desempeño óptimo los/as docentes deben manejarse en dos niveles de pensamiento: por un lado, sentirse capaces y, por otro, juzgarse capaces (Covarrubias & Lira, 2015). La combinación de estos dos niveles indica conocimiento, despliegue y gestión de las competencias, habilidades o capacidades que poseen, de manera que el sentimiento de autoeficacia actúa

como un mecanismo cognitivo mediador entre sus conocimientos y sus actos pedagógicos (Bandura, 1987; Prieto, 2007).

Las complejas demandas emanadas de la escuela, la política y la sociedad impactan fuertemente en la percepción de autoeficacia y en las capacidades de los/as profesores/as para suscitar el aprendizaje en los/as estudiantes, y mantener el compromiso con su profesión (Klassen et al., 2011).

Por otro lado, Schunk y Pajares (2004), plantean que la autoeficacia docente se relaciona con sentimientos que constituyen un área de información valiosa acerca de cuán capaces se sienten los y las docentes para ejecutar las tareas de enseñanza y generar el aprendizaje en los/as estudiantes. Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) enfatizan en los sentimientos de autoeficacia como juicios de capacidad docente para enseñar y suscitar aprendizaje en determinadas y variadas circunstancias.

Respecto a esto último, Covarrubias y Lira (2015), señalan que hay distintos planteamientos respecto a la autoeficacia docente como creencias, capacidad o sentimientos, sin embargo, tal como lo expone Bueno, Bermúdez y Martín (2009) la autoeficacia es un sentimiento que actúa como mediador del conocimiento y la acción. Esto, ya que no basta con que los/as profesores/as tengan amplios conocimientos y habilidades necesarias para el cargo, sino que, además, deben ser poseedores de una férrea confianza y/o convicción en lo que hacen (Covarrubias & Lira, 2015).

Autoeficacia docente en educación parvularia

La autoeficacia docente es importante en todos los niveles de educación, pero es particularmente notable en la infancia temprana debido a las características de la etapa (Ciyer et al., 2010). La autoeficacia de los/as docentes en la educación parvularia se ve afectada debido a las exigencias propias del

nivel, tales como: la necesidad de equiparar el entorno de aprendizaje de acuerdo con las necesidades de desarrollo de los/as niños/as, planificar la educación de acuerdo con los intereses y requisitos de los/as niños/as y, utilizar métodos y técnicas de enseñanza para facilitar el desarrollo integral de todos los/as estudiantes (Bullock et al., 2015; Ciyer et al., 2010; Toran, 2019).

Diversos estudios de autoeficacia en educadoras/es de párvulo han encontrado que: (a) Es importante y necesario estar constantemente actualizado en disciplinas como la pedagogía, psicología, neurociencia y sociología, aumentado así la confianza profesional (Gómez & Ford, 2017); (b) Altos niveles de extroversión y apertura a la experiencia predicen una mayor autoeficacia en la gestión de aula; (c) La calidad de la educación recibida por educadoras/es de párvulo en áreas como la interacción con el niño/a y la planificación del entorno educativo genera sentimientos de autoeficacia; (d) El número de niños/as por sala y la edad de estos, determina los niveles de autoeficacia en los y las educadoras; (e) Niveles altos de autoestima y motivación predicen una alta autoeficacia; y (f) Sentimientos de alta competencia profesional mejora las habilidades de gestión de aula afectando positivamente la autoeficacia docente (Bullock et al., 2015; Toran, 2019; Toran, 2017).

Impacto de la autoeficacia docente en la educación parvularia

El sentimiento de autoeficacia, cuando es alto en los/as docentes, afecta positivamente la gestión de aula, ya que genera: (a) mayor apertura a nuevas ideas; (b) mayor disposición a probar métodos nuevos de enseñanza; (c) adaptación a las necesidades de los/as estudiantes; (d) interés por planificar y organizar mejor sus clases; (e) aumento de la dedicación y energía con los/as estudiantes; (f) mayor entusiasmo por la enseñanza y (g) aumento del

compromiso con su profesión (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Por lo anterior, la autoeficacia ha llegado a ser un factor predictor en el comportamiento del docente y una variable moduladora de la enseñanza (Brouwers & Tomic, 2000).

Del mismo modo, sentimientos de autoeficacia positivos fomentan el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje variadas, la adaptación de la enseñanza a las singularidades educativas de los/as estudiantes/, el manejo eficaz de los conflictos de aula, y la promoción de la participación en los/as estudiantes (Covarrubias & Mendoza, 2015).

Khani y Mirzaee (2015) plantean que los/as docentes con alta autoeficacia se sienten más seguros manejando el mal comportamiento de los/as estudiantes. Estos/as docentes parecen tener una perspectiva más humanista sobre el manejo de la conducta y atribuyen menos consecuencias negativas a los comportamientos perturbadores de los/as estudiantes. Por lo general, los/as docentes con alto nivel de autoeficacia también son más efectivos tanto en el manejo del aula como en la instrucción de contenidos. En contraste, los/as docentes con baja autoeficacia pueden sentirse menos aptos para manejar el comportamiento de los/as estudiantes. Estos/as docentes parecen asumir un enfoque menos humanista, utilizando consecuencias negativas para el mal comportamiento de los/as estudiantes.

Las creencias positivas respecto a la gestión de aula, también pueden conducir a una mayor confianza en la gestión futura (Hardré & Sullivan, 2009), las escuelas también, pueden influir positivamente en las creencias respecto a la capacidad individual en la gestión de aula, a través de la percepción de eficacia colectiva entre pares (Goddard et al., 2000), gracias al apoyo y la colaboración (Lee, Zhang, & Yin, 2011), lo cual a su vez puede reducir el estrés

causado por los problemas de comportamiento de los/as estudiantes (Klassen & Chiu, 2010).

Autoeficacia docente en contexto de Covid-19

En el contexto de pandemia, la mayoría de las clases deben ser en línea, sin embargo, no todos los profesores/as están preparados para ello. Es así, como la comunicación y enseñanza a distancia se volvió fundamental en la interacción entre docente-estudiante. No obstante, enseñar desde casa significa habilidades digitales mínimas y recursos tecnológicos necesarios tanto para profesores/as como para estudiantes. Además, se solicita a los docentes la aplicación de disciplina, organización, coherencia, innovación, adaptabilidad, flexibilidad psicológica, creatividad, actitudes positivas y reflexivas, pensamiento crítico, autocontrol y autoeficacia (Santi et al., 2020; Sokal et al., 2020).

Todos estos desafíos al profesorado, vienen con un contexto psicológico inestable en lo colectivo, afectado por el aislamiento impuesto, ansiedad ante el peligro invisible, sentimiento de inseguridad asociado al estrés, miedo, depresión y agitación, somatización, desconfianza, pánico, menor eficiencia, pérdida de motivación, baja autoestima, etc. (Santi et al., 2020; Sokal et al., 2020). Estos factores subjetivos pueden afectar la calidad del proceso educativo, por lo cual es muy importante tener la capacidad para gestionar dicho estado, ya que la adaptación mental y emocional a nuevos contextos permite a los y las docentes aprovechar todos sus recursos cognitivos y emocionales para lograr el propósito de educar y acompañar a sus estudiantes (Santi et al., 2020).

En una investigación realizada con docentes de Canadá, se encontró que los desafíos de involucrar a los y las estudiantes a través del aprendizaje en línea, sumado a la preocupación por el bienestar de los estudiantes, considerando las desigualdades en el acceso a internet, llevaron a más

pensamientos y sentimientos negativos sobre la modalidad de trabajo en línea por parte de las y los profesores. Es decir, los profesores/as estaban menos convencidos de los méritos de la enseñanza a distancia como alternativa a la enseñanza presencial, y sus sentimientos y pensamientos reflejaban esto (Sokal et al., 2020).

En Eslovenia se investigó sobre la percepción que tenían los docentes respecto a la educación en línea. En los resultados se encontró una disminución de emociones positivas en docentes durante el período de pandemia del año 2020, y esta baja se relacionó con la menor satisfacción subjetiva con su propia enseñanza y menor satisfacción con el apoyo institucional. Asimismo, se identificaron emociones negativas respecto a la cantidad de tiempo dedicado a la educación a distancia y con el aumento de la frecuencia en la repetición de contenidos “que ya se han enseñado” (Ballova Mikuškova & Verešova, 2020).

Un estudio realizado en el mismo país, en el cual se midió el nivel de estrés percibido por los y las docentes en el periodo de transición a la educación a distancia, encontró que los profesores/as y consejeros escolares que informaron niveles más bajos de estrés laboral en el período de transición de la educación en línea también se percibieron a sí mismos como más capaces de usar las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) en la educación, tenían actitudes más positivas hacia la educación en línea y reportaron niveles más altos de apoyo por parte de sus jefaturas técnicas. En contraste, los educadores que informaron que cuidaban a sus propios hijos informaron niveles más altos de estrés percibido (Kosir *et al.*, 2020).

En el contexto actual que se vive, marcado por las adaptaciones y restricciones por la pandemia por Covid-19, algunos autores consideran pertinente agregar a la operacionalización del concepto de autoeficacia docente las siguientes variables: (a) las competencias para utilizar la tecnología móvil

con fines didácticos; (b) la capacidad de identificar aplicaciones educativas adecuadas con fines didácticos; (c) la capacidad de explicar mejor conceptos difíciles con la ayuda de la tecnología móvil; (d) la capacidad de estimular a los estudiantes para que aprendan mejor con la ayuda de la tecnología móvil; y (e) la capacidad para dar respuesta a los/as estudiantes y familias que no cuentan con la posibilidad de acceder al trabajo en línea (Ballova Mikuškova & Verešova, 2020; Kosir *et al.*, 2020; Santi *et al.*, 2020).

Bienestar

El bienestar refiere a la valoración que las personas construyen sobre sí mismas basándose en experiencias, sentimientos y emociones positivas en relación con su funcionamiento físico, psíquico y social. Posee una naturaleza subjetiva vivencial, que vincula elementos estables, como la expresión de aspectos cognitivos y valorativos, así como también elementos transitorios más vinculados a la esfera emocional (Victoria & González, 2000).

El bienestar ha sido conceptualizado desde diferentes visiones, los aportes pueden agruparse en dos grandes tradiciones (Ryan & Deci, 2001). Por un lado, la hedónica que considera la dimensión subjetiva del bienestar por incluir el juicio global que las personas hacen de su vida (Atienza *et al.*, 2000; Cabañero *et al.*, 2004) y la felicidad, como aspecto recordado que el sujeto tiene sobre los eventos que ha vivido en el transcurso de su desarrollo. Por otra parte, la tradición eudaimónica está ligada a los aspectos psicológicos y al desarrollo personal del individuo, como el estilo y manera de afrontar los retos vitales, en el esfuerzo y el afán por conseguir diferentes metas (Ryff, 1995). El bienestar psicológico se relaciona con la calidad de vida y la satisfacción de uno. Ryff (1995) introdujo un modelo, que incluía seis componentes principales: crecimiento personal, autonomía, propósito en la vida, autoaceptación, dominio del medio ambiente y relaciones positivas con los demás.

Asimismo, otra dimensión a tener en cuenta es el bienestar social. Keyes (1998) sostiene que también se requiere tener en cuenta la dimensión social del bienestar, entendida como una valoración que hacen los sujetos de las circunstancias y el funcionamiento de la sociedad.

Hervás y Vázquez (2013) consideran que la mayoría de las mediciones del bienestar se enfocan en aspectos recordados del bienestar, basándose en la memoria y juicio del sujeto, y no consideran su experiencia actual. El bienestar personal evalúa los estados afectivos actuales y los sentimientos de las personas en tiempo real en vez de fiarse en el recuerdo de estos estados. En este sentido, construyeron una escala, llamada Pemberton Happiness Index (PHI) que incluye dos grandes dimensiones: el bienestar experimentado y el bienestar recordado. La primera está constituida por cuatro dominios: el bienestar general, el subjetivo (hedónico), el psicológico (eudaimónico) y el social.

Como se ha planteado, el bienestar no es homogéneo en todos los ámbitos de una misma sociedad, sino que hay diversos factores, tales como las condiciones de vida, la ocupación laboral, el nivel educativo y el ciclo vital, que influyen en la satisfacción que las personas tengan con su vida (Victoria & González, 2000)

Bienestar en docentes

A pesar del rápido aumento de la investigación sobre el bienestar de los docentes durante los últimos cinco años, no hay consenso sobre su definición (Cann et al., 2021). En la revisión de McCallum *et al.* (2017) de la literatura del área, señalan que el bienestar en general ha demostrado ser difícil de definir, rara vez se define específicamente en relación con los docentes, y cualquier definición de bienestar respecto a ellos en la literatura varía ampliamente.

El bienestar ocupacional de los docentes se presenta como un concepto multidimensional, que comprende cuatro dimensiones centrales: bienestar cognitivo, bienestar subjetivo, bienestar físico y mental, y bienestar social (Viac & Fraser, 2020).

Viac y Fraser (2020) se enfocan en el bienestar docente como un concepto relacionado con el trabajo y definen el bienestar ocupacional de los docentes como las respuestas de los docentes a las condiciones cognitivas, emocionales, de salud y sociales relacionadas con su trabajo y su profesión. Este enfoque en el aspecto ocupacional del bienestar de los docentes hace explícitos los vínculos entre el bienestar de los docentes, la práctica de los docentes y el impacto de esto en el sistema educativo y los estudiantes (Cann et al., 2021).

Por ejemplo, la dimensión cognitiva del bienestar docente se relaciona con el funcionamiento del docente, abarcando conceptos como la autoeficacia, que tiene una gran base de investigación que la asocia positivamente con las prácticas de instrucción de los docentes y el rendimiento de los estudiantes (Viac & Fraser, 2020).

Gran parte de la investigación sobre el bienestar de los y las docentes se ha centrado en el extremo negativo del espectro: explorar el estrés de estos/as. Durante décadas, la enseñanza se ha considerado una de las profesiones más estresantes (McCallum *et al.*, 2017). Los y las docentes que permanecen en la profesión pueden verse afectados negativamente por condiciones de trabajo estresantes, y el estrés se asocia con reducciones en la eficacia del docente, la satisfacción laboral (Collie *et al.*, 2012), el optimismo y la motivación (Desrumaux *et al.*, 2015).

El bienestar de las y los docentes también está vinculado a la competencia social y emocional de ellos/as, que se asocia con relaciones de apoyo entre maestros y estudiantes, una gestión eficaz del aula y la implementación exitosa

del programa de aprendizaje social y emocional (Jennings *et al.*, 2019). Cuando los maestros brindan apoyo emocional a los estudiantes, en términos de interacciones positivas y un clima de apoyo en el aula, la autoeficacia y la felicidad de los estudiantes en clase es mayor (Blazar & Kraft, 2016). Centrarse en promover el bienestar de los docentes está vinculado a resultados positivos para los estudiantes, tanto en términos de bienestar como de rendimiento (Murphy & Louis, 2018).

Enseñanza remota de emergencia (ERE)

La pandemia por Covid-19 ha removido la vida de las personas a lo largo de todo el mundo y en todas las áreas de desarrollo. Es así, como desde el año 2020 los y las docentes se vieron enfrentados a una serie de requerimientos para desempeñar sus labores. Se instaló en la mayoría de los países la educación virtual, la cual requiere de una serie de cambios tanto en la forma en que se utilizan los contenidos, recursos, métodos, como en la forma en que los profesores/as son capaces de reinventarse y encontrar las mejores soluciones para llegar a las posibilidades e intereses de los y las estudiantes (Ballova Mikuškova & Verešova, 2020; Santi *et al.*, 2020).

La educación virtual se puede definir como, un proceso docente educativo que brinda instrucción, educación y desarrollo mediante comunicación e intercambio de información electrónica a personas comprometidas en un proceso de aprendizaje en un lugar y tiempo distintos al del formador o gestor de conocimiento, quien cumple las veces de tutor o guía del proceso de aprendizaje del estudiante (Gallego, 2009).

Desde otro punto de vista, investigadores en Estado Unidos hacen la diferencia de las experiencias que se planifican desde el principio y están diseñadas para estar en línea, y el concepto de Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), la cual es un cambio temporal de la entrega de instrucción

a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia que, de otro modo, se impartirían presencialmente y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan remitido. El objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo sólido, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y los apoyos educativos de una manera que sea rápida de configurar y esté disponible de manera confiable durante una emergencia o crisis como es en el contexto actual por la pandemia por Covid-19. (Hodges et al., 2020).

La ERE ha permitido a las escuelas brindar un aprendizaje en gran parte sin interrupciones durante el cierre de escuelas forzado por la pandemia de Covid-19. Sin embargo, hay varios desafíos que enfrentar tanto en el área tecnológica, pedagógica y social (Ferri et al., 2020).

En un estudio realizado en Italia, se analizó la opinión de expertos en educación remota de emergencia, además de impresiones de docentes y estudiantes durante el primer periodo de la pandemia por Covid-19 en el año 2020, los autores identificaron los siguientes desafíos (Ferri et al., 2020):

(a) Desafíos tecnológicos: La falta de confiabilidad de las conexiones a Internet cuando miles de estudiantes y trabajadores están conectados simultáneamente, así como con la falta de dispositivos tecnológicos para muchos estudiantes.

(b) Desafíos pedagógicos: La falta de habilidades digitales de docentes y estudiantes, la falta de contenido estructurado versus la abundancia de recursos en línea, la falta de interactividad y motivación de los alumnos y los problemas sociales y cognitivos que los profesores y las escuelas deben abordar en esta situación.

(c) Desafíos sociales: La falta de interactividad y motivación de los estudiantes, pérdida de la interacción humana entre docentes y estudiantes, así como entre estudiantes.

