

DIVERSIDAD ESTUDIANTIL Y EMOCIONES EXPERIMENTADAS POR LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN ENTORNOS URBANOS Y RURALES DE CHILE DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA POR COVID-19

Marco Antonio Villalta-Paucar^{1*}, Jéssica Verónica Rebolledo-Etchepare² y Eduardo Sandoval-Obando³

RESUMEN

La investigación sobre la diversidad y emociones del profesorado se concentra principalmente en escuelas urbanas y menos en las escuelas rurales ante situaciones de desastres. Este artículo tiene como objetivo analizar los juicios y emociones del profesorado de educación básica respecto a la diversidad de los estudiantes de escuelas urbanas y rurales durante una situación de amenaza sanitaria en Chile. Se adoptó un enfoque cualitativo, involucrando a 41 casos, incluidos directivos y docentes de 17 escuelas urbanas y rurales en Chile. Entre 2020 y 2021, se realizaron 72 entrevistas en el contexto de la pandemia de COVID-19, seguidas de un análisis de contenido con el software NVivo. Los hallazgos identifican siete categorías de diversidad percibida mostrando diferencias dependiendo de la ubicación de las escuelas. En las escuelas rurales, estas categorías se asocian principalmente con emociones positivas, mientras que en las urbanas predominan las emociones negativas. Además, la diversidad percibida se relaciona con emociones positivas cuando los docentes implementan estrategias que fomentan la participación de los estudiantes en el aula.

PALABRAS CLAVES

Emoción; Docente; Educación urbana; Educación rural; Diversidad, Pandemia COVID-19; Chile

STUDENT DIVERSITY AND EMOTIONS EXPERIENCED BY ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN URBAN AND RURAL AREAS OF CHILE DURING THE COVID-19 HEALTH EMERGENCY

ABSTRACT

Research on teacher diversity and emotions is mainly concentrated in urban schools and less in rural schools in disaster situations. This article aims to analyze the judgments and emotions of basic education teachers regarding the diversity of students in urban and rural schools during a health threat situation. A qualitative approach was adopted, involving 41 cases, including managers and teachers from 17 urban and rural schools in Chile. Between 2020 and 2021, 72 interviews were conducted in the context of the COVID-19 pandemic, followed by content analysis using NVivo software. The findings identify seven categories of perceived diversity, showing differences depending on the location of the schools. In rural schools, these categories are mainly associated with positive emotions, whereas in urban schools, negative emotions predominate. In addition, perceived diversity is related to positive emotions when teachers implement strategies that encourage student participation in the classroom.

KEYWORDS

Emotion; Teacher; Urban education; Rural education; Diversity; COVID-19 pandemic; Chile

1. Escuela de Psicología, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.

2. Magister en Estudios Latinoamericanos, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.

3. Escuela de Psicología, Instituto Iberoamericano de Desarrollo Sostenible (IIDS), Universidad Autónoma de Chile, Temuco, Chile.

*Autor de correspondencia: marco.villalta@usach.cl

DOI:

<https://doi.org/10.55467/reder.v10i2.228>

RECIBIDO

19 de enero de 2026

ACEPTADO

23 de febrero de 2026

PUBLICADO

1 de julio de 2026

Formato cita

Recomendada (APA):

Villalta-Paucar, M.A. Rebolledo-Etchepare, J.V. & Sandoval-Obando, E. (2026). Diversidad Estudiantil y Emociones Experimentadas por los Docentes de Educación Básica en Entornos Urbanos y Rurales de Chile durante la Emergencia Sanitaria por COVID-19. *Revista de Estudios Latinoamericanos sobre Reducción del Riesgo de Desastres REDER*, 10(2), 246-260. <https://doi.org/10.55467/reder.v10i2.228>



Todos los artículos publicados en REDER siguen una política de Acceso Abierto y se respaldan en una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Revista de Estudios Latinoamericanos sobre Reducción del Riesgo de Desastres (REDER)

INTRODUCCIÓN

La percepción del riesgo de desastres y su nivel de aceptabilidad permite comprender las respuestas individuales y colectivos ante los mismos (Rivas-Gómez, 2026; Silva Bustos, 2026). La pandemia de COVID-19 instaló miedos relacionados con la salud personal, de seres queridos, de estabilidad laboral, especialmente en la población joven y de menores recursos socioeconómicos (Soriano et al., 2024), ansiedad y depresión especialmente en las personas del género femenino (Solera et al., 2023), se incrementaron las conductas adictivas al juego donde las conductas prosociales actuaron como un factor protector (Esparza-Reig et al., 2024), dado las instrucciones de confinamiento, se priorizó la supervivencia, debilitando inicialmente el rol de la comunidad. (Fuentes Aguilar et al., 2024). En el caso latinoamericano, la pandemia de COVID-19 puso en evidencia la limitada infraestructura tecnológica, la brecha cultural y lingüística, entre el Estado y los pueblos indígenas (Sánchez, 2025), movilizó redes de trabajo coordinado y colaborativo para afrontar los desafíos de la pandemia (Quiroga et al., 2023; Sapag et al., 2025), exacerbó las desigualdades educativas (Pease et al., 2021) y puso de manifiesto la importancia de abordar la diversidad y las emociones en el aula. La suspensión de clases presenciales y el cambio a modalidades remotas o híbridas generaron nuevos desafíos para el profesorado, quienes debieron adaptarse a las necesidades específicas de sus estudiantes en contextos urbanos y rurales diversos.

Durante la crisis de la pandemia por COVID-19, se evidenció que las escuelas operan con diversos niveles de autonomía con respecto a la política educativa pública (Palacios et al., 2021; Reyes Juárez, 2017) y abordar los aspectos socioemocionales se hicieron parte de la agenda educativa (Figueroa-Céspedes et al., 2022; Palacios Díaz et al., 2023) e investigación (Calle et al., 2024). En este contexto, los equipos directivos y el profesorado demostraron su capacidad para movilizar recursos existentes y abordar desafíos tales como la educación a distancia y el bienestar socioemocional de la comunidad educativa. Se enfrentaron a una variedad de situaciones complejas y emergentes para garantizar el cumplimiento de las responsabilidades educativas, incluyendo las relacionadas con la diversidad (Araneda & Parra, 2020; Montecinos et al., 2020).