Según la UNESCO (2020), existe todavía una enorme brecha digital entre países y dentro de cada país, tanto es así que la adopción del e-learning como medio para garantizar la continuidad pedagógica ha sido rechazada por varias organizaciones estudiantiles en distintos países.

En un estudio realizado el año 2020, con una muestra de 1.500 docentes de 118 países de todos los continentes, se encontró que existen dos tipos de docentes en cuanto a su relación con la ERE, un grupo comprometido y enfrentando los desafíos de la nueva modalidad de enseñanza, y un grupo que presenta dificultades para desarrollar la ERE. (Jelińska & Paradowski, 2021). En general, los autores señalan que los resultados sugieren que los docentes estaban más comprometidos y se enfrentaron mejor a la transición cuando tenían experiencia previa con la instrucción remota, trabajaban en el sector de la educación superior y usaban modalidades sincrónicas en tiempo real (Jelińska & Paradowski, 2021).

Ferri et al. (2020) plantean una serie de indicaciones para poder mejorar la implementación y desarrollo de la ERE, dentro de ellas se destacan las siguientes: (a) Necesidad de desarrollar una red de conexión confiable y estable; (b) Acceso universal a dispositivos tecnológicos (disminuir el costo); (c) Utilización de diversas modalidades (televisión, radio, cursos en línea); (d) Aumento de oferta de iniciativas de formación en alfabetización digital para docentes, estudiantes y apoderados/as; (e) Desarrollo de planes educativos claros y coherentes en relación al uso de plataformas de aprendizaje; (f) Creación de estrategias de evaluación de comunicación e interacción entre docente y estudiante; (g) Utilización de metodología combinada (virtual-

presencial) siempre que sea posible; (h) Personalización de la enseñanza, haciéndola más inclusiva para los estudiantes, y (i) Desarrollo de herramientas, plataformas y dispositivos más inclusivos que tengan en cuenta diferentes pautas de accesibilidad al contenido web (Ferri et al., 2020).

Aula virtual

En Suecia se realizó una investigación que buscaba poder caracterizar el aula virtual, los principales hallazgos son: (1) Imposibilidad de transferir directamente el diseño instruccional o las normas y acciones sociales establecidas en el aula presencial; (2) Diversificación en la frecuencia y tipo de interacción entre docentes y estudiantes; (3) Las condiciones para la enseñanza en el aula virtual difieren entre los profesores y condicionan las posibilidades de acción; (4) Los resultados obtenidos son una consecuencia del diseño instruccional en el aula virtual, más no de la enseñanza en si misma; (5) La inexperiencia en el uso de tecnologías reduce el tiempo de instrucción e interacción con los y las estudiantes (Willermark, 2021).

Por otro lado, Szente (2020), en California Estados Unidos, investigó sobre las dinámicas que se dan dentro de un aula virtual con estudiantes de preescolar y primaria. Dentro de las dinámicas que más se destacan están: (1) Uso de opción compartir pantalla en una videollamada; (2) Uso de libros digitales y enlaces en línea; (3) Necesidad de silenciar y reactivar el audio de los estudiantes, según el desarrollo de la clase; (4) Grabar clases virtuales para luego compartirlas con las familias que no pueden participar. En cuanto a sus hallazgos, el autor señala que: (1) El número de estudiantes determinará la posibilidad de participación e interacción con los y las estudiantes; (2) A mayor número de estudiantes, mayor es la probabilidad de desconcentración de los y las estudiantes (moverse de sus sillas); (3) Hay mayor efectividad en el uso de

actividades que impliquen canciones y movimientos corporales; (4) En el aula virtual hay mayor posibilidad de interacción con apoderados/as durante las clases; y (5) Existe una alta probabilidad de distracción de los y las estudiantes con objetos que estén a su alrededor (dormitorio, cocina, escritorio, etc.)

Por otro lado, las y los docentes son actores claves en el acompañamiento de procesos de enseñanza, aprendizaje y apoyo emocional de los y las estudiantes. En un contexto de educación virtual se ha destacado aún más su rol como mediador que solo se puede garantizar a través de una interacción presencial. Si bien hay un desafío digital en nuevas formas de alfabetización y acceso a las tecnologías, esto no reemplaza la presencialidad (Garrido, 2020).

Finalmente, se debe señalar que, dentro del trabajo de aula virtual, se debe considerar el agobio laboral que han manifestado los y las docentes con la realización de clases y actividades a distancia. Esto, por el aumento de exigencias y la preparación emergente que han tenido que realizar de forma autónoma para el uso de soportes digitales. Además, esta carga aumenta sustancialmente en el caso de las mujeres, en donde se difumina el espacio laboral con el privado; precisamente una de las ramas más feminizadas son las actividades de enseñanza, donde las mujeres conforman cerca del 75% de la planta docente del país, vinculadas al desarrollo de habilidades que las mujeres construyen en su espacio privado, como cuidadoras y responsables principales de las tareas domésticas (Barriga et al., 2020).

ERE en educación parvularia en contexto de Covid-19

La enseñanza remota de emergencia se ha convertido en la regla frente a la pandemia de Covid-19 (Karp & McGowan 2020). Las universidades y escuelas llegan a sus estudiantes a través de programas de educación a distancia

y plataformas de educación abierta para garantizar que la educación continúe sin interrupciones (UNESCO, 2020).

Las y los educadores de preescolar han brindado educación a distancia, diseñando actividades y haciendo su mayor esfuerzo, con el fin de mantener la educación en este ciclo durante la pandemia de Covid-19 (Subsecretaria de Educación Parvularia, 2020).

Según investigaciones realizadas en Estado Unidos, Turquía, Suecia y Noruega los maestros de preescolar evidencian un impacto adverso en la enseñanza de sus estudiantes, principalmente en el aprendizaje de conceptos básicos, el desarrollo emocional y mental, la interacción maestro/a-estudiante, la preparación para la escuela primaria y el aprendizaje práctico (Pramling et al., 2020; Yildirim, 2021).

Los y las educadoras de preescolar en Turquía, desde una modalidad virtual, han involucrado a sus estudiantes en actividades y juegos de artes escénicas, ciencia, música y matemáticas, como se recomienda para el desarrollo multidireccional (Yildirim, 2021). En Suecia, por su parte, la rutina diaria constante incluye música y movimiento, tiempo de cuentos, actividades motoras gruesas, tiempo de libre elección y actividades de alfabetización, ciencias y matemáticas dirigidas por el maestro/a para abordar las metas académicas y de desarrollo del preescolar. Además, los maestros/as envían por correo electrónico información detallada sobre las actividades del aula virtual y los resultados de aprendizaje previstos a las familias (Pramling et al., 2020).

Durante la pandemia, los docentes de preescolar han tenido que lidiar con estudiantes inaccesibles o ruidosos, estudiantes con cortos períodos de atención, estudiantes con problemas de conexión a Internet, familias con dificultades financieras y padres reacios e inaccesibles que intervienen en la educación y no

brindan retroalimentación al establecimiento (Pramling et al., 2020; Yıldırım, 2021).

En cuanto a la preparación para este contexto, se ha detectado en los docentes de preescolar la baja formación en educación a distancia y tecnologías afines, lo cual se convierte en un problema que debe abordarse mediante la capacitación al profesorado (Pramling et al., 2020). En la misma línea, también se encontró que los docentes reportaron sentirse mal preparados para los cambios que se les exigían en el contexto de pandemia, que iban desde la logística de implementar nuevas medidas de higiene, saneamiento y protocolos, sumado a las demandas tecnológicas de creación de videos y configuración de aulas virtuales (Pramling et al., 2020).

Desde la perspectiva de las familias, respecto a la gestión de aula en contexto virtual, se han planteado recomendaciones hacia el cuerpo docente, entre ellas destacan: el uso de actividades más atractivas; lograr que los estudiantes hablen con sus compañeros de escuela; recompensarlos; usar diferentes tipos de materiales; apoyo a los padres y madres; y tener una comunicación efectiva con las familias (Pramling et al., 2020). En la misma línea, y en base a la revisión de investigaciones y literatura, se plantea la necesidad de aplicar estrategias virtuales de participación y apoyo a las familias en este nivel educativo (Ramos et al., 2021). Estas estrategias son: (1) Clases virtuales atractivas para apoyar el aprendizaje y las habilidades de los y las apoderadas; (2) Uso de tecnologías de comunicación virtual para ayudar a los y las apoderadas a integrar el aprendizaje en contextos de la vida real; (3) Uso de tecnologías que garanticen que la información y los recursos están al alcance de las familias; (4) Uso de tecnologías para crear relaciones y mejorar el sentido de comunidad (Ramos et al., 2021).

Respecto a la experiencia en algunos países Latinoamericanos, se encuentra que Argentina, Perú y Colombia lanzaron una plataforma digital para abordar contenidos curriculares del nivel parvulario, en áreas como matemáticas, educación artística, prevención de contagio de Covid-19, ciencias sociales entre otras. Por su parte, México, Perú y Brasil, también optaron por la creación de programas de televisión, que imparten contenido educativo para toda la familia. Cabe señalar, que Brasil, también implementó la entrega de dispositivos tecnológicos e internet para las familias que lo requerían (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2020).

Respecto al acceso a internet en nuestro país, previo a la pandemia ya se manejaba información sobre las condiciones de desigualdad en el acceso y uso de internet (Garrido, 2020). Según datos entregados por la OCDE (2019), el 12,5% de las y los estudiantes no cuenta con internet. Aunque la tasa de conectividad es alta, en comparación con otros países, la estabilidad de la conexión no está plenamente asegurada. La Subsecretaría de Telecomunicaciones (SUBTEL) de Chile, indica que el 44% de los hogares no tiene una conexión fija a internet. Esta brecha digital se agudiza en los sectores de menores ingresos (SUBTEL, 17 de mayo 2018). A su vez, se evidencia que Chile es el segundo país donde su uso es menos variado y se registra una de las más altas desigualdades (OCDE, 2019).

Finalmente se evidencia que, en el contexto de pandemia, la gestión docente adquiere nuevos desafíos, algunos de ellos son: (a) la mitigación de los posibles efectos en el aprendizaje sobre los niños y niñas por los cierres prolongados de escuelas; (b) la preocupación por los niños y niñas con necesidades educativas especiales y aquellos que son especialmente vulnerables debido a otras circunstancias de la vida; (c) las luchas éticas que surgen de su deseo de salvaguardar su propia salud y al mismo tiempo estar a la altura de sus

responsabilidades profesionales con los niños/as y las familias; (d) las clases virtuales dependen en gran medida de que los padres tengan tiempo suficiente para acompañar las lecciones en línea; (e) la incertidumbre acerca de cómo podrían mantener los protocolos para la desinfección frecuente de los muebles y materiales de las aulas; (f) el cumplimiento de los requisitos de distanciamiento social sin molestar constantemente a los niños y niñas; y (g) las preocupaciones adicionales sobre la supervivencia de sus escuelas, así como la posibilidad de recortes salariales y pérdida de empleos (Pramling et al., 2020; Yildirim, 2021).



PARTE EMPÍRICA

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Problematización

La pandemia por Covid-19 en el año 2020 presentó una necesidad urgente de un cambio global y no planificado en la educación. A medida que los edificios escolares de todo el mundo se cerraban para proteger la salud de niños y niñas y de sus profesores/as, muchos educadores/as también pasaron rápidamente a la enseñanza remota de emergencia. Este proceso trajo consigo la modificación de las dinámicas de aula, lo cual ha impactado en los sentimientos de autoeficacia y bienestar de algunos educadores/as (Sokal et al., 2020).

La autoeficacia docente es importante en todos los niveles de educación, pero es particularmente notable en la infancia temprana debido a las características de esta etapa (Ciyer et al., 2010). La autoeficacia de los/as docentes en la educación parvularia se ve afectada debido a las exigencias propias del nivel, estas son: la necesidad de equiparar el entorno de aprendizaje de acuerdo con las necesidades de desarrollo de los/as niños/as, planificar la educación de acuerdo con los intereses y requisitos de los niños/as y, utilizar métodos y técnicas de enseñanza para facilitar el desarrollo integral de todos los/as estudiantes (Bullock et al., 2015; Ciyer et al., 2010; Toran, 2019).

La modificación en la forma de impartir la enseñanza ha impactado todos los niveles de enseñanza, sin embargo, el nivel de educación preescolar, con sus características particulares, se ha visto especialmente afectado y existe poca información al respecto (Oficina del Defensor del Niño de Massachusetts 2020; Pramling Samuelsson et al. 2020). Aunque algunos estudios han investigado los efectos de los periodos de educación a distancia no hay investigaciones sobre

cómo llevar a cabo la educación preescolar en una modalidad remota, lo que genera incertidumbre para los docentes y madres/padres de preescolar (Burgess & Sievertsen 2020; Viner et al. 2020).

Dentro de la implementación de la educación remota de emergencia, se debe considerar el agobio laboral que han manifestado los y las docentes con la realización de clases y actividades a distancia. Esto, por el aumento de exigencias y la preparación emergente que han tenido que realizar de forma autónoma para el uso de soportes digitales. Además, esta carga aumenta sustancialmente en el caso de las mujeres, quienes, a parte de su labor de enseñanza, que conforma cerca del 75% de la planta docente del país, en su esfera privada se desempeñan como cuidadoras y responsables principales de las tareas domésticas (Barriga et al., 2020).

Lo anterior, impacta en el bienestar de los docentes, y tal como lo han demostrado las investigaciones el bienestar de profesoras y profesores, también está vinculado a la competencia social y emocional de ellos/as, que se asocia con relaciones de apoyo entre maestros y estudiantes, una gestión eficaz del aula y la implementación exitosa del programa de aprendizaje social y emocional (Jennings *et al.*, 2019). Cuando los/as docentes brindan apoyo emocional a los/as estudiantes, en términos de interacciones positivas y un clima de apoyo en el aula, la autoeficacia y la felicidad de los/as estudiantes en clase es mayor (Blazar & Kraft, 2016).

Por todo lo señalado, se considera relevante poder conocer los sentimientos de autoeficacia y bienestar que tienen los y las educadoras de párvulo, respecto al proceso de implementación de educación remota de emergencia en el contexto actual de emergencia sanitaria. Es importante que las políticas públicas de educación, y específicamente en los planes para la educación preescolar, se adapten con información actual que les asegure a todas

las partes interesadas la implementación de manera efectiva del proceso de enseñanza, bajo una modalidad presencial o virtual. Creemos que este estudio puede aportar en el camino para una mayor investigación sobre los efectos de la pandemia Covid-19 en este nivel de enseñanza y en los desafíos que enfrentan los docentes.

Pregunta de investigación

1. ¿Cómo se ha llevado a cabo la implementación de la Educación Remota de Emergencia en contexto de pandemia por Covid-19 en los establecimientos que imparten educación parvularia de la región del Biobío y Ñuble?
2. ¿Cuáles son los niveles de autoeficacia docente de educadoras/es de párvulo en el contexto de implementación de educación remota de emergencia por pandemia de Covid-19 en la región del Biobío y Ñuble?
3. ¿Cuál es la percepción de bienestar personal que presentan las educadoras/es de párvulo en el contexto de implementación de educación remota de emergencia por pandemia de Covid-19 en la región del Biobío y Ñuble?
4. ¿Cuál es la relación entre el contexto de implementación de educación remota de emergencia y los niveles de autoeficacia docente y bienestar personal de las educadoras/es de párvulo de la región del Biobío y Ñuble en el contexto de pandemia por Covid-19?

Hipótesis de investigación

1. El contexto de implementación de educación remota de emergencia ha contado al menos con la capacitación de educadoras/es de párvulo en el

uso de plataforma virtuales para impartir sus clases en el contexto de pandemia por Covid-19.

2. Los niveles de autoeficacia docentes de las educadoras/es de párvulo en el contexto de implementación de educación remota de emergencia por pandemia de Covid-19 en la región del Biobío y Ñuble son bajos.
3. Los niveles de autoeficacia docente de las educadoras/Es de párvulo en el contexto de educación remota de emergencia por pandemia de Covid-19 en la región del Biobío y Ñuble se relacionan con la forma en la que se ha implementado la educación remota de emergencia.
4. La percepción de bienestar personal de las educadoras/es de párvulo en el contexto de educación remota de emergencia por pandemia de Covid-19 en la región del Biobío y Ñuble se relaciona con la forma en la que se ha implementado la educación remota de emergencia.
5. A mayor nivel de percepción de bienestar personal por parte de educadoras/es de párvulos, mayor serán los niveles de autoeficacia docente dentro del contexto de implementación de Educación Remota de Emergencia por pandemia de Covid-19.

Objetivos de investigación

1. Conocer la relación del contexto de implementación de educación remota de emergencia en el contexto de pandemia por Covid-19 con los niveles de autoeficacia docente y bienestar personal en educadoras/es de párvulo de la región del Biobío y Ñuble.

Objetivos específicos:

1. Caracterizar el contexto de implementación de educación remota de emergencia en situación de pandemia por Covid-19 en la educación parvularia de la región del Biobío y Ñuble.
2. Conocer los niveles de autoeficacia docente que poseen educadoras/es de párvulo en el contexto de implementación de educación remota de emergencia por pandemia por Covid-19.
3. Conocer la percepción de bienestar personal que poseen educadoras/es de párvulo en el contexto de implementación de educación remota de emergencia por pandemia por Covid-19.
4. Explorar la relación entre el contexto de implementación de la ERE y los niveles de autoeficacia docente de educadoras/es de párvulos en la situación de pandemia por Covid-19.
5. Explorar la relación entre el contexto de implementación de la ERE y la percepción de bienestar personal de educadoras/es de párvulos en la situación de pandemia por Covid-19.
6. Relacionar los niveles de autoeficacia docente y percepción de bienestar personal de educadoras/es de párvulos en el contexto de pandemia por Covid-19.

MÉTODO

Diseño de investigación

Se realizó un estudio descriptivo correlacional, en el cual se midió el grado de asociación entre tres variables, estos son Educación Remota de Emergencia (ERE), Autoeficacia Docente y Bienestar Personal dentro del contexto de pandemia por Covid-19. Para evaluar el grado de relación entre variables, primero se midió cada una de ellas, para luego cuantificar y analizar las vinculaciones entre las variables consideradas en el estudio (Hernández – Sampieri et al., 2014). Cabe señalar que, debido al contexto particular de la medición de las variables, pandemia por Covid-19, esta investigación también tiene carácter de exploratoria, ya que no se ha abordado antes, y existe poca evidencia actualmente respecto a las variables que se medirán (Hernández – Sampieri et al., 2014).

El diseño de la investigación es de tipo no experimental de corte transversal, esto debido a que las mediciones fueron tomadas en un solo momento, y las variables y el contexto de medición no fue manipulado por las investigadoras (Hernández – Sampieri et al., 2014).

Participantes

La muestra se obtuvo por medio de un muestreo no probabilístico de autoselección, con criterio de selección intencionado sumado al método de “bola de nieve” para llegar a más participantes (Hernández – Sampieri et al., 2014). Como criterios de inclusión se consideró tener al menos seis meses de experiencia laboral y estar actualmente trabajando. Por su parte, el criterio de

exclusión solo fue contar con acceso a internet y dispositivo tecnológico para responder los instrumentos en línea.

La muestra final se compone de 201 participantes, de las cuales el 62,7% es de profesión Educadora de Párvulos y el 37,3% es Técnico en Educación Parvularia. Las edades fluctúan entre los 22 y los 60 años, con una media de 36 años, el 68,2% trabaja actualmente en la Región del Biobío, el 28,4% de la Región de Ñuble. Respecto a las características laborales de la muestra, el 31,3% tiene más de 10 años de experiencia laboral, destacándose el grupo de las educadoras de párvulos que representan 46%. En cuanto al tipo de dependencia del establecimiento educativo, el 42,8% pertenece al sistema municipal y el 72,6% se encuentra trabajando bajo un contrato de tipo indefinido. En relación con las condiciones actuales de trabajo, el 45,8% de la muestra se desempeña actualmente en Primer Nivel de Transición (NT1), el 86,1% se encuentra trabajando bajo la modalidad híbrida de clases (transmisión en línea y presencial a la vez), y el 45,8% reporta haber presentado licencia médica dentro de los últimos 6 meses de trabajo (Tabla 1).

Tabla 1
Características de la muestra

		N (%)		Total
		Ed. de Párvulos	Tec. Educación Parvularia	N (%)
Edad	22 – 31 años	10 (7,9%)	65 (86,7%)	75 (37,3%)
	32 – 41 años	57 (45,2%)	3 (4,0%)	60 (29,9%)
	42 – 51 años	44 (34,9%)	6 (8%)	50 (24,9%)
	52 – 61 años	15 (11,9%)	1 (1,3%)	16 (8%)
Región de procedencia	Ñuble	34 (27%)	23 (30%)	57 (28%)
	Biobío	86 (68%)	51 (68%)	137 (68%)
	Otra	6 (4%)	1 (1,3%)	7 (3,5%)
Experiencia laboral	0 – 1 año	1 (0,8%)	3 (4%)	4 (2%)
	1 a 3 años	2 (1,6%)	35 (46,7%)	37 (18,4%)
	3 a 5 años	10 (7,9%)	27 (36%)	37 (18,4%)
	5 a 10 años	55 (43,7%)	5 (6,7%)	60 (29,9%)
	Más de 10 años	58 (46%)	5 (6,7%)	63 (31,3%)
Tipo de dependencia	Municipal	55 (43,7%)	31 (41,3%)	86 (42,8%)
	Particular – Subvencionado	31 (24,6%)	20 (26,7%)	51 (25,4%)
	Particular – Pagado	24 (19%)	11 (14,7%)	35 (17,4%)
	Repartición Estatal (JUNJI)	16 (12,7%)	13 (17,3%)	29 (14,4%)
Tipo de Contrato	Indefinido	115 (91,3%)	31 (41,3%)	146 (72,6%)

	Plazo Fijo	10 (7,9%)	43 (57,4%)	53 (26,4%)
	Honorarios	1 (0,8%)	1 (1,3%)	2 (1%)
Nivel educativo de trabajo	Medio Menor	7 (5,6%)	6 (8%)	13 (6,5%)
	Medio Mayor	15 (11,9%)	14 (18,7%)	29 (14,4%)
	NT1	57 (45,2%)	35 (46,7%)	92 (45,8%)
	NT2	47 (37,3%)	20 (26,7%)	67 (33,3%)
Modalidad de clases 2021	Remota	8 (6,3%)	3 (4%)	11 (5,5%)
	Híbrida	109 (86,5%)	64 (85,3%)	173 (86,1%)
	Presencial	9 (7,1%)	8 (10,7%)	17 (8,5%)
Licencia médica (últimos 6 meses)	Sí	69 (54,8%)	23 (30,7%)	92 (45,8%)
	No	57 (45,2%)	52 (69,3%)	109 (54,2%)

Variables de estudio

Educación remota de emergencia

Cambio temporal en la forma de la entrega de instrucción y educación a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia que, de otro modo, se impartirían presencialmente y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan remitido (Hodges et al., 2020).

Autoeficacia docente

Definición conceptual: Sentimientos acerca de cuán capaces se sienten los/as docentes para ejecutar las tareas de enseñanza y generar el aprendizaje en los/as estudiantes (Schunk & Pajares, 2004).

Definición operacional: Puntaje promedio obtenido por las puntuaciones del/la educadora o asistente de párvulo en el instrumento Escala Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor (Covaburria & Mendoza, 2016), adaptación chilena del cuestionario Teacher Self-Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001).

Bienestar personal

Definición conceptual: El bienestar personal evalúa los estados afectivos actuales y los sentimientos de las personas en tiempo real en vez de fiarse en el recuerdo de estos estados que incluye dos grandes dimensiones: el bienestar recordado y el bienestar experimentado. La primera está constituida por cuatro

dominios: el bienestar general, el subjetivo (hedónico), el psicológico (eudaimónico) y el social (Hervás y Vázquez, 2013).

Definición operacional: Puntaje promedio obtenido por las puntuaciones del/la educadora o asistente de párvulo en el instrumento Pemberton Happiness Index (PHI) (Hervas & Vázquez, 2013). Dicho instrumento se encuentra validado en población chilena (Martínez et al., 2018).

Instrumentos

Ficha sociodemográfica y de contexto de implementación de ERE

Consistió en una ficha con dos grandes apartados. El primero consiste en un breve set de datos personales, que permitió caracterizar a la muestra del estudio. Los datos personales solicitados fueron: (a) Edad; (b) Ciudad donde desempeña sus labores; (c) Ciudad de procedencia; (d) Años de experiencia profesional; (e) Tipo de dependencia del establecimiento educacional; (f) Nivel en el que se desempeña; (g) Tipo de contrato; (h) Modalidad de trabajo durante este año; (i) Licencia médica en los últimos 6 meses.

Respecto al contexto de implementación de la ERE, se indagó respecto a: (a) Capacitación y preparación para implementar ERE; (b) Condiciones materiales para implementar ERE; (c) Principales desafíos en la implementación de ERE en educación parvularia; (d) Experiencia personal respecto a la implementación de ERE; y (e) Medidas de seguridad y prevención de contagio de Covid-19.

Previo a la aplicación del instrumento a la muestra final, este pasó por proceso de pilotaje en pequeña escala, además de la evaluación de un experto en educación parvularia. Dicho proceso, será presentado en el apartado de procedimiento.

Escala Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor (Covarrubias & Mendoza, 2016)

Esta escala es la adaptación chilena del cuestionario Teacher Self-Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001), el cual mide los sentimientos de autoeficacia como juicios de capacidad docente para enseñar y suscitar aprendizaje en determinadas y variadas circunstancias. El instrumento consta de 24 ítems, puntuables en una escala de 1 a 9 (1 = “nada”, 9 = “mucho”), que se dividen en tres sub-escalas: a) “Eficacia para la implicación de los estudiantes”, b) “Eficacia en las estrategias de enseñanza” y c) “Eficacia en el manejo de la clase” (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001). A nivel nacional se aplicó en una muestra de 544 profesores chilenos/as, incluidos educadores/as de preescolar. Para ello, se utilizó el procedimiento de traducción inversa. Por su parte, para la validez de constructo se aplicó, en primer lugar, la técnica estadística de análisis factorial exploratorio, la cual arrojó un factor más para la versión de tres factores del instrumento original. En segundo lugar, se realizó un análisis factorial confirmatorio que corroboró la solución de cuatro dimensiones con adecuados índices de ajuste, estas dimensiones son: (a) Eficacia en la Implicación de los y las Estudiantes; (b) Eficacia en las Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje; (c) Eficacia en el Manejo de la Clase; y (d) Eficacia en la Atención a la Singularidad de los y las Estudiantes.

Finalmente, se analizó la consistencia interna a través del coeficiente α de Cronbach el cual fue de 0.92, evidenciando índices satisfactorios tanto en cada uno de los factores como en la totalidad del instrumento. Por cada factor el coeficiente de α de Cronbach, fue el siguiente: (a) 0.737; (b) 0.830; (c) 0.838; (d) 0.816 (Covarrubias & Mendoza, 2016).

Pemberton Happiness Index (Hervas & Vásquez, 2013)

El índice de felicidad Pemberton (PHI) está construido sobre dos subescalas que agrupan 21 ítems. Por un lado, la Subescala de Bienestar Recordado, que integra los distintos componentes de las tradiciones del bienestar, agrupando sus ítems en cuatro dimensiones: (a) Bienestar general, (b) Bienestar Eudaimonico, (c) Bienestar Hedonico, y (d) Bienestar Social (Hervas & Vásquez, 2013). Esta subescala consta de 11 ítems donde se responde en un rango de 0 (“totalmente en desacuerdo”) a 10 (“totalmente de acuerdo”). La subescala de Bienestar Experimentado mide la presencia de cinco experiencias positivas y la ausencia de cinco experiencias negativas, con dos opciones de respuesta, “sí” y “no”. Esta última sub-escala no fue utilizada en la investigación.

Un estudio previo en muestra chilena, que solo usó la escala de bienestar recordado, reporta buenos índices de ajuste (da Costa *et al.*, 2015). La fiabilidad de esta sub-escala fue satisfactoria con $\alpha = .87$.

Así también, se realizó un proceso de validación de la escala en tres países latinoamericanos: Chile, Uruguay y Cuba (Martínez *et al.*, 2018). Los resultados de un análisis factorial confirmatorio validaron la estructura de dos sub-escalas. En el análisis convergente del instrumento, la escala de bienestar recordado se comportó como se esperaba de acuerdo con la literatura. El bienestar recordado se asoció positivamente con indicadores de calidad de vida relacionado a salud, de competencia emocional y de estrategias de afrontamiento adaptativas; a la vez que la escala mostró asociaciones negativas con sintomatología en salud mental y con estrategias de afrontamiento desadaptativas, tal como se esperaba. La escala de bienestar experimentado se asoció de forma diferencial de acuerdo con las dimensiones. Las experiencias que mejoran el estado de ánimo se

asociaron positivamente con calidad de vida, con competencias emocionales y negativamente con sintomatología en salud mental (Martínez et al., 2018).

Procedimiento

Juicio de experto de Ficha sociodemográfica y de contexto de implementación de ERE

Para la realización de esta etapa, se guio el trabajo en base a los planteamientos de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), quienes proponen una serie de pasos que permiten organizar la información, de manera que el proceso de juicio de expertos sea más eficiente. Los pasos considerados fueron los siguientes: (a) Definir el objetivo del juicio de expertos/as, (b) Seleccionar a los jueces, (c) Explicitar tanto las dimensiones como los indicadores que está midiendo cada uno de los ítems de la prueba, (d) Especificar el objetivo de la prueba, (e) Diseñar las planillas y (f) Elaborar las conclusiones del juicio que serán utilizadas para la descripción psicométrica de la prueba.

Este proceso fue realizado por una profesional de la educación parvularia, doctora en Psicología de la Educación, con 28 años de experiencia, tanto laboral como académica. Vía correo electrónico se le hizo llegar la pauta de juicio de experto, la que contenía los objetivos de investigación y los ítems, principalmente de la sección “Contexto de Implementación de ERE”. La pauta de evaluación estaba compuesta de cuatro categorías: (a) Suficiencia, (b) Claridad, (c) Coherencia y (d) Relevancia, los cuales se debían calificar en una de las siguientes opciones: (a) No cumple con el criterio, (b) Bajo nivel, (c) Moderado nivel y (d) Alto nivel por cada ítem.

Los resultados obtenidos de este proceso principalmente entregaron orientaciones y sugerencias en el proceso de redacción de los ítems, siendo la categoría “Claridad” la que recibió menores calificaciones (ANEXO 1).

Posterior a esto, se realizaron los cambios sugeridos y detectados en el juicio de expertos, para así dar paso a la aplicación piloto del instrumento.

Pilotaje de los instrumentos

En esta etapa se realizó el envío por correo electrónico de los instrumentos en formato formulario de Google, a una pequeña muestra (N=6) compuesta por educadoras de párvulos y técnicos en educación parvularia. De los resultados y observaciones obtenidas por las participantes, se recogieron principalmente observaciones en la redacción de algunos ítems, específicamente en el instrumento “Escala Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor”, donde se sugirió realizar modificaciones en ítems que hacen alusión a “estudiantes difíciles”, “estudiantes bulliciosos”, “estudiantes confrontacionales” y “estudiantes problemáticos” por un enfoque más inclusivo y actualizado con los planteamientos pedagógicos centrados en el respeto por la diversidad y el uso de un lenguaje constructivo.

Una vez que las sugerencias fueron revisadas y aplicadas, la batería de instrumentos estaba en condiciones de ser aplicada a la muestra final.

Contacto con instituciones de educación parvularia

Se realiza el contacto de instituciones de educación parvularia, principalmente por vía remota, debido al contexto de pandemia. En dichos encuentros, se realizó la presentación de objetivos de la investigación, los instrumentos a aplicar y las implicaciones de la participación, las que principalmente son entregar información de forma anónima para caracterizar y visibilizar la situación de la educación remota de emergencia en los niveles de educación parvularia del país.

Envío de instrumentos de forma virtual

Se hizo envío de los instrumentos en modalidad de formulario de Google a todos los correos electrónicos facilitados por las instituciones señaladas anteriormente, así como a participantes contactados/as a través del procedimiento de bola de nieve.

Antes de comenzar con los instrumentos, las participantes aceptaron el consentimiento informado, que cumple con los lineamientos de ética y bioética de la Universidad de Concepción.

Construcción de base de datos

Se procedió a confeccionar la base de datos acorde a los reactivos de las baterías de instrumentos aplicados. Esta se utilizó en el vaciado de la información en el software SPSS versión 28, JASP versión 16 y MPlus versión 8.5.

Análisis de datos

Con los resultados obtenidos, en primera instancia se midieron las propiedades psicométricas de los instrumentos involucrados en la investigación, que incluye un análisis de la validez estructural y confiabilidad de los mismos. Cabe señalar, que para estos análisis y los posteriores se utilizó la misma base de datos de participantes, descrita en los apartados anteriores.

Es así como para el instrumento Ficha Sociodemográfica y Contexto de Implementación de Educación Remota de Emergencia (ERE), solo en este último apartado, se realizó en primera instancia un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para indagar el conjunto de factores comunes que explican las respuestas a los ítems dentro de un instrumento (Lloret-Segura et al., 2014). Para evaluar la adecuación de los resultados se utilizó el estadístico de adecuación muestral de Kayser Meyer-Olkin (KMO), el cual desde 0,80 en

adelante se considera satisfactorio. La prueba de esfericidad de Barlett evalúa la aplicabilidad del análisis factorial de las variables estudiadas, el modelo es significativo cuando el valor- $p < 0,05$. Para la determinación del número de factores, se utilizó el criterio de Kaiser-Guttman, el Análisis Paralelo de Horn. Además, se utilizaron medidas de ajuste: (a) TLI mayores a 0,9 corresponden a un ajuste aceptable y sobre 0,95 a un buen ajuste y (b) RMSEA con valores menores a 0,08 indican un ajuste aceptable y menor a 0.06 un buen ajuste (Hu & Bentler, 1999).

Por otro parte, se realizó un análisis factorial confirmatorio para los instrumentos Autoeficacia Docente y Bienestar Recordado, iniciando con un Análisis Factorial Confirmatorio en el cual se trabajó con el estimador MLR, ya que es adecuado para ítems que presentan varias opciones de respuestas y su distribución no es normal. Para evaluar los resultados de cada instrumento, se utilizó Chi Cuadrado (X^2), X^2 normalizado (X^2/df), CFI, TLI y RMSEA. Los criterios usados para evaluar adecuadamente los modelos de cada instrumento fueron: (a) $X^2/df < 3$, (b) CFI y TLI mayores a 0.9 corresponden a un ajuste aceptable y sobre 0.95 a un buen ajuste, (c) RMSEA con valores menores a 0.08 indican un ajuste aceptable y menor a 0.06 un buen ajuste (Hu & Bentler, 1999). Todo lo anterior se realizó con el software MPlus versión 8.5.

Para el análisis de consistencia interna, se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach y Omega de McDonald's, dicho procedimiento se realizó con el software JASP versión 16.