La literatura disponible muestra diferentes aproximaciones epistemológicas a la diversidad (Apablaza, 2015; Druker, 2020); como diferencia objetivable, aquella que comúnmente orienta a las políticas públicas educativas, tales como la diversidad cultural, que suelen referir a diferencias étnicas (Stang-Alva et al., 2021; Starck et al., 2024), las diferencias referidas a las desigualdades sociales en el aprendizaje (García-Oliveros, 2022; Gonzalez et al., 2022; Ismailov & Chiu, 2022), las acciones afirmativas de identidad de minorías sociales, y las diversidad relacionada a la inclusión educativa (Iniesto & Bossu, 2023; UNESCO, 2020). Son comparativamente menos los estudios que abordan la diversidad en una segunda aproximación epistemológica: como una construcción social interactiva y contextual. Esta aproximación refiere a la comprensión de diversidad desde los mismos sujetos en contexto, dentro de un proceso reflexivo y crítico de las definiciones normativas de diversidad e inclusión (Araneda & Infante, 2022; Orozco & Moria, 2023; Villalta Paucar et al., 2024; Zanting et al., 2024), construido desde la escucha y el diálogo que contribuye a la formación de ciudadanos capaces de construir una sociedad más inclusiva (Norambuena-Paredes, 2025).

Por su parte, las emociones tradicionalmente han sido definidas como una facultad mental para dar respuestas asociadas a experiencias subjetivas adversas o cooperativas, que tienen cierto grado de similitud intercultural en su producción y reconocimiento (Feldman Barrett, 2017; Keltner et al., 2019; Tracy & Randles, 2011). Se han desarrollado diversas teorías sobre las emociones, tales como la Teoría de las emociones Básicas, que considera las emociones como una respuesta situada del sujeto dentro de un orden social y moral estructurada en sus interacciones (Keltner et al., 2019). Por otra parte, al interior de esta teoría se han desarrollado varias tradiciones (Tracy & Randles, 2011); teorías recientes como la teoría del control-valor de la emoción que ubica su expresión vinculada a expectativas (Pekrun, 2024); y teoría de la emoción construida que, considerando evidencias de los avances de las neurociencias, propone que las emociones se modelan de modo holístico, como fenómenos que afectan a todo el cerebro y el cuerpo en su contexto (Feldman Barrett, 2017, 2021). Todas las teorías de las emociones plantean que estas contienen y se vinculan a aspectos cognitivos, fisiológicos y conductuales, en estrecha relación con el entorno.

Las emociones son significados generados en la interacción social, pudiendo ser agradables o positivas, así como desagradables o negativas; éstas representaciones poseen componentes tanto fisiológicos como cognitivos (Feldman Barrett, 2021), asociados a la satisfacción con la vida

(Lorenzo-Alegría et al., 2023). Las situaciones de encierro, como el vivido durante el confinamiento por COVID-19, afectan la estabilidad emocional generando cuadros de ansiedad y depresión, siendo un detonador adverso para la salud integral (Aldana-Zavala et al., 2021). Para la gestión de la incertidumbre antes, durante y después de un desastre, el capital social y la interseccionalidad fortalecen la resiliencia, aunque su eficacia varía según el entorno rural o urbano (Sandoval Muñoz & Sandoval-Díaz, 2025).

Las aulas son espacios emocionales, configuradas a través de relaciones interpersonales (Biavati Guimarães et al., 2024; Pekrun, 2024), donde se establecen los nexos con el aprendizaje a través de rutas memorísticas distintivas, en la medida que los contenidos sean significativos, esto es, que tengan un anclaje con las emociones (Leisman, 2022). Es durante la interacción que se elaboran significados reflexivos y emocionales que orientan la acción pedagógica y diálogos que fortalecen los vínculos sociales en el aula (Bellocchi, 2019; (Villalta-Paucar et al., 2025), la calidad de la relación con profesores y estudiantes (García-Sampedro et al., 2024; García Monteagudo & Larchen Costuchen, 2024) y la construcción de la autoeficacia (de Almeida & Freire, 2024).

En este sentido comprender las emociones como respuestas que expresan significados construidos en la interacción, permite establecer el nexo con otros niveles de la vida social que delimitan la descripción de la realidad y la forma de explicarla (Archer, 2009), que configuran la cultura escolar, la cual, en tanto construcción sociohistórica, emerge y evoluciona, se fortalece y transforma en la interacción social.

De esta forma conocer e identificar las emociones que se experimentan en un contexto particular que puede servir de lugar de resiliencia para enfrentar desastres y más aún en niños y adolescentes parece relevante y la literatura específica es escasa.

En este estudio se entiende que la distinción y clasificación de la diversidad de los estudiantes en las instituciones educativas van más allá de simples observaciones de la realidad objetiva y propia del individuo. Se abordan como construcciones y distinciones sociales que se generan, comunican y transforman en entornos interactivos. Las categorías y calificaciones asignadas a los estudiantes reflejan las representaciones y formas de pensar de quienes las emplean. Estas clasificaciones de la realidad no solo involucran conceptos, sino también emociones y predisposiciones a la acción (Bermúdez & Navarrete Antola, 2020; Druker, 2020; Feldman Barrett, 2021).

Por otra parte, Kahneman (2020) sostiene que cotidianamente las personas suelen tomar decisiones y actuar basándose en un pensamiento intuitivo, lo que puede resultar en un sesgo cognitivo hacia la realidad, fenómeno que denomina WYSIATI (por sus siglas en inglés de *what you see is all there is*); es decir, la tendencia a considerar que la información disponible es suficiente para entender la realidad y actuar en consecuencia. En tal sentido, en los micro procesos sociales en el aula, el profesorado fundamentaría sus prácticas pedagógicas en la información, reflexiones y emociones, que influyen en su percepción de la diversidad con la que interactúan en el aula. Es decir, los profesores trabajan con la representación que poseen de las diversidades que observan.

En este contexto, el presente estudio busca comprender cómo el profesorado percibe la diversidad y qué emociones asocian a ella en contextos urbanos y rurales durante la pandemia de COVID-19. De esta forma las interrogantes claves que orientan este estudio son: ¿Qué diversidad de estudiantes identifica el profesorado en sus aulas?, ¿Qué emociones están asociadas a estas diversidades?, ¿Cómo varían las percepciones de diversidad y emociones relacionadas del profesorado entre las aulas de contextos urbanos y rurales? La respuesta a estas preguntas nos permitirá explorar el papel del entorno en las percepciones y sentimientos descritos por el profesorado que impactan en la comprensión de su experiencia y en su práctica pedagógica y más aún en contextos de emergencia sanitaria y social.

El objetivo de artículo entonces es analizar los juicios y emociones manifestadas en el discurso del profesorado de educación básica en escuelas urbanas y rurales respecto de la diversidad de los estudiantes involucrados en el proceso educativo bajo un contexto de emergencia sanitaria nacional y mundial.

METODO

El estudio adopta un enfoque de estudios de casos (Neiman & Quaranta, 2006; Stake, 2013), empleando una metodología cualitativa que combina e integra tanto información cualitativa -análisis

de contenido- como cuantitativa -frecuencia de categorías- para enriquecer la interpretación (Moscoso, 2017, Pluye, 2020). El análisis cualitativo se guio por los principios del análisis de contenido temático (Guix Oliver, 2008; Mayring, 2014).

Participantes y contexto.

El estudio contó con la participación de 41 casos, entre profesoras (22) y directivos con docencia en aula (19), provenientes de 17 escuelas de Educación Básica ubicadas en tres diferentes regiones de Chile, tanto en áreas urbanas como rurales. Cada una de estas escuelas representan una amplia gama de contextos socioculturales. Estas se distribuyeron del siguiente modo: Región Metropolitana: 7 escuelas urbanas; Región de La Araucanía: 6 escuelas rurales; y, Región de Aysén: 1 escuela rural y 3 escuelas urbanas (Figura 1).

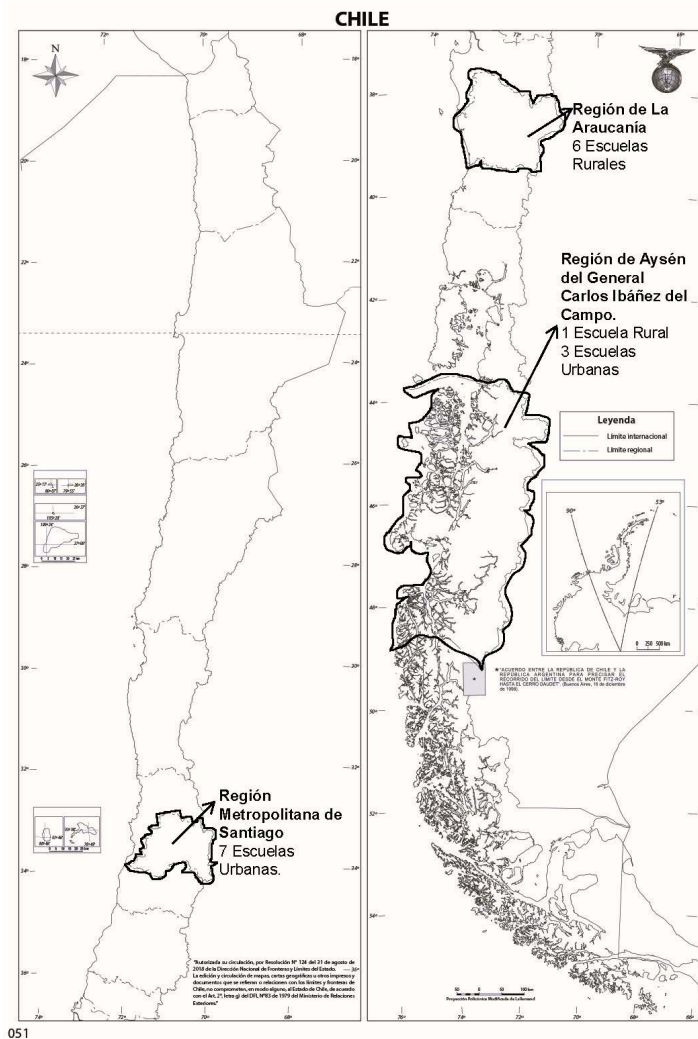


Figura 1. Ubicación de las escuelas en las regiones Metropolitana, de la Araucanía y de Aysén participantes
 Fuente: Adaptado del Mapa de división Política Administrativa de Chile por Instituto Geográfico Militar (IGM), 2026.

Todas las escuelas participantes implementan una o más políticas de inclusión educativa como el Proyecto Educativo Intercultural Bilingüe (PEIB) que se enfoca en promover el respeto y el uso de la lengua originaria (en este caso mapudungun) entre los estudiantes y/o el Programa de Integración Escolar (PIE), que aborda la diversidad cognitiva de los estudiantes incluyendo discapacidades intelectuales, físicas o del desarrollo que pudieran afectar su participación en las actividades educativas convencionales. Todas las escuelas participantes son de gestión municipal.

En la Región Metropolitana predominan las escuelas urbanas, cuyas aulas suelen contar con entre 35 y 42 alumnos. Durante los periodos de cuarentenas por la pandemia, las escuelas continuaron operando a través de plataformas virtuales. En la Región de La Araucanía, situada al sur de Chile, es donde predominan las escuelas rurales, que se caracteriza por el aislamiento territorial debido a la falta de acceso por ausencia de caminos y transporte público, junto con una

conectividad a internet deficiente o inexistente. Esta región es donde se encuentran los más altos niveles de pobreza socioeconómica del país. Las aulas rurales son multigrado, lo que implica que dos niveles educativos (primero y segundo básico), comparten el mismo espacio y tiempo, y son atendidas por una única docente responsable de la enseñanza en ambos niveles. Estas aulas suelen tener entre 5 y 10 alumnos. Durante el periodo de cuarentena, se priorizaron visitas pedagógicas domiciliarias como principal método de enseñanza.

La Región de Aysén se encuentra en el extremo sur del continente, en la Patagonia Chilena. Las bajas temperaturas durante la mayor parte del año, junto con los accidentes geográficos presentes, crean obstáculos naturales que aíslan a sus habitantes. Durante el periodo de cuarentena, las escuelas operaron a través de plataformas virtuales. Sin embargo, la conectividad presentaba problemas, especialmente en la zona rural, lo cual dificultaba el adecuado desarrollo de las actividades educativas en línea.