En una segunda etapa, se avanzó con los análisis de los resultados tanto descriptivos como correlaciones de los datos, esto en base a los objetivos que guían la presente investigación. El análisis de los descriptivos, se desarrolló por medio del uso del software SPSS versión 28, donde se presentan las frecuencias de respuesta y medidas de tendencia central, como la media aritmética y la

desviación estándar. Para finalmente realizar un análisis de correlaciones en el cual se utilizó la prueba paramétrica del coeficiente de correlación mediante la prueba r de Pearson. Se analizó la existencia de relación entre el bienestar percibido, los sentimientos de autoeficacia y la implementación de ERE. Todo lo anterior se obtuvo por medio del software SPSS versión 28.



RESULTADOS

Los tres instrumentos aplicados en la investigación fueron respondidos por la totalidad de la muestra, es decir 201 participantes, no se presentaron valores perdidos, por lo cual todos los resultados que se presentan a continuación son el 100% de la muestra (n = 201).

Resultados Propiedades Psicométricas

1. Contexto de Implementación de Educación Remota de Emergencia (ERE)

El instrumento construido para la medición de la variable ERE en su apartado Contexto de implementación de ERE, para este análisis se consideró una estructura de cinco dimensiones con un total de 25 ítems, los cuales abordan diferentes aspectos a considerar en el contexto de implementación de ERE en la educación parvularia. Las opciones de respuestas eran cinco, las cuales iban desde el valor “0” (otra modalidad) valor “5” (totalmente de acuerdo).

La validez factorial del apartado Contexto de Implementación de ERE del instrumento se comprobó mediante Análisis Factorial Exploratorio (AFE), empleando el programa JASP. Para este análisis se aplicó el método de estimación de factorización ejes principales con una rotación oblicua de tipo oblimin.

Para determinar la pertinencia del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y estimar la validez del instrumento, se calculó en primer lugar el estadístico de adecuación muestral de Kayser Meyer-Olkin (KMO), que dio como resultado un valor de 0,834 y la prueba de esfericidad de Bartlett, que resultó estadísticamente significativa, $X^2_{(300)}=3381,160$; $p < 0,001$ mostrando la pertinencia de este análisis.

Luego, para la determinación del número de factores, se utilizó el criterio de Kaiser-Guttman, el Análisis Paralelo de Horn el cual identificó la presencia de cinco factores, como lo muestra el Gráfico de Sedimentación (Figura 1).

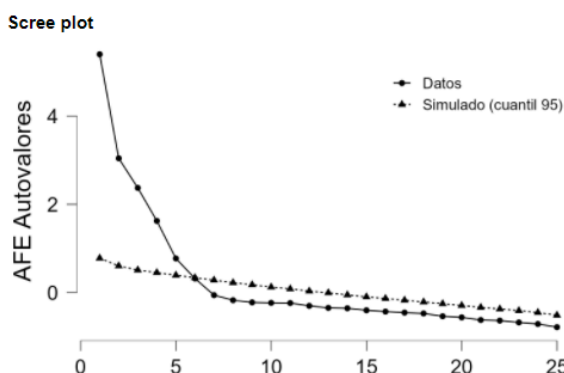


Figura 1. Gráfico de Sedimentación del instrumento Contexto de Implementación de ERE

Ante estos hallazgos, se probaron soluciones alternativas de tres y cuatro factores, en los cuales se encontró un peor ajuste, frente a lo cual se identificó aquella formada por cinco factores como la más consistente empírica y teóricamente, dado que presentaba cargas factoriales significativas en todos los ítems. Se entendió como carga significativa a aquella que presenta un valor superior a 0,30, valor mínimo sugerido como umbral para aceptar una carga factorial como adecuada (Hair et al., 2005), y además presentaba un menor número de cargas cruzadas.

Lo anterior, se logró por medio de un proceso de revisión teórica de los ítems, en la que se identificó dificultades en cuatro ítems, de los cuales tres presentaban una baja carga factorial. Estos ítems eran el C7 (*“Mantener los protocolos para la desinfección frecuente de los muebles y materiales de las aulas”*), C8 (*“El cumplimiento de los requisitos de distanciamiento social sin molestar constantemente a los niños y niñas”*) y el D2 (*“No he podido organizar mis tiempos de trabajo”*), los cuales al revisarlos presentaban errores en su redacción al expresar más de una opción por afirmación, y en el caso del ítem D2 estar en negativo, lo cual para efectos del análisis se hizo la conversación, sin embargo presentó dificultades para cargar en su factor.

Se presentó un caso de carga cruzada con el ítem D3 (“*Tengo a mi cuidado una o más personas (niños/as y/o adulto mayor), lo que no me ha dificultado llevar a cabo mi trabajo de forma remota*”) el cual en un inicio pertenecía al factor D: Experiencia personal respecto a la implementación de ERE, no obstante, presentó carga en el factor B: Condiciones materiales para implementar ERE, lo que al revisar su contenido se evidencia una falta de coherencia en lo que se quiere medir.

En base a lo sucedido con los cuatro ítems señalados anteriormente, se decide eliminarlos para poder obtener mejores índices de ajuste. Es así como se puede ver en la Tabla 2, la comparativa de los índices con los 29 ítems originales y la modificación del instrumento con 25 ítems, ambas opciones con cinco factores, evidenciándose la mejora del instrumento con 25 ítems y cinco factores versión que es la que se utilizó para los siguientes análisis en la investigación.

Tabla 2
Comparación de índices de ajustes

Versión con 29 ítems en cinco factores				Versión con 25 ítems en cinco factores			
RMSEA	RMSEA 90%	TLI	BIC	RMSEA	RMSEA 90%	TLI	BIC
0,078	[0,070 – 0,086]	0,853	-837,189	0,071	[0,061 – 0,082]	0,900	-606,051

De este modo, los cinco factores identificados quedaron configurados de la siguiente manera con los ítems ordenados de mayor a menor carga:

Factor A: Capacitación y preparación para implementar ERE por parte de la institución educativa, ítems 2,3,1 y 4.

Factor B: Condiciones materiales para implementar ERE, ítems 3,4,1 y 2.

Factor C: Principales desafíos en la implementación de ERE en educación parvularia, ítems 4,2,1,6,5 y 3.

Factor D: Experiencia personal respecto a la implementación de ERE, ítems 8,4,5,6,7 y 1.

Factor E: Medidas de seguridad y prevención de contagio de Covid-19 en mi institución (para quienes ya están desde una modalidad presencial o híbrida de trabajo), ítems 2,1,3,4 y 5.

En la Tabla 3 se puede observar los coeficientes de confiabilidad de las cinco dimensiones del instrumento, evidenciándose que sólo la dimensión D, presenta índices muy bajos, principalmente en Alpha de Cronbach, las cuatro dimensiones restantes, presentan altos índices de confiabilidad.

Tabla 3

Indicadores de Consistencia Interna por dimensión – Instrumento ERE

Dimensión	IC del 95%			
	ω	α	ω	α
A: Capacitación y preparación para implementar ERE por parte de la institución educativa	0.880	0.881	[0.853 – 0.907]	[0.850 – 0.906]
B: Condiciones materiales para implementar ERE	0.825	0.814	[0.786 – 0.865]	[0.769 – 0.852]
C: Principales desafíos en la implementación de ERE en educación parvularia	0.887	0.881	[0.862 – 0.911]	[0.854 – 0.904]
D: Experiencia personal respecto a la implementación de ERE	0.370	0.069	[0.262 – 0.479]	[-0.145 – 0.251]
E: Medidas de seguridad y prevención de contagio de Covid-19 en mi institución	0.962	0.961	[0.953 – 0.970]	[0.951 – 0.969]

2. Escala Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor (Covarrubias & Mendoza, 2016)

El instrumento está compuesto por 17 ítems, los cuales están agrupado en cuatro factores: (a) Eficacia en la implicación de los estudiantes, (b) Eficacia en las estrategias de instrucción, (c) Eficacia en el manejo de clase, y (d) Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes. Las opciones de respuesta son cinco indicando frecuencia, desde la opción “nada” a la opción “mucho”.

Al realizar el análisis factorial confirmatorio del instrumento, queda en evidencia las propiedades psicométricas reportadas por las autoras de la escala, los cuales confirman el modelo de cuatro factores, con buenos niveles de ajuste.

En la Tabla 4 se pueden observar los resultados de las medidas de ajuste del modelo. A saber: $\chi^2 = 252.894$, $p < 0.001$; $\chi^2 / gl = 2.23$; CFI = 0.945; TLI = 0.933; SRMR = 0.113; RMSEA = 0.078.

Tabla 4
Índices de bondad de ajuste de la Escala de Autoeficacia en el profesor

Modelo	χ^2	χ^2/gl	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
Cuatro factores	$\chi^2 (113) = 252.894$, $p < 0.001$	2.23	0.945	0.933	0.050	0.078 [0.066, 0.091], $p < 0.001$

En la Tabla 5 se puede observar los coeficientes de confiabilidad de los cuatro factores del instrumento, evidenciándose que todos presentan altos niveles de confiabilidad en ambos coeficientes utilizados. Resultados similares a los presentados por las autoras del instrumento, en su proceso de validación (Covarrubias & Mendoza, 2016).

Tabla 5
Indicadores de Consistencia Interna por factor – Escala de Autoeficacia en el profesor

Factor	IC del 95%			
	ω	α	ω	α
A: Eficacia en la implicación de los estudiantes	0.934	0.933	[0.919 – 0.949]	[0.915 – 0.947]
B: Eficacia en las estrategias de instrucción	0.952	0.952	[0.941 – 0.963]	[0.940 – 0.962]
C: Eficacia en el manejo de clase	0.929	0.928	[0.913 – 0.944]	[0.910 – 0.942]
D: Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes	0.958	0.949	[0.948 – 0.967]	[0.937 – 0.959]

3. Índice de felicidad de Pemberton: escala de bienestar personal recordado (Hervas & Vásquez, 2013)

El instrumento con el cual se midió la percepción de bienestar personal se compone de dos escalas. La primera recopila información relacionada con el

bienestar recordado, el cual se puntúa en una escala likert del 0 al 10 y se compone de cuatro dimensiones: Bienestar General, Bienestar Eudaimónico, Bienestar Hedónico y Bienestar Social.

Al realizar el análisis factorial confirmatorio del instrumento, se evidencia adecuados niveles de ajuste en los índices evaluados.

En la Tabla 6 se pueden observar los resultados de las medidas de ajuste del modelo. A saber: $\chi^2 = 77.607$, $p < 0.001$; $\chi^2 / gl = 1.97$; CFI = 0.922; TLI = 0.890; SRMR = 0.113; RMSEA = 0.070.

Tabla 6
Índices de bondad de ajuste de la Sub- Escala Bienestar Recordado

Modelo	χ^2	χ^2/gl	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
Bienestar Recordado	$\chi^2 (39) = 77.607$, $p < 0.001$	1.97	0.922	0.890	0.050	0.070 [0.047, 0.093] $p < 0.001$

En la Tabla 7 se puede observar el coeficiente de confiabilidad del instrumento Bienestar Recordado, el cual está compuesto por cuatro escalas, sin embargo, debido a la composición de una de sus escalas (un solo ítem en la escala “Bienestar Social”) se realiza el cálculo de consistencia interna de todo el instrumento. En los resultados se evidencia altos niveles de confiabilidad con ambos coeficientes utilizados.

Tabla 7
Indicadores de Consistencia Interna– Sub-escala Bienestar recordado

	IC del 95%			
	ω	α	ω	α
Sub escala: Bienestar recordado	0.843	0.844	[0.810 – 0.875]	[0.808 – 0.874]

Resultados Descriptivos

De los resultados obtenidos con el instrumento **Contexto de Implementación de ERE**, en la Tabla 8 se pueden observar las medias obtenidas en cada una de las dimensiones. Se evidencia que la dimensión A

(*Capacitación y preparación para implementar ERE por parte de la institución educativa*), la dimensión B (*Condiciones materiales para implementar ERE*) y la dimensión D (*Experiencia personal respecto a la implementación de ERE*) se encuentran en un rango intermedio, lo que significa que la muestra “no está de acuerdo ni en desacuerdo” en relación a lo medido en cada dimensión señalada. En contraste, se puede evidenciar que la dimensión C (*Principales desafíos en la implementación de ERE en educación parvularia*) y la dimensión E (*Medidas de seguridad y prevención de contagio de Covid-19 en mi institución*) se encuentran mejor evaluadas, puntuando una media que las ubica en la categoría “de acuerdo” en relación con lo medido en cada dimensión señalada (Tabla 8).

Tabla 8

Estadísticos por dimensión Instrumento ERE

	Dimensión A	Dimensión B	Dimensión C	Dimensión D	Dimensión E
Media	2,92	3,09	4,14	3,25	3,72
Desv. estándar	0,858	1,172	0,711	0,433	1,019

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos por cada una de las dimensiones. A modo de presentación de datos, se agruparon las cinco opciones de respuesta, que iban desde muy en desacuerdo a muy de acuerdo, en tres categorías: (a) desacuerdo consolidado (opciones muy en desacuerdo y desacuerdo), (b) respuestas neutras y (c) acuerdo consolidado (de acuerdo y muy de acuerdo), además de considerar la opción “otra modalidad de trabajo” en los casos de ítems que no eran coherentes con la modalidad de trabajo que las participantes estaban actualmente.

a) Capacitación y preparación para implementar ERE por parte de la institución educativa

De los resultados obtenidos, se puede evidenciar en la mayoría de los ítems una dispersión de las respuestas, donde la apreciación de las participantes fluctúa entre una evaluación positiva y negativa de la implementación. El único indicador que marca una diferencia notoria tiene relación con el apoyo específico que las profesionales han recibido respecto a la etapa de desarrollo de los y las estudiantes que componen la educación parvularia, el 52,2% de las respuestas son desfavorables, dejando en claro la mayor falencia considerada por la muestra encuestada en el proceso de implementación de ERE en esta dimensión (Tabla 9).

Tabla 9

Capacitación y preparación para implementar ERE por parte de la institución educativa

Indicadores	Respuestas			Estadísticos	
	Desacuerdo consolidado N (%)	Respuestas neutras N (%)	Acuerdo consolidado N (%)	M	SD
• Fui preparada/o y capacitada/o para implementar la ERE en mis clases	67 (33,4%)	69 (34,3%)	65 (32,3%)	2,94	1,00
• Tuve la posibilidad de ampliar mis conocimientos respecto al uso de TICS para mis clases.	51 (25,4%)	69 (34,3%)	81 (40,3%)	3,14	0,977
• Accedí a la formación y material diversificado para mejorar mis estrategias pedagógicas para el aula virtual.	55 (27,4%)	73 (36,3%)	73 (36,3%)	3,10	0,972
• Recibí orientación y formación específica para la etapa de desarrollo de mis estudiantes en torno al trabajo en aula virtual.	105 (52,2%)	53 (26,4%)	43 (21,4%)	2,53	1,049

b) Condiciones materiales para implementar ERE

Dentro de las condiciones materiales que marcaron el contexto de implementación de ERE, se evidencia una percepción positiva en cuanto a la conexión a internet y el espacio físico para realizar sus clases. En contraste, se obtuvo una desfavorable evaluación en aspectos vinculados a la calidad de los

dispositivos tecnológicos utilizados (49,8%) y la falta de apoyo técnico para preparar las clases (70,2%) (Tabla 10).

Tabla 10

Condiciones materiales para implementar ERE

Indicadores	Respuestas				Estadísticos	
	Otra modalidad de trabajo N (%)	Desacuerdo consolidado N (%)	Respuestas neutras N (%)	Acuerdo consolidado N (%)	M	SD
• La conexión a internet (casa o establecimiento) me ha permitido dictar mis clases y trabajar sin problemas.	22 (10,9%)	30 (14,9%)	32 (15,9%)	117 (58,2%)	3.11	1.392
• El o los dispositivos que tengo para conectarme (computador, teléfono, Tablet, etc.) tienen la calidad suficiente para trabajar de manera remota.	25 (12,4%)	119 (49,8%)	26 (12,9%)	50 (24,9%)	2.30	1.316
• Existe un lugar en mi casa o establecimiento educacional donde puedo desarrollar mi trabajo de forma remota o híbrida.	23 (11,4%)	17 (8,5%)	21 (10,4%)	140 (69,7%)	3.33	1.429
• Me ha faltado apoyo técnico para preparar las clases en formato virtual.	27 (13,4%)	141 (70,2%)	21 (10,4%)	12 (6%)	3.63	1.687

(c) Principales desafíos en la implementación de ERE en educación parvularia

Los resultados en esta dimensión marcan una clara tendencia, ya que los ocho ítems presentan más del 70% de respuestas en la categoría acuerdo consolidado, lo que indica que en el contexto de implementación de ERE las profesionales visualizan grandes desafíos, tanto en el área de trabajo directo con los y las estudiantes, la comunicación y gestión con las familias y la adaptación del trabajo al contexto de COVID-19. En relación con esto último, el ítem “cumplimiento de los requisitos de distanciamiento social sin molestar constantemente a los niños y niñas” presentó un 88% de respuestas favorables, el más alto dentro de esta dimensión (Tabla 11).

Tabla 11

Principales desafíos en la implementación de ERE en educación parvularia

Indicadores	Respuestas				Estadísticos	
	Otra modalidad de trabajo N (%)	Desacuerdo consolidado N (%)	Respuestas Neutras N (%)	Acuerdo consolidado N(%)	M	SD
• Que niños y niñas participen en las clases de forma ordenada y concentrada.	0 (0%)	7 (3,5%)	53 (26,4%)	141 (70,1%)	4.04	0.918
• Que las familias apoyen el proceso escolar (conexión, comunicación con el establecimiento, reforzar en casa, etc.).	0 (0%)	10 (5%)	47 (23,4%)	144 (71,6%)	4.03	0.974
• Mitigar los posibles efectos en el aprendizaje sobre los niños y niñas por los cierres prolongados de escuelas.	0 (0%)	3 (1,5%)	22 (10,9%)	176 (87,6%)	4.36	0.756
• Dar respuesta a las necesidades propias de la etapa del desarrollo de los estudiantes de educación parvularia.	0 (0%)	3 (1,5%)	44 (21,8%)	154 (76,7%)	4.22	0.857
• Mantener una comunicación constante y fluida con las familias.	0 (0%)	16 (8%)	41 (20,4%)	144 (71,6%)	4.05	1.001
• Uso de material y estrategias virtuales que sean llamativas y dinámicas para los y las estudiantes.	0 (0%)	4 (2%)	48 (23,9%)	149 (74,1%)	4.12	0.860

(d) Experiencia personal respecto a la implementación de ERE

Las participantes, en la dimensión experiencia personal, reportan resultados que fluctúan entre respuestas favorables y desfavorables. Dentro de lo positivo, las participantes señalan haber podido adaptarse al formato de clases virtuales implementado por su establecimiento (52,8%), no tener problemas con la motivación para el inicio de la jornada laboral (51,2%) y haber logrado separar los tiempos de trabajo del tiempo libre (49,8%). Por otro lado, en las experiencias negativas de este proceso, las participantes señalaron haber tenido que invertir más tiempo del contratado para sus actividades laborales (42,3%) (Tabla 12).

Tabla 12

Experiencia personal respecto a la implementación de ERE

Indicadores	Respuestas				Estadísticos	
	Otra modalidad de trabajo N (%)	Desacuerdo consolidado N (%)	Respuestas neutras N (%)	Acuerdo consolidado N (%)	M	SD
• He podido adaptarme al formato de clases virtuales implementado por mi establecimiento educacional.	0 (0%)	89 (14,9%)	65 (32,3%)	106 (52,8%)	3.51	1.001
• He logrado separar mis tiempos de trabajo de mi tiempo libre.	0 (0%)	50 (18,9%)	66 (31,3%)	85 (49,8%)	3.34	1.018
• Desde marzo hasta ahora, rara vez me he quedado trabajando hasta tarde en la noche.	0 (0%)	50 (24,9%)	58 (32,8%)	103 (42,3%)	3.16	1.056
• No he tenido problemas de motivación para levantarme en las mañanas.	0 (0%)	40 (19,6%)	58 (28,9%)	103 (51,2%)	3.41	1.041
• Logro trabajar con concentración durante toda mi jornada laboral.	0 (0%)	51 (25,4%)	66 (32,8%)	50 (41,8%)	3.20	0.981
• No he tenido que invertir más tiempo que el que tengo contratado para cumplir con mis obligaciones laborales.	0 (0%)	85 (42,3%)	66 (32,8%)	50 (24,9%)	2.85	1.078

(e) Medidas de seguridad y prevención de contagio de Covid-19 en mi institución

En esta dimensión, los resultados evidencian una clara tendencia de evaluación positiva respecto a las medidas de seguridad y prevención de contagio de Covid-19 en los establecimientos educacionales, ponderando todos los ítems en respuestas favorables por sobre el 70%. Dentro de las respuestas se destaca la percepción positiva de las participantes en relación con la disposición de materiales e implementos de protección y limpieza acordes a los protocolos de prevención de contagio de Covid-19 (78,1%), y la existencia de recurso humano suficiente por sala para desarrollar labores docentes y además regular el comportamiento de los estudiantes, en torno a la prevención de contagio (77,1%) (Tabla 13).

Tabla 13

Medidas de seguridad y prevención de contagio de Covid-19

Indicadores	Respuestas				Estadísticos	
	Otra modalidad de trabajo N (%)	Desacuerdo consolidado N (%)	Respuestas neutras N (%)	Acuerdo consolidado N (%)	M	SD
Me han brindado orientación y formación respecto a los protocolos de prevención de contagio dentro de mi institución.	9 (4,5%)	10 (5%)	29 (14,4%)	153 (76,1%)	3.73	1.082
Mi establecimiento cuenta con los materiales de protección y limpieza adecuados, en relación a los protocolos de prevención de contagio de Covid-19.	9 (4,5%)	11 (5,5%)	24 (11,9%)	157 (78,1%)	3.78	1.110
Me siento segura/o trabajando dentro de mi establecimiento.	9 (4,5%)	17 (8,5%)	31 (15,4%)	144 (71,6%)	3.64	1.119
Las salas de clases están en condiciones de recibir de forma segura a estudiantes en edad preescolar.	9 (4,5%)	15 (7,5%)	26 (12,9%)	151 (75,1%)	3.67	1.092
El recurso humano por sala es suficiente para desarrollar labores docentes y además regular el comportamiento de los estudiantes, en torno a la prevención de contagio.	9 (4,5%)	9 (4,5%)	28 (13,9%)	155 (77,1%)	3.77	1.080

De los resultados obtenidos de la aplicación de la **Escala Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor** (Covaburria & Mendoza, 2016) se observa que los cuatro factores que componen el instrumento registraron medias que se ubican en la categoría “Bastante” (opción de respuesta) (Tabla 14).

Tabla 14

Estadísticos Escala Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor				
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Media	4,01	4,06	3,99	3,84
Desv. estándar	0,763	0,782	0,707	1,039

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por cada uno de los cuatro factores de la Escala.

(a) Eficacia en la implicación de los estudiantes

Los resultados en este factor se relacionan con la capacidad de las y los profesores para motivar e implicar a sus estudiantes en la enseñanza y en el

aprendizaje (Covarrubias, 2014). Los resultados reportan una percepción de autoeficacia positiva de las participantes, ubicando la mayoría de sus respuestas en el rango “bastante” y “mucho”, lo cual se relaciona con niveles altos de autoeficacia. Se evidencia que, en 2 de los 4 ítems, la mayoría de las respuestas fue en el rango más alto. La media de respuestas se ubica en la categoría “bastante”. Asimismo, se puede observar que la opción “nada”, el nivel más bajo de autoeficacia, el porcentaje de respuestas fue de cero (Tabla 15).

Tabla 15

Eficacia en la implicación de los estudiantes

Indicadores	Respuestas					M	SD
	Nada N (%)	Poco N (%)	Algo N (%)	Bastante N (%)	Mucho N(%)		
1. ¿Cuánto puede hacer usted para comunicarse con las y los estudiantes que presentan situaciones desafiantes (estudiante que, por ejemplo, está presentando un cuadro de estrés, que tiene una necesidad educativa especial, desregulación emocional, etc.)?	0 (0%)	6 (3%)	70 (34,8%)	73 (36,3%)	52 (25,9%)	3,85	0,841
2. ¿Cuánto puede hacer usted para ayudar a sus estudiantes a pensar de manera crítica?	0 (0%)	5 (2,5%)	53 (26,4%)	71 (35,3%)	72 (35,8%)	3,91	0,834
3. ¿Cuánto puede hacer usted para motivar a las y los estudiantes que muestran poco interés en el trabajo escolar?	0 (0%)	5 (2,5%)	53 (26,4%)	71 (35,3%)	72 (35,8%)	4,04	0,850
4. ¿Cuánto puede hacer usted para fomentar la creatividad de las y los estudiantes?	0 (0%)	6 (3%)	32 (15,9%)	75 (37,3%)	88 (43,8)	4,22	0,820

(b) Eficacia en las estrategias de instrucción

Este segundo factor hace alusión a la capacidad de los profesores para utilizar diferentes estrategias y/o metodologías para enseñar y suscitar el aprendizaje en los estudiantes (Covarrubias, 2014). Los resultados reportan nuevamente una percepción de autoeficacia positiva de las participantes, siendo levemente mayor que la dimensión anterior. Se evidencia que, en 3 de los 4 ítems, la mayoría de las respuestas fue en el rango más alto. La media de respuestas se ubica en la categoría “bastante”. Nuevamente se puede apreciar

que para la opción “nada”, el nivel más bajo de autoeficacia, el porcentaje de respuestas fue de cero (Tabla 16).

Tabla 16

Eficacia en las estrategias de instrucción

Indicadores	Respuestas					M	SD
	Nada N (%)	Poco N (%)	Algo N (%)	Bastante N (%)	Mucho N(%)		
5. ¿Cuánto puede hacer usted para responder a las preguntas difíciles que hacen las y los estudiantes?	0 (0%)	3 (1,5%)	55 (27,4%)	70 (34,8%)	73 (36,3%)	4,06	0,835
6. ¿Cuánto puede hacer usted por medir si las y los estudiantes comprendieron lo que les ha enseñado?	0 (0%)	7 (3,5%)	59 (29,4%)	68 (33,8%)	67 (33,3%)	3,97	0,877
7. ¿Cuánto puede hacer usted para elaborar buenas preguntas para los y las estudiantes?	0 (0%)	1 (0,5%)	56 (27,9%)	70 (34,8%)	74 (36,8%)	4,08	0,815
8. ¿Cuánto puede hacer usted para dar explicaciones o ejemplos adicionales cuando las y los estudiantes están confundidos)?	0(0%)	2 (1%)	49 (24,4%)	69 (34,3%)	81 (40,3%)	4,14	0,819

(b) Eficacia en el manejo de clase

Este factor se enlaza con la capacidad de los profesores para manejar o gestionar la conducta, la disciplina y el orden, favoreciendo un clima positivo de aula. Los resultados se mantienen en la misma línea de lo presentado anteriormente. Se evidencia una media de respuestas en la categoría “bastante”. En contraste, se identifica una leve baja en la categoría de respuestas en el ítem 13, donde la opción “algo” el rango intermedio de la percepción de autoeficacia tuvo la misma cantidad de respuestas que la opción “bastante” (Tabla 17).

Se continúan con la tendencia de presentar 0% de respuestas para la categoría “nada”, el nivel más bajo de autoeficacia.

Tabla 17

Eficacia en el manejo de clase

Indicadores	Respuestas					M	SD
	Nada N (%)	Poco N (%)	Algo N (%)	Bastante N (%)	Mucho N (%)		
9. ¿Cuánto puede hacer usted para controlar el comportamiento disruptivo en la sala de clases?	0 (0%)	3 (1,5%)	59 (29,4%)	74 (36,8%)	65 (32,3%)	4	0,825
10. ¿Cuánto puede hacer usted para que las y los estudiantes sigan las normas de la sala de clases?	0 (0%)	1 (0,5%)	32 (15,9%)	65 (32,3%)	103 (51,3%)	4,34	0,759
11. ¿Cuánto puede hacer usted para calmar a un/a estudiantes que presenta una desregulación emocional en el aula?	0 (0%)	1 (0,5%)	62 (30,8%)	66 (32,9%)	72 (35,8%)	4,04	0,830
12. ¿Cuánto puede hacer usted para evitar que unos pocos estudiantes con situaciones desafiantes perjudiquen la clase (estudiantes que, por ejemplo, están presentando un cuadro de estrés, que presentan conducta externalizante u otra situación)?	0 (0%)	5 (2,5%)	74 (36,7%)	82 (40,8%)	40 (19,9%)	3,78	0,789
13. ¿Cuánto puede hacer usted para responder a las y los estudiantes confrontacionales (estudiante que, por ejemplo, está presentando un cuadro de estrés, que presenta conducta externalizante u otra situación)?	0 (0%)	6 (3%)	77 (38,3%)	77 (38,3%)	41 (20,4%)	3,76	0,808

(d) Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes

El cuarto factor, se conecta con la capacidad de los profesores para adaptar la enseñanza a las necesidades y/o demandas específicas de aprendizaje en cada estudiante. Los resultados presentan una mayor dispersión, donde la media presenta una disminución de un punto, ubicándose en la categoría “algo” el rango intermedio de percepción de autoeficacia docente. No obstante, se plantea que la opción con mayor número de respuestas es la categoría “mucho”, el rango más alto en este instrumento. El comportamiento de los estadísticos descritos se debe principalmente al aumento de respuestas en la opción más baja del instrumento, situación que en las dimensiones anteriores no se había presentado (Tabla 18).

Asimismo, se puede observar una modificación en relación con los resultados de los factores anterior, ya que la opción más baja de respuesta (“nada”) presenta un aumento de su porcentaje, llegando a un 6% en el ítem 16.

Tabla 18

Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes

Indicadores	Respuestas					M	SD
	Nada N (%)	Poco N (%)	Algo N (%)	Bastante N (%)	Mucho N (%)		
14. ¿Cuánto puede hacer usted para ajustar sus clases al nivel adecuado de cada uno las y los estudiantes?	2 (1%)	20 (10%)	47 (23,4%)	63 (31,3%)	69 (34,3%)	3,88	1,027
15. ¿Cuánto puede hacer usted por utilizar diversas estrategias de evaluación?	7 (3,5%)	34 (16,9%)	37 (18,4%)	48 (23,9%)	75 (37,3%)	3,75	1,221
16. ¿Cuánto puede hacer usted para implementar estrategias alternativas en su clase?	12 (6%)	28 (13,9%)	34 (16,9%)	50 (24,9%)	77 (38,3%)	3,76	1,263
17. ¿Cuánto puede hacer usted por ofrecer desafíos apropiados para las y los estudiantes más capacitados/as?	0 (0%)	9 (4,5%)	61 (30,3%)	60 (29,9%)	71 (35,3%)	3,96	0,916

Por su parte, el instrumento Índice de felicidad de Pemberton: sub-escala de bienestar personal recordado (Hervas & Vásquez, 2013) se observó que un alto porcentaje de los ítems presentan como máximo la opción más alta de respuesta (“10”), contrastando con los mínimos donde solo tres ítems presentaron respuestas la opción más baja de respuestas (“1”). En concordancia con lo anterior, la media de respuesta de la escala es de 8,1. (Tabla 19).

Tabla 19

Estadísticos Sub-escala Bienestar Recordado

		Media	DS
Bienestar general	Me siento muy satisfecho/a con mi vida	8,40	1,011
	Me siento con la energía necesaria para cumplir bien mis tareas cotidianas	7,80	1,573
Bienestar Eudaimónico	Siento que mi vida es útil y valiosa	8,31	1,275
	Me siento satisfecho/a con mi forma de ser	8,30	1,105
	Mi vida está llena de aprendizajes y desafíos que me hacen crecer	8,31	1,193
	Me siento muy unido/a a las personas que me rodean	8,53	1,217

	Me siento capaz de resolver la mayoría de los problemas de mi día a día	8,16	1,307
	Pienso que puedo ser yo mismo/a, en las cosas importantes	8,37	1,151
Bienestar Hedónico	Disfruto cada día de muchas pequeñas cosas	8,74	1,138
	En mi día a día, tengo muchos ratos en los que me siento mal	6,97	2,081
Bienestar social	Siento que vivo en una sociedad que me permite desarrollarme plenamente	7,47	1,549
	GENERAL	8,12	0,8486

Correlación entre las variables de estudio

Se realizó un análisis de correlación entre las variables del estudio, considerando las características de los instrumentos, estos análisis se hicieron en base a las correlaciones entre los factores o dimensiones que los componen, por lo cual los resultados varían en base a cada contenido que abordan los instrumentos según su estructura. A continuación, se presentan los resultados por correlaciones analizadas.

Correlación entre Implementación de ERE y Sentimientos de Autoeficacia Docente

En la Tabla 20 se pueden observar los coeficientes de correlación entre las dimensiones del instrumento de Implementación de ERE y los factores de la escala de Sentimientos de Autoeficacia Docente. Queda en evidencia como la dimensión A (Capacitación y preparación para implementar ERE por parte de la institución educativa) presenta una correlación positiva media significativa con todos los factores de Autoeficacia, siendo el coeficiente más alto de este análisis. Esto se explicaría ya que los procesos de preparación y capacitación para las educadoras es una acción que consideraron incide directamente en los sentimientos de autoeficacia docente.

La dimensión D (Experiencia personal respecto a la implementación de ERE) presenta una correlación negativa débil significativa en relación con los

cuatro factores de Autoeficacia. Es decir, que a medida que la experiencia personal respecto a la implementación de ERE aumenta los sentimientos de autoeficacia podrían disminuir.

La dimensión C (Principales desafíos en la implementación de ERE en educación parvularia) presenta una correlación positiva significativa muy débil, en tres de los cuatro factores de autoeficacia. Esto, indicaría que los desafíos detectados por las educadoras en este contexto de trabajo remoto se relacionarían con la autoeficacia, no obstante, podrían existir otras variables que también estén afectando esta correlación. En contraste a lo anterior, el factor C de autoeficacia (Eficacia en el manejo de clase) la correlación establecida no es significativa (P 0.681), por lo cual no se puede establecer una relación lineal entre las variables.

La dimensión E (Medidas de seguridad y prevención de contagio de Covid-19 en mi institución) presenta una correlación positiva significativa muy débil, en tres de los cuatro factores de autoeficacia. Esto, estaría demostrando que las medidas de seguridad para evitar contagios por Covid-19 pueden intervenir en los sentimientos de autoeficacia de las educadoras en este contexto de educación remota. No obstante, el factor de autoeficacia docente (Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes) presentó una correlación que no es significativa (P 0.18), por lo cual no se puede establecer una relación lineal entre ellas, es decir, que las educadoras no consideraron que la existencia de un contexto con medidas de seguridad para evitar contagio por Covid-19, afectara o se relacionara con las acciones que ellas toman para adaptar la enseñanza a las necesidades y/o demandas específicas de aprendizaje en cada estudiante.

Finalmente, en la dimensión B (Condiciones materiales para implementar ERE) se evidencia que los valores de correlación encontrados no son

significativos en cada relación establecida, por lo cual no se puede concluir si existe una correlación entre los datos analizados.