Cabe destacar que todas las profesoras entrevistadas son mujeres, lo cual refleja una característica mayoritaria en la Educación Básica chilena, especialmente entre aquellas que trabajan con niños del primer y/o segundo año básico, cuyas edades oscilan entre los 5 y 7 años, contexto específico elegido para este estudio.

Técnicas de recolección de información.

Se realizaron 72 entrevistas semiestructuradas en profundidad a lo largo de los años 2020 y 2021. Las entrevistas se realizaron de forma virtual (Zoom) y presenciales, según las restricciones sanitarias. Se entrevistó en más de una ocasión a las profesoras. El protocolo de entrevista abordó las siguientes áreas:

- » Condiciones institucionales y profesionales para atender la diversidad y la inclusión.
- » Percepciones sobre la diversidad de los estudiantes en el aula.
- » Experiencias y desafíos en la atención a la diversidad durante la pandemia.
- » Emociones asociadas al trabajo con la diversidad en el contexto de la pandemia.
- » Estrategias pedagógicas utilizadas para promover la inclusión.
- » Necesidades de formación docente en relación con la diversidad y la inclusión

Procedimiento.

Los datos utilizados en la investigación fueron recopilados durante los años 2020 y 2021, marcados por cuarentenas debido a la pandemia de COVID-19, y las restricciones de funcionamiento escolar que esta implicó. Se contó con 21 participantes el año 2020 y 20 participantes el año 2021. Todo el proceso de investigación se llevó a cabo siguiendo estrictos protocolos éticos establecidos para las ciencias sociales. Estos protocolos fueron previamente validados por el Comité de Ética acreditado por el Ministerio de Salud de Chile, y adaptados a las condiciones de trabajo remoto y la limitada presencialidad impuesta por la política sanitaria del país dado la situación de pandemia por COVID-19.

El procedimiento de análisis se basó en el análisis de Contenido cualitativo (Mayring, 2014), centrado en la identificación de patrones y temas recurrentes en los datos, así como en las relaciones entre las categorías de diversidad, las emociones asociadas y el contexto (urbano/rural). El contexto importa en el proceso de análisis, debido a que las condiciones socioeconómicas, culturales y geográficas de cada entorno participan en la construcción de las emociones asociadas a la diversidad, y en las prácticas pedagógicas implementadas en el aula. Complementariamente, se abordó una dimensión cuantitativa que consistió en un análisis descriptivo de la frecuencia de las categorías de diversidad y emociones en los distintos contextos (urbano/rural). Esto permitió identificar tendencias generales y comparar las experiencias del profesorado en los diferentes entornos. Para la sistematización de datos, se emplearon el software NVivo Pro, para la gestión y organización de los datos cualitativos, facilitando la codificación, y el programa Excel.

Como resultado de este proceso, se definieron siete categorías de diversidad percibida por el profesorado y dos categorías de emociones asociadas (positivas y negativas). Remitimos a las Tablas 2 y 3 en la sección de Resultados para las definiciones y ejemplos.

Se cauteló el rigor científico mediante la constante triangulación de fuentes de información y la validación de las interpretaciones por parte del equipo investigador con las informantes en todas las etapas del proceso. Este enfoque permitió un proceso riguroso y sistemático que permitió integridad metodológica en la recolección y análisis de los datos (Levitt et al., 2017). El análisis comparativo de los múltiples datos permitió obtener una comprensión completa y rica de las percepciones, experiencias y emociones del profesorado en relación con la diversidad y la inclusión en el contexto de la pandemia. La meticulosa descripción del contexto y el proceso de análisis de datos, posibilitaron la precisión conceptual de las categorías construidas.

RESULTADOS.

El análisis de las entrevistas reveló que el profesorado percibe la diversidad en el aula a través de distintas categorías temáticas y asocia emociones específicas a estas categorías.

La Tabla 1 presenta las siete categorías de diversidad identificadas en los discursos del profesorado. Cada categoría se define y se ilustra con ejemplos extraídos de las entrevistas, permitiendo comprender las distintas dimensiones de la diversidad que el profesorado considera relevantes en su práctica.

Categorías de diversidad	Definición y ejemplo
Diferentes	Describe a los estudiantes desde diferentes referentes cognitivos, familiares y culturales, sin referir a que eso sea algún tipo de déficit para aprender. Es una constatación al cual se adaptan de modo satisfactorio las prácticas pedagógicas en aula. Ejemplo: "... hay niños chilenos, pero también la gran mayoría es extranjero, la gran mayoría del colegio es extranjero, entonces se llegó a esa decisión de poder cada día lunes la canción nacional de cada país." (profesora P, Región Metropolitana, 2021)
Con dificultades de aprendizaje	Describe conductas o competencias del estudiante, señalando el déficit para aprender y los apoyos específicos que necesita, así como los problemas, logros, desafíos y/o limitaciones para lograr aprendizajes. Implica cambios en las prácticas pedagógicas que no siempre son satisfactorias para las docentes. Ejemplo: "... tiene esta dificultad que nunca hemos sabido que es, la mamá lo tienen en psiquiatra, con psicólogo, hay otro seguimiento" (profesora R, escuela urbana, 2021)
En contexto de vulnerabilidad	Describe a los estudiantes, señalando problemas o carencias del entorno familiar, económico o sociocultural que dificultan la acción educativa. Esto relaciona la práctica pedagógica de aula con las condiciones negativas de los estudiantes. Ejemplo: "...falta apoyo en la casa, no es que los papas estén ausentes, sino que delegan la responsabilidad del aprendizaje curricular en la escuela." (Profesora C, Escuela rural, 2021)
Participativos	Describe a los estudiantes según su disposición para estar presente en las actividades y experiencia escolar, independiente del programa o características atribuidas a algún colectivo específico. Suele ser además un criterio para evaluar el logro de la práctica pedagógica. Ejemplo: "...es super participativo, le cuesta un poquito, pero se esfuerza, se esfuerza en intentarlo, en hacerlo..." (Profesora P, escuela urbana, 2021).
Similares	Referencias a la similitud de los estudiantes que orienta estrategias implementadas por la profesora y/o a las condiciones de la escuela para atender la diversidad. Es el factor común que busca la docente para orientar su práctica pedagógica. Ejemplo: "... para mí son todos los niños iguales, el colegio tiene sellos interculturales [...] pero no hace diferencias entre un niño y otro" (Profesora C, Escuela rural, 2021)
Destacados	Referencias positivas a logros y condiciones de desempeño de aprendizaje de estudiantes, al trabajo de inclusión educativa. Es el reconocimiento de estudiantes cuyo desempeño superan las expectativas de la docente. Ejemplo: "... es una niña que sabe leer, es una niña que tiene las competencias, es muy, muy inteligente, muy habilosa" (Profesora G, Región Metropolitana, 2021)
Competentes	Refiere a la socialización escolar previa (habilidades y conocimientos) como elemento distintivo del logro o dificultad para participar en la experiencia educativa actual. Esto relaciona la práctica pedagógica de aula con las condiciones positivas de los estudiantes. Ejemplo: "... tengo niños que no hicieron un kínder, entonces traen los conocimientos de un pre kínder" (Profesora K, Escuela rural, Aysén, 2021)