Tabla 20

Correlación entre Implementación de ERE y Sentimientos de Autoeficacia en el profesor

		ERE – A	ERE - B	ERE - C	ERE - D	ERE - E
Autoeficacia						
Factor A	<i>Correlación de Pearson</i>	0.405***	0.087	0.065	-0,268***	0.187**
<i>Eficacia en la implicación de los estudiantes</i>						
Autoeficacia						
Factor B	<i>Correlación de Pearson</i>	0.385***	0.095	0,096	-0,252***	0.175*
<i>Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje</i>						
Autoeficacia						
Factor C	<i>Correlación de Pearson</i>	0.318***	0.047	-0,015	-0,279***	0.176*
<i>Eficacia en el manejo de clase</i>						
Autoeficacia						
Factor D	<i>Correlación de Pearson</i>	0.434***	0.046	0,136	-0,205**	0.094
<i>Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes</i>						

*La correlación es significativa en el nivel $p < 0,05$ (bilateral).

**La correlación es significativa en el nivel $p < 0,01$ (bilateral).

*** La correlación es significativa en el nivel $p < 0,001$ (bilateral)

Correlación entre Implementación de ERE y la Sub-escala de Bienestar Recordado

En la Tabla 21 se puede observar los coeficientes de correlación entre las dimensiones del instrumento de Implementación de ERE y la Sub-escala de Bienestar Recordado, con sus cuatro dimensiones. Se evidencia en la tabla, como la dimensión A (Capacitación y preparación para implementar ERE por parte de la institución educativa) presenta una correlación positiva baja, pero muy significativa con la Escala total de Bienestar Recordado, es decir, la preparación para desempeñarse en el contexto de ERE se relaciona con los sentimientos de Bienestar a modo general. Al desglosar los puntajes obtenidos por cada factor del instrumento de Bienestar Recordado, se puede observar, como la escala de bienestar hedónico es la única que en relación con esta dimensión no presenta una correlación significativa.

La dimensión D (Experiencia personal respecto a la implementación de ERE) presenta una correlación negativa baja, pero significativa con la Escala total de Bienestar Recordado, es decir, la experiencia personal respecto al contexto de ERE se comporta de manera inversa a la sensación de bienestar recordado lo que puede significar que, a medida que la experiencia personal en el contexto de ERE aumenta, la sensación de bienestar empeora, debido a la baja correlación, se puede plantear que existan otras variables que inciden en esta relación y que para fines de esta investigación no han sido estudiadas.

En cuanto a la dimensión E (Medidas de seguridad y prevención de contagio de Covid-19 en mi institución) se evidencia una correlación positiva baja, pero significativa con la Escala total de Bienestar Recordado, siendo más alta esta correlación en la escala en el factor Bienestar Eudaimónico, esto tiene relación ya que las variables estarían vinculando medidas de seguridad en el contexto laboral, con la sensación de bienestar que se asocia a las condiciones ambientales y materiales, sensación de seguridad y control ambiente, como es el caso del Bienestar Eudaimónico.

Tabla 21

Correlación entre Implementación de ERE y la Sub-escala de Bienestar Recordado

		ERE - A	ERE - B	ERE - C	ERE - D	ERE - E
Bienestar Recordado (total)	<i>Correlación de Pearson</i>	0,300***	0,049	-0,035	-0,304***	0,193**
Bienestar General	<i>Correlación de Pearson</i>	0,319***	0,011	0,134	-0,206**	0,080
Bienestar Eudaimónico	<i>Correlación de Pearson</i>	0,249***	0,036	-0,103	-0,298***	0,260***
Bienestar Hedónico	<i>Correlación de Pearson</i>	0,081	0,055	-0,096	-0,187**	0,077
Bienestar Social	<i>Correlación de Pearson</i>	0,340***	0,058	0,120	-0,169*	0,008

*La correlación es significativa en el nivel $p < 0,05$ (bilateral).

**La correlación es significativa en el nivel $p < 0,01$ (bilateral).

*** La correlación es significativa en el nivel $p < 0,001$ (bilateral)

Correlación entre Sentimientos de Autoeficacia Docente y la Sub-escala Bienestar Recordado

En la Tabla 22 se puede observar los coeficientes de correlación entre los factores del instrumento Autoeficacia Docente y la Sub-escala de Bienestar Recordado, con sus cuatro dimensiones. Se evidencia que al analizar el Bienestar Recordado como un solo factor se obtienen los niveles más altos de correlación con los factores de Autoeficacia. Es así como el factor C (Eficacia en el manejo de clase) y el factor A de Autoeficacia (Eficacia en la Implicación de los estudiantes) presentan una correlación positiva baja, pero significativa con las variables Bienestar Recordado, lo que indicaría que a mayor bienestar mejora la eficacia en el manejo de clases y la implicación directamente con los estudiantes.

En cuanto al factor D de Autoeficacia (Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes) se puede observar que es el que presenta las correlaciones más bajas respecto a los factores de Bienestar Recordado. No pudiéndose establecer relaciones entre los factores analizados.

En cuanto a los factores de Bienestar, se observa que el Bienestar Eudaimónico es el que presenta las correlaciones más bajas en función de los factores de Autoeficacia. Es decir, que no se vinculan de forma significativa los sentimientos de autoeficacia con la sensación de desarrollo personal, disfrute y motivación (Bienestar Eudaimónico).

Tabla 22

Correlación entre Sentimientos de Autoeficacia en el profesor y la Sub-escala de Bienestar Recordado

		Autoeficacia factor – A	Autoeficacia factor - B	Autoeficacia factor - C	Autoeficacia factor - D
Bienestar Recordado (total)	<i>Correlación de Pearson</i>	0,290***	0,246***	0,318***	0,155*
Bienestar General	<i>Correlación de Pearson</i>	0,280***	0,215**	0,277***	0,151*

Bienestar Eudaimónico	<i>Correlación de Pearson</i>	0,183**	0,185**	0,253***	0,109
Bienestar Hedónico	<i>Correlación de Pearson</i>	0,265***	0,185**	0,253***	0,104
Bienestar Social	<i>Correlación de Pearson</i>	0,241***	0,202**	0,191**	0,153*

*La correlación es significativa en el nivel $p < 0,05$ (bilateral).

**La correlación es significativa en el nivel $p < 0,01$ (bilateral).

*** La correlación es significativa en el nivel $p < 0,001$ (bilateral)



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación muestran, en su mayoría, un escenario coherente con lo encontrado en otros estudios. En primer lugar, se evidencia que los establecimientos educacionales se ocuparon por generar espacios de capacitación y preparación a sus educadoras (Pramling et al.,2020), no obstante, el porcentaje de cobertura y el nivel de satisfacción por parte de las profesionales se ubica en rangos medio bajo, siendo la dimensión con evaluación más baja de la variable ERE de la presente investigación. Dos estudios realizados en Chile, confirman la misma información, presentándose en uno que el 30% de los encuestados afirmó no haber recibido ningún tipo de apoyo de su sostenedor (Elige Educar et al.,2020), y que un 60% señaló que una de las principales dificultades ha sido el aspecto tecnológico, abarcando la conectividad, acceso a internet, disponibilidad de dispositivos tecnológicos o bien el escaso conocimiento sobre cómo usar los dispositivos o las plataformas de aprendizaje empleadas (Sánchez & Ferrando, 2021) Todo esto, relacionado con los planteamientos de Pramling et al. (2020) y Ferri et al. (2020), quienes encontraron que los docentes expresaban sentirse mal preparados para los cambios que se les exigían en el contexto de pandemia, que iban desde las demandas tecnológicas de creación de videos y configuración de aulas virtuales sumado a la logística de implementar nuevas medidas de higiene, saneamiento y protocolos.

La capacitación de educadores en educación a distancia es relevante ya que la pandemia continúa siendo un problema para la sociedad global incluso después de dos años del inicio del Covid-19, la influencia de factores culturales en las actitudes de los docentes hacia la educación a distancia, deben tenerse en

cuenta en el desarrollo e implementación de cualquier innovación en educación (Veraksa et al., 2021). En concordancia, las correlaciones más altas obtenidas entre implementación de ERE y sentimiento de autoeficacia, fueron en la dimensión “Capacitación y preparación para implementar ERE por parte de la institución educativa”. Sánchez y Ferrando (2021), reportan que el 80% de las educadoras encuestadas señalaron creer posible el logro de aprendizajes en el marco de la educación remota, demostrando un alto nivel de autoeficacia en sus competencias docentes. No obstante, indicaron que ese resultado se supeditaba a que existiera un compromiso de parte de las familias o tutores, a que se emplearan estrategias didácticas lúdicas y a que existiera constancia en el proceso de aprendizaje. En la misma línea, cabe señalar que, dentro de las correlaciones entre Implementación de ERE y Bienestar Recordado, específicamente entre la dimensión de capacitación y bienestar hedónico, se evidenció la inexistencia de una correlación significativa, por lo que no se vinculó la experiencia de capacitación y formación en ERE con sensaciones de disfrute y agrado. Esto último, se relaciona con lo planteado por algunos autores, en relación a la sensación poco agradable de los y las docentes de exponerse a tiempos de capacitación, independiente que sea beneficioso para su trabajo, principalmente por motivos de metodologías, horarios y contenidos impartidos en dichas instancias (Jelińska & Paradowski, 2021; Ferri et al., 2020).

Para algunos autores (Kuzmanic & Valenzuela, 2021; Pramling et al., 2020) mantener, en contexto presencial, los protocolos de limpieza y prevención de contagio del virus Covid-19 es el componente más difícil de transmitir a niños y niñas exigiendo más recursos y esfuerzos para asegurar la distancia física, sanitización y limpieza necesarios para limitar el contacto y la posibilidad de transmisión entre estudiantes y la comunidad escolar. Esto,

también fue reportado por las participantes de este estudio como el mayor desafío dentro del contexto de pandemia.

Otro desafío es el de mitigar los efectos en el aprendizaje de los niños, tal como se evidenció en Estado Unidos, Turquía, Suecia y Noruega (Yıldırım, 2021; Pramling et al., 2020), así como también poder generar el involucramiento de las familias en el proceso escolar, donde las repercusiones mismas de la pandemia dentro del hogar agudizaron el estrés al que se vieron sometidas las familias en esta coyuntura, transmitiendo angustia a los más pequeños y desmotivación por el quehacer escolar (Kuzmanic & Valenzuela, 2021).

Respecto al Bienestar Personal, se obtuvo resultados opuesto a los señalados por la literatura, considerando que Viac y Fraser (2020) definen el bienestar en los docentes como las respuestas de los y las profesoras a las condiciones cognitivas, emocionales, de salud y sociales relacionadas con su trabajo y su profesión. Se esperaba resultados que indiquen un bajo nivel de bienestar, tal como lo evidenciaron Palma-Vásquez et al. (2021), quienes considerando la complejidad del trabajo y la carga laboral requerida para mantener activos los procesos de enseñanza-aprendizaje los docentes presentaron un impacto en su bienestar emocional, donde un 81% de las y los docentes encuestados reportaron altos niveles de estrés al finalizar el año escolar, asimismo el 89% percibe una mayor carga laboral respecto al escenario previo a la pandemia. Por otro lado, se evidenció en los resultados una de las correlaciones más bajas, entre el factor D de Autoeficacia (Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes) y las dimensiones de las Sub-Escala de Bienestar Recordado. Esto, se relaciona con lo planteado por algunos autores, los cuales señalan que los y las docentes al encontrarse en un contexto de clases remotas o modalidad híbrida, sumado a las exigencias de prevención

de contagio, su percepción sobre la capacidad para adaptar la enseñanza a las necesidades y/o demandas específicas de aprendizaje en cada estudiante se ve reducida, afectando así también sus niveles de bienestar respecto a esta temática (Santi et al., 2020; Sokal et al., 2020).

Se puede plantear que una de las limitaciones de la investigación, se relaciona con solo haber medido la variable bienestar personal, sin indagar respecto a las acciones que ha realizado la institución para mitigar el estrés del contexto, ya que, en un estudio realizado en Chile, el 82% de los y las docentes encuestados indicó haber sido beneficiario de actividades de apoyo a su bienestar. Entre las principales actividades, se destacan las charlas de autocuidado (61%), consejos para el trabajo a distancia (37%), y acompañamiento emocional (21%) (Elige Educar et al., 2020). Lo anterior, podría explicar los altos índices en la variable bienestar personal reportados por las profesionales de la educación parvularia que participaron de la investigación. Por otro lado, algunas investigaciones en profesionales de la salud en contexto de pandemia, encontraron que la resiliencia, el apoyo social y organizacional percibidos eran factores que influían en la ansiedad, los niveles más reducidos de ansiedad fueron encontrados en aquellos individuos con mayores puntuaciones en la escala utilizada para medir la resiliencia y en la empleada para conocer el apoyo social y organizacional percibidos (Labrague & De los Santos, 2020).

La pandemia removió el proceso educativo en todas sus aristas, la figura de la educadora como un agente clave en aportar sentido al proceso de aprendizaje debió adaptarse a una nueva forma de estar presente. El decir “estar presentes” se quiere aludir a una presencia que sea más que estar al otro lado de la pantalla, una dotada de sentido, de una comprensión profunda, holística de lo que se está haciendo y para qué (Sánchez & Ferrando, 2021).

La educación de los más pequeños siempre es un desafío de múltiples caras. Se sabe que en la mayoría de los países la educación preescolar es uno de los pilares fundamentales para la inclusión de la mujer en el mundo laboral, la reducción de la brecha de la pobreza y la mejora en la predicción de la trayectoria formativa de los niños y niñas (Cardemil & Roman, 2016; Gamboa & Krüger, 2016; Sánchez, 2017), por lo cual el contexto de pandemia desafió a las profesionales de estos niveles formativos, quedando al descubierto limitaciones y, en algunos casos, invisibilización de las necesidades propias de un nivel parvulario que permitiera suplir y adaptar la modalidad remota a las aulas.

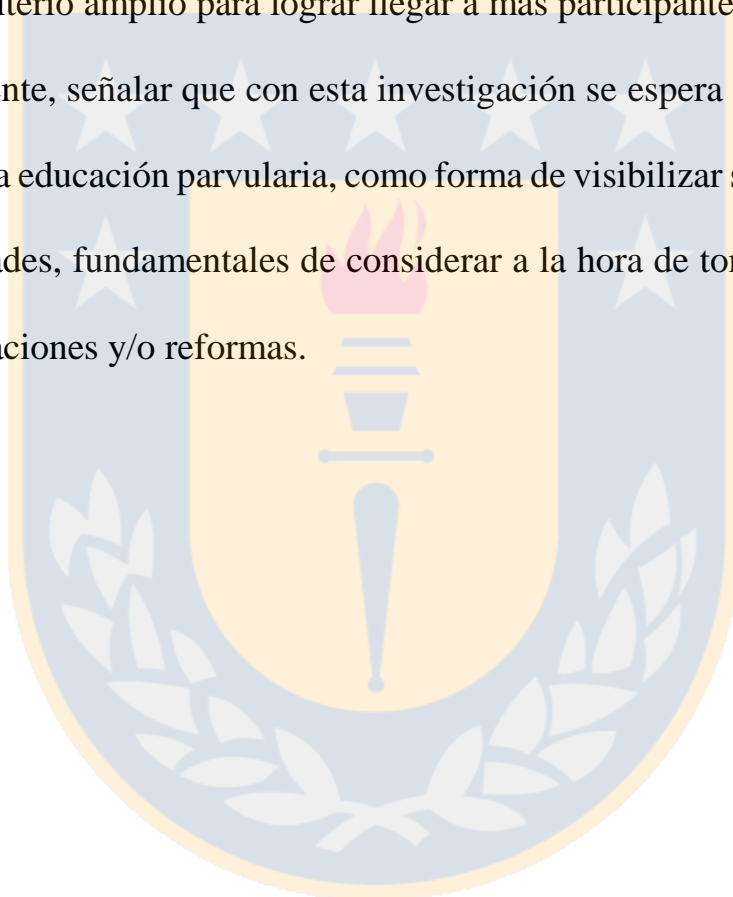
En base a lo investigado, se puede concluir tres grandes ideas:

- La necesidad de avanzar en formación en tecnologías y materiales adaptados para las y los profesionales de la educación parvularia, que les permita dar respuestas a las necesidades y características propias de la edad de los niños y niñas que cursan estos niveles.
- La importancia de asegurar, por parte de los gobiernos, las condiciones laborales y técnicas específicas del área de educación, a todos los y las educadoras independiente de la modalidad y las contingencias que puedan surgir.
- El compromiso de la mayoría de las profesionales de la educación parvularia que dieron su mayor esfuerzo y dedicación para el desarrollo de sus estudiantes, independiente de las dificultades, lo cual se evidencia en sus altos sentimientos de autoeficacia y bienestar personal.

Finalmente, se debe señalar que este estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, el tamaño de la muestra solo permite tomar los resultados como un acercamiento delimitado de la realidad vivida por las educadoras. En segundo lugar, uno de los instrumentos fue aplicado por primera

vez, y debido a las dificultades del contexto, se debió utilizar la misma muestra tanto para el Análisis Factorial Exploratorio como para el análisis de resultados finales. En tercer lugar, la utilización de instrumentos sólo de auto reporte, se convierte en una limitación debido al sesgo en las respuestas principalmente por la deseabilidad social que las participantes pudieron experimentar. Por último, y, en cuarto lugar, se reconoce la limitación de no haber incluido en el diseño de investigación criterios de inclusión y exclusión para las participantes, esto principalmente por las dificultades del contexto para acceder a la muestra, se optó por un criterio amplio para lograr llegar a más participantes.

Finalmente, señalar que con esta investigación se espera ser un aporte al desarrollo de la educación parvularia, como forma de visibilizar sus necesidades y particularidades, fundamentales de considerar a la hora de tomar decisiones, generar adaptaciones y/o reformas.