Tabla 1. La diversidad en el discurso de escuelas participantes
Fuente: Autores, 2026.

En la Tabla 2 se describen las emociones positivas o agradables y negativas o desagradables asociadas a la diversidad percibida por el profesorado. Estas emociones reflejan las experiencias y desafíos que el profesorado enfrenta al trabajar con estudiantes diversos en el contexto de la pandemia durante los años 2020 y 2021.

Emociones	Definición y ejemplo
Positivas	Refiere a emociones de satisfacción, gratificación, bienestar, por las acciones de docencia realizada, vínculos cercanos con estudiantes y/o familias y los resultados de aprendizaje alcanzados. Ejemplo: "es muy gratificante porque uno puede trabajar en forma personalizada, sin estar pendiente de que otro niño este 'ya po' tía explíqueme a mí ¿Cómo se hace esto?' es lo que más me ha gustado de toda esta nueva metodología, es el poder trabajar con los niños en forma individual" (profesora, LS, Escuela rural, 2020)
Negativas	Refiere a emociones negativas respecto a las dificultades observadas, las restringidas posibilidades de acción pedagógica percibidas, ausencia de vínculos más cercanos, para que los estudiantes participen o aprendan en el aula. Ejemplo: "ellos (los niños) querían puro volver, más que nada ha costado con los padres, sigue en el fondo la despreocupación, tiran a los niños al colegio y eso es lo que me está dando un poquito de...me decepciona un poquito" (profesora CS, escuela urbana, 2021)

Tabla 2. Emociones asociadas al trabajo escolar
Fuente: Autores, 2026.

Las entrevistas fueron segmentadas en referencias textuales y se clasificaron según las propiedades temáticas y semánticas —categorías— de la diversidad observada. Se identificaron un total de 508 citas textuales que reflejan la diversidad presente en las aulas y establecimientos. Se explora si la ubicación urbana o rural de las escuelas, independiente de la región en la que se encuentren, está relacionada con discursos sobre la Diversidad.

Los juicios sobre la diversidad de los estudiantes tuvieron variaciones entre el año 2020, cuando hubo confinamiento total y el año 2021, cuando se retomó la presencialidad en las aulas con aforo limitado (ver Figura 2). Algunas categorías varían de modo similar en la zona urbana y rural y en otras, se observan particularidades. Así, se observa que en la zona urbana aumentó el juicio de que los estudiantes son *Participativos* (del 12% al 20%) y que están *En contexto de vulnerabilidad* (del 15% al 21%), en tanto que el juicio de que son estudiantes *Con dificultades de aprendizaje* se mantuvo similar (31% y 28% respectivamente). Por su parte, en la zona rural disminuyó el juicio de que son estudiantes *Con dificultades de aprendizaje*, (del 33% al 21%) y aumentó el juicio de que son *Competentes*. (del 0% al 9%) Esto evidencia que las condiciones contextuales inciden en la diversidad.

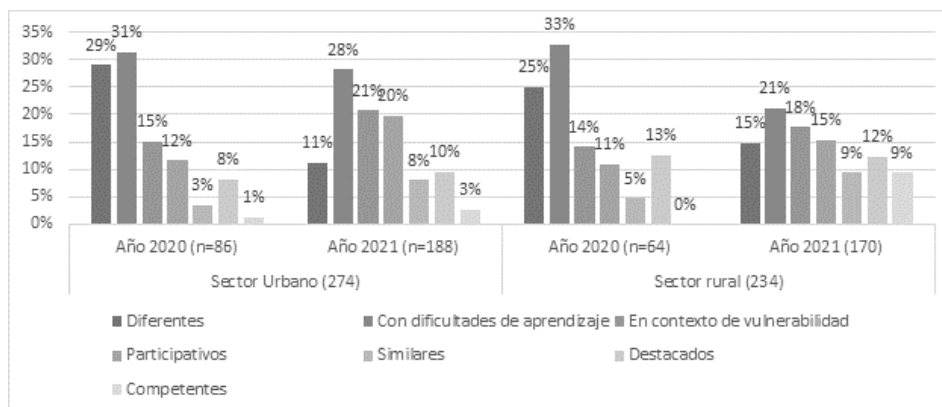


Figura 2. Discursos de la diversidad por zona urbano y rural en el tiempo 2020 y 2021
Fuente: Autores, 2026, con apoyo de software NVivoPro.
Nota: N de referencias = 508.

Se analizaron las emociones explícitas en los discursos de directores y profesoras. Se codificaron las referencias emocionales en todas las entrevistas, obteniéndose 209 en total. El análisis revela que la distribución de emociones positivas y negativas de las docentes urbanas y rurales se mantiene similar en los años 2020 y 2021, las emociones negativas tendieron al

aumento y las emociones positivas al descenso (ver Figura 3). Pero, las profesoras de escuelas ubicadas en zona urbana tienen mayor porcentaje de emociones negativas y las profesoras de escuelas ubicadas en zona rural tienen mayor porcentaje de emociones positivas, tanto el año 2020 como el 2021. Entonces, la distribución de emociones mantuvo su tendencia, incluso cuando cambió en contexto.

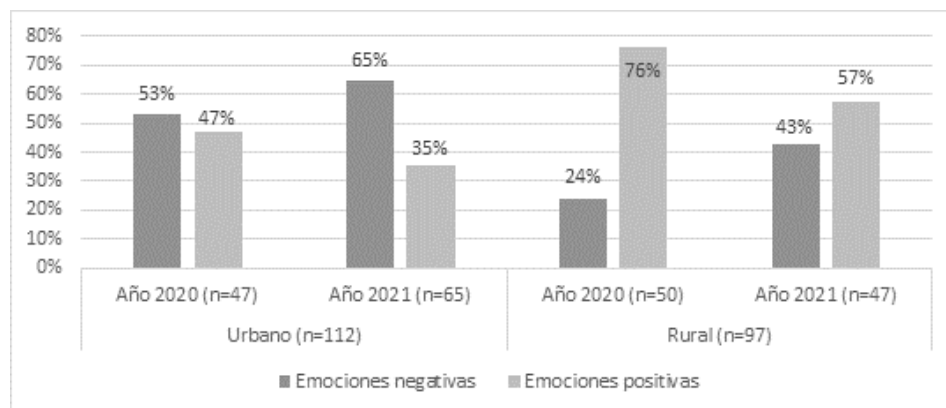


Figura 3. Emociones en zona urbano y rural en el tiempo 2020-2021

Fuente: Autores, 2026, con apoyo de software NVivoPro.

Nota: N de referencias=209.

El análisis comparativo entre contextos urbanos y rurales revela diferencias en las emociones asociadas a las categorías de diversidad. Al comparar la distribución de las emociones negativas entre las profesoras de escuelas urbanas y rurales (ver Figura 4), se observa que las emociones negativas predominan en las docentes urbanas, quienes presentan un mayor número de referencias, 32, en comparación con las 17 de las profesoras rurales, así como una mayor variedad de categorías de diversidad. Además, más del 80% de estas referencias de los docentes urbanos se concentran en dos categorías específicas: “Con dificultades de aprendizaje” y “En contexto de vulnerabilidad”.

Es interesante observar en las profesoras de escuelas rurales que las categorías de diversidad de los estudiantes como “Competentes” y “Diferentes” se encuentre relacionado con emociones negativas, esto tiene relación —en el caso de los “Competentes”— con el abordaje de diferencias significativas observadas en el aula multigrado: “es un curso multigrado, entonces como es primero y segundo, son ocho de primero y ocho de segundo, la diferencia es significativa, es enorme, yo tengo niños de segundo que pasaron este contenido en primero” profesora K, escuela rural VS, 2021), y en el caso de “Diferentes” a la situación de no poder conocer a sus estudiantes en el contexto de pandemia (“no estamos acostumbrados a la distancia y al no tocarse y al uso de mascarillas, eso es nuevo, /.../ uno se va adecuando a las características de ellos (los niños) /.../ porque no podría haber hecho esta clase sin conocerlos..” profesora C, escuela rural, 2021).

Las profesoras de zona urbana asocian a emoción negativa al describirlos como “Destacados”, cuando el buen desempeño observado está afectado por situaciones extraescolares (“es una niña que sabe leer, es una niña que tiene las competencias, es muy, muy inteligente, muy habilosa, pero es una dificultad emocional que está pasando en este momento” profesora G, escuela urbana RP, 2021), y emociones negativas asociado a “Participativos”, ante la dificultad de gestionar un alto número de estudiantes (“serían treinta y seis, entonces ahí voy a tener que buscar también formas para que todos puedan participar porque como son menos es más fácil /.../ voy a tener que buscar estrategias para poder abarcar a todos los estudiantes” profesora PM, escuela urbana CM, 2021). Entonces, se encuentra que las emociones negativas sobre la diversidad de los estudiantes tienen que ver con situaciones donde la diversidad no se puede abordar porque están fuera del campo de acción de las profesoras, o esta sobrecarga sus posibilidades de acción.

Por otro lado, al analizar las emociones positivas de las profesoras de escuelas urbanas y rurales, (ver Figura 5) se observa que las profesoras de aulas rurales hacen más referencias positivas hacia sus estudiantes (33 frente a 23). Estas referencias abarcan una mayor variedad de categorías de diversidad de los estudiantes y se asocian mayormente con las categorizaciones de “Participativos”, (por ejemplo: “son capaces de hablar delante de gente, de dirigirse a otras personas, de saber expresarse y me he dado cuenta por ejemplo cuando van personas de

afuera, el presidente de los estudiantes es capaz de expresarse delante de ellos", profesora P, Escuela rural BY 2021) "Destacados" (por ejemplo: "es un buen grupo, con niños con hartas potencialidades", profesora C, escuela rural AL, 2021) y "Competentes", (por ejemplo: "es un buen grupo, con niños con hartas potencialidades", profesora C., escuela rural AL, 2021). En contraste, las profesoras de escuelas urbanas destacan por expresar más emociones positivas cuando perciben a sus estudiantes como "Similares" (por ejemplo: "es un buen curso y como le digo no hay tantas diferencias encuentro yo, por el tema de las diferencias de las nacionalidades que tienen", profesora PH, escuela urbana RP, 2021).

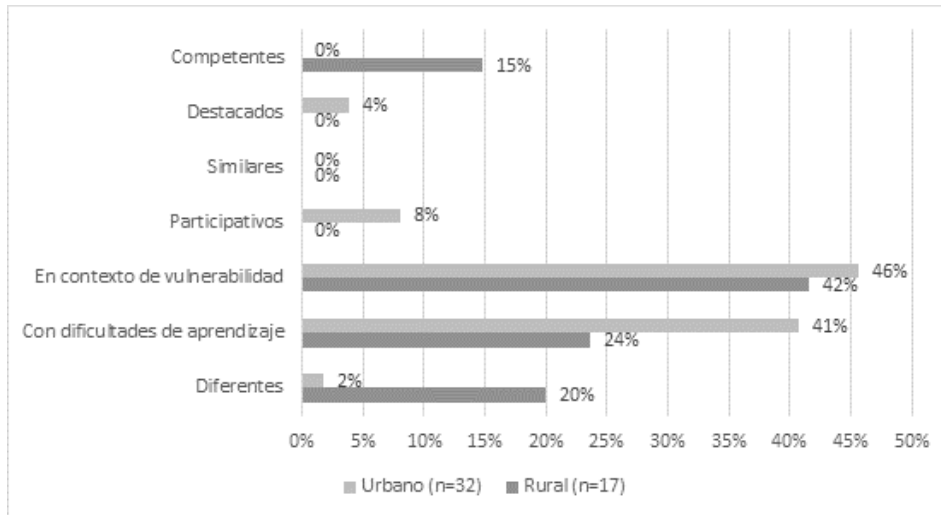


Figura 4. Diversidad por emociones negativas entre escuelas urbanas y rurales
Fuente: Autores, 2026, con apoyo de software NVivoPro.