REFERENCIAS

- Ballova Mikušková, E., & Verešova, M. (2020). Distance education during Covid-19: The perspective of Slovak teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(6), 884-906. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.884>.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, vol.84 (2), 191-215. Recuperado de https://www.academia.edu/3331051/Selfefficacy_toward_a_unifying_theory_of_behavioral_change
- Barriga, D., Durán, G., Sáez, B. & Soto, A. (2020). No es amor, es trabajo no pagado. Un análisis del trabajo de las mujeres en el Chile actual. *Estudios Fundación Sol*. Recuperado de <https://fundacionsol.cl/blog/estudios-2/post/no-es-amor-es-trabajo-no-pagado-2020-6177>
- Benavides-Moreno, N., Donoso-Díaz, S., Reyes, D., & Neira, T. (2019). La gestión de los centros de educación parvularia en la región del Maule (Chile): visiones desde la práctica educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 27(105), 881–903. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002702009>
- Blazar, D., & Kraft, M. A. (2016). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146–170. <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239–253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Bueno, J, Bermúdez, T. & Martín, E. (2009). El profesor y el sentimiento de autoeficacia en el ámbito de las competencias del autoconocimiento personal. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol.2 (2), 681-690. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321074.pdf>.
- Bullock, A., Coplan, R. J., & Bosacki, S. (2015). Exploring links between early childhood educators' psychological characteristics and classroom management self-efficacy

beliefs. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 47(2), 175–183. <https://doi.org/10.1037/a0038547>

Burgess, S. & Sievertsen, H.H. (2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. Recuperado de <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>

Cann, F., Riedel-Prabhakar, R & Powell, D. (2021). A Model of Positive School Leadership to Improve Teacher Wellbeing. *Int J Appl Posit Psychol*(6), 195–218. <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00045-5>.

Cardemil, C., & Román, M. (2016). La importancia de analizar la calidad de la educación en los niveles Inicial y Preescolar. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 7(1). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3382>

Carneiro, P. & Heckman J. (2003). Human Capital Policy. National Bureau of Economic Research, 821, 1-22. Recuperado de <http://ftp.iza.org/dp821.pdf>.

Carrasco, A., & Schade, N. (2013). Estrategias que utilizan las educadoras de párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre niños y niñas de 4 a 6 años de edad. *Psicoperspectivas*, 12(2), 104–116. <https://doi.org/10.5027>

Ciyer, A., Nagasawa, M., Swadener, E., & Patet, P. (2010). Impacts of the arizona system ready/child ready professional development project on preschool teachers' self-efficacy. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(2), 129-145. <https://doi.org/10.5027>.

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Education & Psychology*, 104(4), 1189.

Cortázar, A. (2015). Long-term effects of public early childhood education on academic achievement in Chile. *Early Childhood Research Quarterly*. 32, 13-22. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.003>

Covarrubias, C. (2014). El sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional – Universidad Complutense de Madrid.

- Covarrubias, C. & Lira, M. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. *Estudios Pedagógicos* 41(1), 63-78. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100004>.
- Covarrubias C. & Mendoza, M. (2016). Adaptación y validación del cuestionario sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. *Universitas Psychologica*, 15(2), 97-108. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.avcs>
- Cryer, D. (2005). *Decisive Variables in Quality Early Education*. Conferencia Dictada en Simposio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad preescolar. Asunción, Paraguay, 15-17 de Junio.
- Da Costa, S., Sandoval, J., Lira, G., Oriol, X. & Páez, D. (2015). Vitalidad, salud física y mental como correlatos del bienestar y la creatividad en una muestra de trabajadores chilenos del sector socio-educativo. In J. C. Oyanedel, M. Á. Bilbao, & D. Páez (Eds.), *La felicidad de los chilenos Estudios sobre bienestar* (pp. 167–189). Santiago de Chile: RIL editores.
- Desrumaux, P., Lapointe, D., Sima, M. N., Boudrias, J.-S., Savoie, A., & Brunet, L. (2015). The impact of job demands, climate, and optimism on well-being and distress at work: What are the mediating effects of basic psychological need satisfaction?. *European Review of Applied Psychology*, 65(4), 179–188.
- Elige Educar, CEPPE, CIAE & Fundación Reimagina (2020). *Situación de Docentes y Educadores en Contexto de Pandemia: Informe de Resultados*. Santiago de Chile: Elige Educar
- Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion.
- Ferri, F., Grifoni, P. & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies* 2020, 10(86). <https://doi.org/10.3390/soc10040086>.
- Gallego, J. (2009). AVA (Ambientes Virtuales de Aprendizaje) e investigación como proceso formativo. *Itinerario Educativo*, 23(54), 109-122

- Gamboa, L. & Krüger, N. (2016). ¿Existen diferencias en América Latina en el aporte de la educación preescolar al logro educativo futuro?: PISA 2009-2012. *Revista CEPAL 118*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40031-existen-diferencias-america-latina-aporte-la-educacion-preescolar-al-logro>.
- Garrido, M. (2020). Educar en tiempos de pandemia: acentuación de las desigualdades en el sistema educativo chileno. *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, 2(2), 43-68. <https://doi.org/10.26694/caedu.v1i3>
- Gimenez, V., Thieme, C., Prior, D. & Tortosa-Ausina, E. (2020). Evaluation and determinants of preschool effectiveness in Chile. *Socio-Economic Planning Sciences*. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2020.100934>.
- Gómez, M., & Ford, L. (2017). Teachers' Perceptions of Professional Development in Chilean State-Funded Early Childhood Education. *International Research in Early Childhood Education*, 8(1), 21–37. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1173672.pdf>.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2005). *Multivariate data analysis* (6th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hervás, G., & Vázquez, C. (2013). Construction and validation of a measure of integrative well-being in seven languages: The Pemberton Happiness Index. *Health and Quality of Life Outcomes*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/1477-7525-11-66>.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
- Jelińska, M., & Paradowski, M.B. (2021). Teachers' engagement in and coping with emergency remote instruction during COVID-19-induced school closures: A

- multinational contextual perspective. *Online Learning Journal*, 25(1), 303-328.
<https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2492>
- Jennings, P., Doyle, S., Rasheed, D., Frank, J., & Brown, J. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology*, 76, 186–202.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). LISREL 8: User's reference guide. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Karp, P., & McGowan, M. (2020). Clear as mud': Schools ask for online learning help as coronavirus policy confusion persists. *The Guardian*, 261–307.
- Keyes, C.L. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2) 121-140.
<https://doi.org/10.2307/2787065>.
- Khani, R. & Mirzaee, A. (2015). How do self-efficacy, contextual variables and stressors affect teacher burnout in an EFL context?. *Educational Psychology*, 35(1), 93-109.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2014.981510>.
- Košir, K., Dugonik, S., Huskić, A., Gračner, J., Kokol, Z. & Krajnc, Z. (2020). Predictors of perceived teachers' and school counsellors' work stress in the transition period of online education in schools during the COVID-19 pandemic, *Educational Studies*.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1833840>.
- Kuzmanic, D. & Valenzuela J. (2021). Necesidades y desafíos de la reapertura en el mundo de la educación parvularia: aprendizajes para Chile. Ideas en Educación: Universidad de Chile, N°2. Recuperado de http://ie.uchile.cl/index.php?page=view_vinculacion&langSite=es&id=2134.
- Labrague, L.J. y De los Santos, J.A.A. (2020). COVID-19 anxiety among front-line nurses: Predictive role of organisational support, personal resilience and social support. *Journal of Nursing Management*, 1-9. <https://doi.org/10.1111/jonm.13121>.
- Ley N°20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago de Chile, 01 de abril de 2016.
- Llorent-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. & Tomas-Marco, I. (2014). El Análisis Factorial Exploratorio de los Ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169.
<https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>.

- Locasale-crouch, J., Vitiello, G., Hasbrouck, S., Aguayo, Y., Schodt, S., Hamre, B., ... Romo, F. (2016). Cómo medir lo que importa en las aulas de primera infancia : un enfoque sobre las interacciones educadora-niño. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1–14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.6>.
- Martínez, G., Bilbao, M., Costa, D. & da Costa, S. (2018). Bienestar y su medida: Validación del Pemberton Happiness Index en 3 países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Psicología Positiva*, 8, 125-140.
- Mashburn, A., Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732-749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Massachusetts Office of the Child Advocate. (2020). Commonwealth of Massachusetts office of the child advocate. Recuperado de <https://www.mass.gov/doc/cttf-june-2020-report-protecting-our-childrens-well-being-during-covid-19-0/download>
- McCallum, F., Price, D., Graham, A. & Morrison, A. (2017). Teacher wellbeing: A review of the literature. Association of Independent Schools of NSW. Recuperado de <https://apo.org.au/node/201816>
- McCoy, D., Yoshikawa, H., Ziol-Guest, K., Duncan, G., Schindler, H., Magnuson, K., Yang, R., Koepp, A. & Shonkoff, J. (2017). Impacts of Early Childhood Education on Medium- and Long-Term Educational Outcomes. *Educ Res.*, 46(8): 474–487. <https://doi.org/10.3102/0013189X17737739>.
- Ministerio de Educación. Apoyos del MINEDUC durante la pandemia del COVID -19. 14 de mayo 2020. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/apoyos-del-mineduc-durante-la-pandemia-del-covid-19/>
- Murphy, J., Louis, K., & S. (2018). Positive school leadership: Building capacity and strengthening relationships. New York, NY: Teachers College Press.
- Ñanculeo, M. & Merino, J. (2016). Una aproximación a la vulnerabilidad en el sistema de educación parvularia en Chile. *Nóesis, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 25(50), 51-88. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/859/85944887003.pdf>.

OCDE. OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World, OECD Publishing. Paris, 2019. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>.

Palma-Vásquez, C., Carrasco, D. & Hernando-Rodríguez, J. (2021). Mental Health of Teachers Who Have Teleworked Due to COVID-19. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* 11(2), 515-528. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020037>

Pizarro, P., & Espinoza, V. (2016). ¿Calidad En La Formación Inicial Docente? Análisis De Los Nuevos Estándares De La Educación De Párvulos En Chile. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55(1), 152–167. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.383>.

Pramling, I., Wagner, J. & Eriksen, E. (2020). The Coronavirus Pandemic and Lessons Learned in Preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy Forum. *International Journal of Early Childhood*, 5(2), 129–144. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00267-3>.

Ramos, M, Bamdad, T. & Lloyd, C. (2021). Strategies to Virtually Support and Engage Families of Young Children during COVID-19 (and Beyond): Lessons from Research and Considerations for Your Community. *Child TRENDS*. Recuperado de <https://www.childtrends.org/publications/strategies-virtually-support-engage-families-young-children-during-covid-19-beyond>

Ryff, C. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99-104.

Sánchez, G. & Gómez, R. (2010). *Diagnóstico de la educación Parvularia*. Santiago de Chile: OEI, Idea.

Sánchez, E. (2017). Desafíos de la Institucionalidad en la Educación Parvularia en Chile. Análisis a partir de la Reforma Educacional 2014–2018. *Revista Estado, Gobierno y Gestión Pública*, 50, 45-68. <https://doi.org/10.5354/0717-8980.2018.49240>

Sánchez, B. & Ferrando, M. (2021). Lo que la pandemia no se llevó: práctica pedagógica en virtualidad. Preguntas sobre posibilidades y limitaciones del aprendizaje en confinamiento. Paulo Freire: Revista de Pedagogía Crítica, 25, 21 – 37. <https://doi.org/10.25074/07195532.25.2020>

Santi, E., Gorghiu, E. & Pribeanu, C. (2020). Teachers' Perceived Self-Efficacy for Mobile Teaching and Learning. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(2), 157-166. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup1/259>.

- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2004). Self-efficacy in Education Revisited: Empirical and Applied Evidence. In D. McInerney & S. Van Ettem (Eds.), *Big Theories Revisited*. Vol. 4. (pp. 115-138). Greenwich, CT: Information Age.
- Sokal, L., Trudel, L. & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2019). Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia: Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Subsecretaria de Educación Parvularia. (2020). Medidas tomadas en distintos países en Educación Parvularia frente a la contingencia global del COVID-19. *Evidencias: Departamento de estudios y estadísticas*, N°4. Recuperado de <https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/34/2020/05/Evidencias-N-4.-Pa%C3%ADses-frente-al-coronavirus-04.05.2020.pdf>
- SUBTEL. 44% de los hogares del país no tiene conexión fija a Internet. 17 de mayo 2018. Recuperado de <https://www.subtel.gob.cl/44-de-los-hogares-del-pais-no-tiene-conexionfija-a-internet>
- Szente, J. (2020). Live Virtual Sessions with Toddlers and Preschoolers amid COVID-19: Implications for Early Childhood Teacher Education. *Journal. of Technology and Teacher Education*, 28(2), 373-380.
- Tokman, A. (2010). *Radiografía de la Educación parvularia: Desafíos y propuestas*. Santiago de Chile: Expansiva.
- Toran, M. (2019) Does sense of efficacy predict classroom management skills? An analysis of the pre-school teacher's professional competency. *Early Child Development and Care*, 189(8), 1271-1283. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1374258>
- Treviño, E., Toledo, G., & Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 40–62. <https://doi.org/10.7764/pel.50.1.2013.4>
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).

- UNESCO (2010). The World Conference on Early Childhood Care and Education (ECCE): Building the Wealth of Nations. Conference Concept paper, Moscu.
- UNESCO, (2020). 90 million students out of school due to COVID-19: UNESCO releases first global numbers and mobilizes response. Recuperado de <https://en.unesco.org/news/290-million-students-out-school-due->
- UNESCO. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>.
- Veraksa, A., Singh, P., Gavrilova, M., Jain, N. & Veraksa, N. (2021). Russian and Indian Preschool Educators' Beliefs about Distance Education for Preschoolers. *Education Sciences*, 11, 814. <https://doi.org/10.3390/educsci11120814>.
- Viac, C. and P. Fraser (2020), "Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis", *OECD Education Working Papers*, No. 213, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>.
- Victoria, C.R., & González, I. (2000). La categoría bienestar psicológico: Su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(6), 586-592.
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397–404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X).
- Viviani, M. & Rodríguez, J. (2020). Análisis de los roles y responsabilidades de los técnicos en educación parvularia en el nivel sala cuna: una contribución a su formación inicial. *Calidad en la educación*, (53), 9-41.
- Willermark, S. (2021). Who's There? Characterizing Interaction in Virtual Classrooms. *Journal of Educational Computing Research*, 0(0), 1-20.
- Yıldırım, B. (2021). Preschool Education in Turkey During the Covid-19 Pandemic: A Phenomenological Study. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01153-w>.

Yoshikawa, H., Weiland, C. & Brooks-Gunn, J. (2016). When Does Preschool Matter? *The Future of Children*, 26(2), 21-35.



ANEXOS

1. PAUTA JUICIO DE EXPERTOS

Ficha sociodemográfica y de contexto de implementación de ERE

Respetado(a) juez (a): Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento piloto “Ficha sociodemográfica y de contexto de implementación de ERE” dirigido a educadoras de párvulo, los cuales son parte de la investigación del proyecto de tesis de magíster “Contexto de implementación de Educación Remota de Emergencia (ERE) y su relación en la autoeficacia docente y bienestar personal en educadoras/es de párvulo de la región del Biobío y Ñuble, en situación de pandemia por Covid-19”.

La evaluación de este instrumento es de gran relevancia para lograr que lo que se desea medir sea coherente con los ítems planteados y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa de la psicología como a sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

En esta fase del estudio, se espera pilotear en pequeña escala el instrumento para validar su contenido, buscando responder al siguiente objetivo:

- Caracterizar el contexto de implementación de educación remota de emergencia en situación de pandemia por Covid-19 en la educación parvularia de la región del Biobío y Ñuble.

El formato del instrumento es tipo cuestionario con ítems compuestos por afirmaciones las cuales tienen 5 opciones de respuesta, que van del 1 (muy en desacuerdo) al 5 (muy de acuerdo). Los ítems se encuentran agrupados en 5 dimensiones distintas, que buscan dar respuesta al objetivo planteado y han surgido en base a la evidencia actual sobre la temática estudiada.

En base a lo anterior, el objetivo del juicio de expertos es analizar la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de los ítems del instrumento “Ficha sociodemográfica y de contexto de implementación de ERE”. Para esto le solicitamos completar los siguientes aspectos:

1. Antecedentes:

NOMBRES Y APELLIDOS	Paola Domínguez Ramírez
FORMACIÓN ACADÉMICA	Doctora en Psicología de la Educación
ÁREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL	Educación Parvularia
AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL	28 años
OCUPACIÓN ACTUAL	Profesora Universitaria
INSTITUCIÓN	Universidad de Concepción

2. Indicadores

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA	1. No cumple con el criterio	El ítem (pregunta) no es suficiente para medir la dimensión.
Los ítems (preguntas) que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta	2. Bajo nivel	El ítem (pregunta) mide algún aspecto de la dimensión, pero no corresponde con la dimensión total.
	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems (preguntas) para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto nivel	El ítem (pregunta) es suficiente.
CLARIDAD	1. No cumple con el criterio	El ítem (pregunta) no es claro.

El ítem (pregunta) se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	2. Bajo nivel	El ítem (pregunta) requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem (pregunta).
	4. Alto nivel	El ítem (pregunta) es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA	1. No cumple con el criterio	El ítem (pregunta) no tiene relación lógica con la dimensión.
El ítem (pregunta) tiene relación lógica con la dimensión que se está midiendo	2. Bajo nivel	El ítem (pregunta) tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3. Moderado nivel	El ítem (pregunta) tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	4. Alto nivel	El ítem (pregunta) se encuentra completamente relacionado con la dimensión que se está midiendo.
RELEVANCIA	1. No cumple con el criterio	El ítem (pregunta) puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
El ítem (pregunta) es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.	2. Bajo nivel	El ítem (pregunta) tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem (pregunta) es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem (pregunta) es muy relevante y debe ser incluido.