Es notable que las profesoras expresan emociones positivas al referirse a sus estudiantes en la categoría de diversidad relacionada con situaciones adversas, como "En contexto de vulnerabilidad", especialmente en el caso de los docentes rurales. Un ejemplo de esto es la profesora K, de la escuela rural VS (2021), quien comenta: "Los papás tienen orden de alejamiento [por parte del tribunal de familia], al principio era un niño muy retraído, pero ahora está en un proceso opuesto, lo cual es positivo porque estamos trabajando en eso". Asimismo, también se observan emociones positivas en la descripción de la categoría "Con dificultades de aprendizaje", tanto en profesores de zona urbana como rural. Por ejemplo, una docente de la escuela urbana SV (2021) menciona: "[El niño] tiene muchos problemas de aprendizaje, le ha costado bastante, pero ahora su lectura está siendo más fluida; aprendió a leer y aquí se le da mucha importancia a su progreso para que gane confianza". Así, se evidencia que las emociones positivas están vinculadas a lo que las profesoras pueden alcanzar dentro de su marco de acción en la escuela o en el aula.

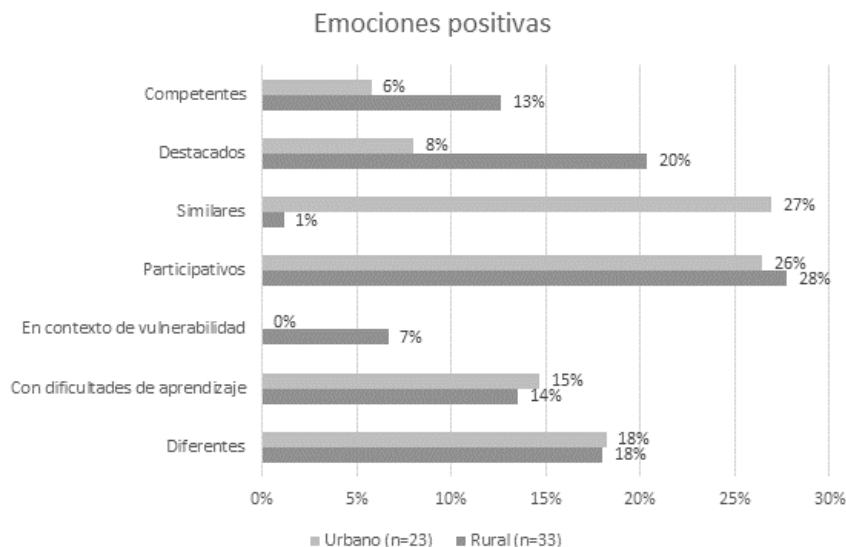


Figura 5. Diversidad por emociones positivas entre escuelas urbanas y rurales
Fuente: Autores, 2026, con apoyo de software NVivoPro.

En las escuelas urbanas y rurales se observa una mayor prevalencia de emociones negativas, especialmente en relación con las categorías de "Dificultades de Aprendizaje" y "Contexto de Vulnerabilidad", lo que sugiere que el profesorado experimenta frustración y

preocupación ante los desafíos socioeconómicos y académicos que enfrentan sus estudiantes. No obstante, dichas situaciones pueden tener asociadas emociones positivas cuando las profesoras y las escuelas han desarrollado estrategias de acción. En las escuelas rurales, se observa una mayor proporción de emociones positivas, particularmente en relación con las categorías de "Competentes", "Participativos" y "Destacados". Esto podría indicar que, a pesar de las dificultades, el profesorado en contextos rurales valora la participación de los estudiantes y encuentra satisfacción en la construcción de un sentido de comunidad y pertenencia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Un aspecto común observado en los datos es que las emociones positivas se asocian a la categoría de "Participación" de los estudiantes". Las profesoras valoran y promueven activamente la participación en el encuentro educativo, tanto en entornos presenciales como virtuales. Garantizar la participación estudiantil, incluso en situaciones adversas como las generadas durante la pandemia de COVID-19, se percibe como una responsabilidad y un ámbito de acción del docente. Esta disposición a fomentar la participación inclusiva es un pilar fundamental de la pedagogía inclusiva (Orozco & Moria, 2023). Por otro lado, la mayor insatisfacción se relaciona con la caracterización de los estudiantes en la categoría "En contexto de vulnerabilidad". Esta hace referencia a situaciones que escapan al ámbito de acción del docente, donde la diversidad se asocia a la exclusión social (González et al., 2022). Estas implicaciones educativas deben ser abordadas tanto por la escuela en su conjunto como por la práctica individual del profesorado en el aula.

El estudio revela que, durante la pandemia de COVID-19 (2020 y 2021), las emociones del profesorado se distribuyeron de manera diferenciada entre escuelas urbanas y rurales. Como se evidencia en la Figura 3, las profesoras de zonas urbanas manifestaron predominantemente emociones negativas, tanto en 2020 (durante el confinamiento total) como en 2021 (con aforo limitado). En contraste, en las profesoras de escuelas rurales prevalecieron las emociones positivas. Esta disparidad es consistente con la Figura 4 (emociones negativas), donde las categorías "En contexto de vulnerabilidad" y "Con dificultades de aprendizaje" concentran gran parte de las referencias negativas en ambos entornos, con un peso aún mayor en las escuelas urbanas. Por el contrario, la Figura 5 (emociones positivas) muestra que, en las zonas rurales, categorías como "Participativos" y "Destacados" se asocian principalmente a emociones positivas.

La disparidad de emociones entre profesoras de escuelas urbanas y rurales puede estar influenciada por la cantidad de estudiantes en el aula y, especialmente, por la profundidad del vínculo entre la escuela y las familias. En las escuelas urbanas, las aulas suelen tener más de 35 alumnos, lo que limita las oportunidades de interacción con la familia en comparación con las escuelas rurales. En consecuencia, una mayor información sobre los estudiantes y sus familias, derivada de una interacción más cercana, proporciona más herramientas a las profesoras para abordar las diferencias, favoreciendo la construcción de emociones positivas.