A continuación, se presenta el objetivo y los ítems del instrumento, favor completar con una **X** en el indicador más adecuado de acuerdo con la categoría de claridad, coherencia y relevancia. También podrá hacer comentarios u observaciones si estima conveniente.

Desde ya agradecemos su participación.

OBJETIVO	DIMENSIÓN	ITEM (PREGUNTA)	CATEGORÍA																COMENTARIO S			
			SUFICIENCIA				CLARIDAD				COHERENCIA				RELEVANCIA							
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
<i>Caracterizar el contexto de implementación de educación remota de emergencia en situación de pandemia por Covid-19 en la educación parvularia de la región del Biobío y Ñuble.</i>	(a) Capacitación y preparación para implementar ERE por parte de la institución educativa	1. Fui preparada/o y capacitada/o para implementar la ERE en mis clases.				x					x					x					x	
		2. Tuve la posibilidad de ampliar mis conocimientos respecto al uso de TICS para mis clases.				x					x					x					x	
		3. Accedí a la formación y material diversificado para mejorar mis estrategias pedagógicas para el aula virtual.				x					x					x					x	
		4. Recibí orientación y formación específica para la etapa de desarrollo de mis estudiantes en torno al trabajo en aula virtual.				x				x					x					x	Creo que requiere modificación Utilizar el concepto niño/niña en reemplazo de estudiante. Uniformar en el cuestionario	
	(b) Condiciones materiales para implementar ERE	5. La conexión a internet (casa o establecimiento) me ha permitido dictar mis clases y trabajar sin problemas.				x					x					x					x	

2. Consentimiento informado



Universidad de Concepción

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA



CONSENTIMIENTO INFORMADO

TÍTULO DEL ESTUDIO: Implementación de Educación Remota de Emergencia (ERE) y su relación en la autoeficacia docente y bienestar personal en educadoras/es de párvulo de la región del Biobío y Ñuble, en contexto de pandemia por Covid-19.

INVESTIGADORA RESPONSABLE: Javiera Alejandra Romero Flores.

PROFESORA GUÍA: PAULINA PAZ RINCÓN GONZÁLEZ.

Estimado(a) Educador(a) de Párvulo,

El propósito de este documento es entregar información que necesita para decidir su participación, de manera libre y voluntaria, en el estudio **“Implementación de Educación Remota de Emergencia (ERE) y su relación en la autoeficacia docente y bienestar personal en educadoras/es de párvulo de la región del Biobío y Ñuble, en contexto de pandemia por Covid-19”**. Este está enmarcado en trabajo de investigación de Javiera Alejandra Romero Flores para optar al grado de Magíster en Psicología en la Universidad de Concepción.

A continuación, se presenta información sobre el estudio. Le solicitamos pueda leerla con detención y en caso de dudas, realizar las consultas que estime conveniente con total libertad comunicándose al celular +56 9 9151 2435 o al correo electrónico javieraromero@ gmail.com

OBJETIVO DEL ESTUDIO: El presente estudio tiene como objetivo Conocer el impacto de la educación remota de emergencia en el contexto de pandemia por Covid-19 en los niveles de autoeficacia docente y bienestar personal en educadores de párvulo de la región del Biobío y Ñuble.

Usted está invitado(a) a participar por ser un(a) educador(a) de párvulo, que se encuentra desempeñando labores actualmente en alguna institución educacional de la región del Biobío.

Su participación en esta investigación consiste en responder preguntas relacionadas con un cuestionario compuesto de 3 grandes áreas: (1) Ficha sociodemográfica y de contexto de implementación de Educación Remota de Emergencia, (2) Autoeficacia docente, y (3) Bienestar personal. Las respuestas deben ser considerando los últimos 6 meses de trabajo.

Este cuestionario será aplicado en línea mediante el envío de un enlace a su correo electrónico institucional, y el tiempo aproximado para responder las preguntas es de 30 (treinta) minutos.

BENEFICIOS: Se espera que su participación en este estudio contribuirá a la actualización de información respecto al proceso de implementación de educación remota de emergencia en la educación parvularia, y conocer la percepción de los y las educadoras que se desempeña en estos niveles.

Al participar en el presente estudio contará con orientación profesional en caso de ser requerida.

RIESGOS: En el estudio que se llevará a cabo, no se identifica ningún riesgo para su salud, ni tendrá consecuencia negativa producto de su participación. Sin embargo, algunas preguntas podrían generar incomodidad; si siente necesidad de orientación al respecto contáctese con la Investigadora Responsable al número +56 9 9151 2435 o al correo electrónico javieraromero@ gmail.com.

CONFIDENCIALIDAD: La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito que no sean los propios de esta investigación. Sus respuestas serán tratadas de forma anónima. La Investigadora Responsable custodiará los datos de este estudio, identificando con códigos los nombres de cada participante y resguardando la información en su computador.

PARTICIPACIÓN LIBRE Y VOLUNTARIA: Su participación en este estudio es totalmente libre y

voluntaria. No hay costos ni incentivos económicos por participar en esta investigación.

Usted tiene el derecho a no aceptar participar o a retirar su consentimiento y retirarse de la investigación en el momento que lo estime conveniente. Al hacerlo, Usted no pierde ningún derecho que le asiste.

Si Usted retira su consentimiento, sus datos serán eliminados y la información obtenida no será utilizada en este estudio.

RESULTADOS: Los resultados de la investigación se mantendrán en el medio académico y universitario, medio en que serán publicados, resguardados por la Investigadora Responsable.

Las publicaciones generadas a partir de este proyecto, mantendrá el anonimato de la identidad de todas las personas e instituciones participantes.

Usted tiene derecho a ser informado(a) del progreso del estudio y de sus resultados finales. Para ello el contacto será con la Investigadora Responsable.

PREGUNTAS

Si tiene preguntas, dudas o requiere información adicional sobre su participación en el estudio, puede comunicarse con la Investigadora Responsable, Javiera Alejandra Romero Flores, Rut 17.346.812-1. Teléfono: +56 9 9151 2435 o al correo electrónico javieraromeroflores@gmail.com. Para cualquier duda, queja o inquietud que no haya sido satisfactoriamente resuelta por la investigadora responsable se podrá dirigir a Mauricio Garrido Vasquez, Presidente del Comité de Ética y Bioética del Departamento de Psicología de la Universidad de Concepción. Correo: mauriciogarrido@udec.cl ; también puede comunicarse con el Dr. Ronal Mennickent Cid, Presidente del Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción, al teléfono (41) 2204302.

Si Ud. acepta participar del estudio **“Implementación de Educación Remota de Emergencia (ERE) y su relación en la autoeficacia docente y bienestar personal en educadoras/es de párvulo de la región del Biobío y Ñuble, en contexto de pandemia por Covid-19”**, rogamos seleccionar “yo ACEPTO”, a modo de firma, el Acta de Consentimiento que sigue.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Declaro que he leído y entendido la información que se me ha entregado.

He recibido suficiente información sobre el estudio.

He podido hacer preguntas sobre las características del estudio.

Comprendo que puedo retirarme del estudio en cualquier momento sin ser obligado(a) a dar razones y sin que ello me perjudique.

Entiendo que los resultados de este estudio pueden ser publicados, pero mi identidad será anónima y los datos personales que proporcione serán tratados en forma confidencial.

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será enviada a mi correo electrónico sin que esté vinculado con las respuestas entregadas, y que puedo pedir información sobre los resultados del estudio cuando éste haya concluido.

Declaro que mi consentimiento está dado libre y voluntariamente sin que haya sido forzada(o) u obligada(o).

Comprendo y acepto la información que se entregó anteriormente, declaro conocer los objetivos del estudio y acepto participar y completar el set de preguntas que se realizarán. En atención a estas consideraciones, libremente marque la opción la que corresponda.

Yo ACEPTO participar en este estudio.

Yo NO ACEPTO participar en este estudio.

Para empezar a contestar el cuestionario pulse aquí.

Javiera Alejandra Romero Flores

Investigadora responsable

Proyecto aprobado por el Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción

3. Instrumento N°1: Ficha sociodemográfica y de contexto de implementación de ERE



Universidad de Concepción

ID: _____

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA



I. Datos Personales

1. Edad: _____	2. Ciudad donde desempeña sus labores: _____	3. Ciudad de procedencia: _____
4. Años de experiencia profesional _____	5. Tipo de dependencia del establecimiento educacional: <input type="checkbox"/> 1. Municipal <input type="checkbox"/> 2. Particular Subvencionado <input type="checkbox"/> 3. Particular	6. Nivel en el que se desempeña: <input type="checkbox"/> 1. Primer nivel de transición <input type="checkbox"/> 2. Segundo nivel de transición
7. Tipo de contrato: <input type="checkbox"/> 1. Indefinido <input type="checkbox"/> 2. Plazo fijo <input type="checkbox"/> 3. Honorario <input type="checkbox"/> 4. Otro: _____	8. Modalidad de trabajo durante este año: <input type="checkbox"/> 1. Remota <input type="checkbox"/> 2. Híbrida (presencial y remota) <input type="checkbox"/> 3. Otra: _____	9. ¿Ha presentado licencia médica en los últimos 6 meses de trabajo? <input type="checkbox"/> 1. Si <input type="checkbox"/> 2. No

II. Contexto de implementación de ERE

- | | |
|-----------------------------------|-------------------|
| 1. Muy en desacuerdo | 4. De acuerdo |
| 2. En desacuerdo | 5. Muy de acuerdo |
| 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo | |

(a) Capacitación y preparación para implementar ERE por parte de la institución educativa

1. Fui preparada/o y capacitada/o para implementar la ERE en mis clases	1	2	3	4	5
2. Tuve la posibilidad de ampliar mis conocimientos respecto al uso de TICS para mis clases.	1	2	3	4	5
3. Accedí a la formación y material diversificado para mejorar mis estrategias pedagógicas para el aula virtual.	1	2	3	4	5
4. Recibí orientación y formación específica para la etapa de desarrollo de mis estudiantes en torno al trabajo en aula virtual.	1	2	3	4	5

(b) Condiciones materiales para implementar ERE

5. La conexión a internet (casa o establecimiento) me ha permitido dictar mis clases y trabajar sin problemas.	1	2	3	4	5
6. El o los dispositivos que tengo para conectarme (computador, teléfono, Tablet, etc.) tienen la calidad suficiente para trabajar de manera remota.	1	2	3	4	5

7. Pude acceder a un lugar físico desde donde trabajar en mi lugar de residencia.	1	2	3	4	5
8. No me ha faltado apoyo técnico para preparar las clases en formato virtual.	1	2	3	4	5
(c) Principales desafíos en la implementación de ERE en educación parvularia					
9. Que los estudiantes participen en las clases de forma ordenada y concentrada.	1	2	3	4	5
10. Que las familias apoyen el proceso escolar (conexión, comunicación con el establecimiento, reforzar en casa, etc.).	1	2	3	4	5
11. Mitigar los posibles efectos en el aprendizaje sobre los niños y niñas por los cierres prolongados de escuelas.	1	2	3	4	5
12. Dar respuesta a las necesidades propias de la etapa del desarrollo de los estudiantes de educación parvularia.	1	2	3	4	5
13. Mantener una comunicación constante y fluida con las familias.	1	2	3	4	5
14. Uso de material y estrategias virtuales que sean llamativas y dinámicas para los y las estudiantes.	1	2	3	4	5
15. Mantener los protocolos para la desinfección frecuente de los muebles y materiales de las aulas.	1	2	3	4	5
16. El cumplimiento de los requisitos de distanciamiento social sin molestar constantemente a los niños y niñas.	1	2	3	4	5
(d) Experiencia personal respecto a la implementación de ERE					
17. He podido adaptarme al formato de clases virtuales implementado por mi establecimiento educacional.	1	2	3	4	5
18. He podido organizar mis tiempos de trabajo.	1	2	3	4	5
19. Tengo a mi cuidado una o más personas (niños/as y/o adulto mayor), lo que no me ha dificultado llevar a cabo mi trabajo de forma remota.	1	2	3	4	5
20. He logrado separar mis tiempos de trabajo de mi tiempo libre.	1	2	3	4	5
21. Desde marzo hasta ahora, rara vez me he quedado trabajando hasta tarde en la noche.	1	2	3	4	5
22. No he tenido problemas de motivación para levantarme en las mañanas.	1	2	3	4	5
23. Logro trabajar con concentración durante toda mi jornada laboral	1	2	3	4	5
24. No he tenido que invertir más tiempo que el que tengo contratado para cumplir con mis obligaciones laborales.	1	2	3	4	5
(e) Medidas de seguridad y prevención de contagio de Covid-19 en mi institución (para quienes ya están desde una modalidad presencial o híbrida de trabajo)					
25. Me han brindado orientación y formación respecto a los protocolos de prevención de contagio dentro de mi institución.	1	2	3	4	5
26. Mi establecimiento cuenta con los materiales de protección y limpieza adecuados, en relación a los protocolos de prevención de contagio de Covid-19.	1	2	3	4	5

27. Me siento segura/o trabajando dentro de mi establecimiento.	1	2	3	4	5
28. Las salas de clases están en condiciones de recibir de forma segura a estudiantes en edad preescolar.	1	2	3	4	5
29. El recurso humano por sala es suficiente para desarrollar labores docentes y además regular el comportamiento de los estudiantes, en torno a la prevención de contagio.	1	2	3	4	5



4. Instrumento N°2: “Escala Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor (Covarrubias & Mendoza, 2016)”



Universidad de Concepción

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA



Escala Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor (Covarrubias & Mendoza, 2016)

Este instrumento ha sido diseñado para poder comprender mejor qué aspectos usted considera que puede intervenir dentro de su quehacer profesional. Le pedimos por favor no deje ningún enunciado sin responder. Sus respuestas serán confidenciales.

INSTRUCCIONES: Conteste con una X según su preferencia en la columna correspondiente.

Factores	Ítems	Nada					Mucho					
A Eficacia en la implicación de los estudiantes	1.- ¿Cuánto puede hacer usted para comunicarse con las y los estudiantes más difíciles?											
	2.- ¿Cuánto puede hacer usted para ayudar a sus estudiantes a pensar de manera crítica?											
	3.- ¿Cuánto puede hacer usted para motivar a las y los estudiantes que muestran poco interés en el trabajo escolar?											
	4.- ¿Cuánto puede hacer usted para fomentar la creatividad de las y los estudiantes?											
B Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje	5.- ¿Cuánto puede hacer usted para responder a las preguntas difíciles que hacen las y los estudiantes?											
	6.- ¿Cuánto puede hacer usted por medir si las y los estudiantes comprendieron lo que les ha enseñado?											
	7.- ¿Cuánto puede hacer usted para elaborar buenas preguntas para las y los estudiantes?											
	8.- ¿Cuánto puede hacer usted para dar explicaciones o ejemplos adicionales cuando las y los estudiantes están confundidos?											
C Eficacia en el manejo de clase	9.- ¿Cuánto puede hacer usted para controlar el mal comportamiento en la sala de clases?											
	10.- ¿Cuánto puede hacer usted para que las y los estudiantes sigan las normas de la sala de clases?											
	11.- ¿Cuánto puede hacer usted para calmar a un/a estudiantes que presenta un mal comportamiento o que es bullicioso/a?											
	12.- ¿Cuánto puede hacer usted para evitar que unos pocos estudiantes problemáticos perjudiquen la clase?											
D Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes	13.- ¿Cuánto puede hacer usted para responder a las y los estudiantes confrontacionales?											
	14.- ¿Cuánto puede hacer usted para ajustar sus clases al nivel adecuado de cada uno las y los estudiantes?											
	15.- ¿Cuánto puede hacer usted por utilizar diversas estrategias de evaluación?											
	16.- ¿Cuánto puede hacer usted para implementar estrategias alternativas en su clase?											
	17.- ¿Cuánto puede hacer usted por ofrecer desafíos apropiados para las y los estudiantes más capacitados/as?											

5. Instrumento N°3: “Pemberton Happiness Index” (Hervas & Vásquez, 2013)



Universidad de Concepción

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA



ÍNDICE DE FELICIDAD DE PEMBERTON: SUB-ESCALA DE BIENESTAR PERSONAL

Le pedimos que piense un momento en su vida en forma general.

En relación a las siguientes frases, por favor, señale en qué medida está de acuerdo con cada afirmación, usando una escala del 1 al 10, donde 1 significa Totalmente en Desacuerdo y 10 significa Totalmente de Acuerdo:

Frente a cada frase, encierre en un círculo el número que mejor representa la opción que ha escogido.

Totalmente en desacuerdo											Totalmente de acuerdo
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Frente a cada frase, encierre en un círculo el número que mejor representa la opción que ha escogido											
N°	Ítem										
PEM.1	Me siento muy satisfecho/a con mi vida										0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
PEM.2	Me siento con la energía necesaria para cumplir bien mis tareas cotidianas										0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
PEM.3	Siento que mi vida es útil y valiosa										0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
PEM.4	Me siento satisfecho/a con mi forma de ser										0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
PEM.5	Mi vida está llena de aprendizajes y desafíos que me hacen crecer										0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
PEM.6	Me siento muy unido/a a las personas que me rodean										0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
PEM.7	Me siento capaz de resolver la mayoría de los problemas de mi día a día										0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
PEM.8	Pienso que puedo ser yo mismo/a, en las cosas importantes										0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
PEM.9	Disfruto cada día de muchas pequeñas cosas										0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
PEM.10	En mi día a día, tengo muchos ratos en los que me siento mal										0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
PEM.11	Siento que vivo en una sociedad que me permite desarrollarme plenamente										0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10