En los sectores rurales, las profesoras suelen interactuar con grupos de 5 a 12 estudiantes, lo que facilita la comunicación y la posibilidad de brindar una atención más personalizada. Durante la pandemia, estas escuelas establecieron una estrecha colaboración con las familias, implementando un sistema de visitas domiciliarias para proporcionar materiales educativos, apoyo alimentario y refuerzo de contenidos escolares trabajados previamente con los apoderados. Este enfoque movilizó redes de colaboración, fortaleciendo las emociones positivas. Estos resultados respaldan hallazgos previos sobre las oportunidades y condiciones de inclusión en escuelas rurales (Núñez-Muñoz et al., 2020; Núñez et al., 2022).

Si bien las categorías de diversidad estudiantil descritas en este estudio no agotan todas las clasificaciones posibles, siguiendo a Margaret Archer (2009), los educadores construyen una representación de la realidad de sus estudiantes que define lo que consideran que requiere ser explicado o pensado. Estas diversidades se vinculan con las emociones y se fundamentan en las experiencias directas de directivos y profesoras, lo que refuerza su autenticidad. La disponibilidad

de evidencias o experiencias directas favorece la coherencia asociativa (Kahneman, 2020), esto es, juicios y descripciones delimitados por las interacciones cotidianas con niños, familia y comunidad, que sustentan afectos y valores.

Los resultados indican que algunas características de los estudiantes, a menudo atribuidas a su entorno inicial o a las circunstancias de su llegada a la escuela, son percibidas como factores externos que exceden el marco de acción o las competencias del profesorado en su quehacer diario en las escuelas y aulas. Una de estas categorías, "En contexto de vulnerabilidad" (Tabla 1), está asociada a un elevado nivel de emociones negativas entre directivos y docentes de escuelas urbanas y rurales (Figura 4). Esto sugiere una profunda frustración y preocupación docente ante factores socioeconómicos y familiares que escapan a su ámbito de acción. Este hallazgo coincide con lo planteado por Núñez, González-Niculcar, Peña & Ascorra (2022), quienes resaltan la presión sobre las profesoras, especialmente de las escuelas rurales, para asumir la responsabilidad de abordar problemas de exclusión social en el aula. En contraste, las categorías "Participativos" y "Competentes" (Tabla 1) se relacionan con emociones positivas, especialmente en el contexto rural (Figura 5). Esto podría indicar satisfacción docente al observar el progreso y la implicación de los alumnos, un elemento clave para la construcción de un sentido de comunidad.

Otras categorías que generan variedad de emociones se asocian a las condiciones sociohistóricas del trabajo escolar. La categoría "Con dificultades de aprendizaje" (Tabla 1) es un ejemplo. Si bien se inscribe en el campo de acción de las instituciones educativas y de las profesoras, su valoración es negativa cuando los docentes carecen de herramientas pedagógicas adecuadas para abordarlas, afectando así la planificación del trabajo en el aula.

El análisis temporal (Figuras 2 y 3) revela que la evolución de la pandemia, desde el confinamiento total en 2020 hasta el regreso a la presencialidad limitada en 2021, moduló las percepciones y respuestas emocionales. Por ejemplo, en el sector urbano, el aumento de referencias a "Participativos" en 2021 (Figura 2), junto con el mantenimiento de emociones negativas (Figura 3), sugiere que, aunque los docentes valoraban la participación, las limitaciones del aula post-confinamiento generaban estrés. En contraste, la disminución de "Con dificultades de aprendizaje" y el aumento de "Competentes" en la zona rural en 2021 (Figura 2) es un indicador de la eficacia de las estrategias implementadas y del fortalecimiento de los vínculos escuela-familiares, lo que a su vez se asocia con una mayor prevalencia de emociones positivas.

Estudios recientes (García-Sampedro et al., 2024; García Monteagudo & Larchen Costuchen, 2024) indican que la reflexión activa de la práctica y relaciones interpersonales adecuadas son esenciales para la acción profesional y favorecen las emociones positivas. El presente estudio complementa esta visión, mostrando que el conocimiento de la diversidad en las aulas y la disponibilidad de herramientas pedagógicas contribuyen a una experiencia docente asociada a emociones positivas. En línea con estos hallazgos, es fundamental que las políticas educativas y los programas de formación docente aborden la gestión emocional en situaciones de crisis. La formación del profesorado debe incorporar la práctica en contextos reales, promoviendo la reflexión para ampliar el conocimiento sobre los estudiantes y fomentar la búsqueda de herramientas. Esto permitirá desarrollar estrategias pedagógicas efectivas en entornos de trabajo interdisciplinario, transformando las diferencias en el aula en una oportunidad de desarrollo profesional y, consecuentemente, en emociones positivas.

Para mitigar las emociones negativas asociadas a "En contexto de vulnerabilidad" y "Con dificultades de aprendizaje" (Figura 4), se requieren herramientas pedagógicas específicas y apoyo psicosocial para los docentes. Esto no solo mejoraría su autoeficacia (de Almeida & Freire, 2024), sino que también potenciaría su capacidad para transformar las diferencias en oportunidades, como se observó con la relación entre conocimiento de la diversidad y emociones positivas. En algunas escuelas urbanas reelaboran la diversidad en una experiencia para celebrar y aprender, la denominan "Feria de la Diversidad", que los prepara para abordar de modo colaborativo las situaciones de desastre. Por su parte, en las escuelas rurales el contacto estrecho con las comunidades, les permite desarrollar estrategias personalizadas para abordar las situaciones de desastre, como es el caso del "aula móvil" estrategia de visita a los niños a sus casas para promover y sostener el proceso pedagógico. En ambos casos se requiere de la participación de la familia y la comunidad, además de los estudiantes, profesores y directivos.

En síntesis, este estudio subraya que la gestión del riesgo sociosanitario durante la pandemia y la percepción docente de la diversidad no son meramente aspectos pedagógicos, sino que están profundamente entrelazados con el bienestar emocional del profesorado y su autonomía profesional en el aula. Las diferencias entre contextos urbanos y rurales en la experiencia emocional y los juicios sobre la diversidad (Figuras 2-5) demuestran que las estrategias de apoyo a la diversidad y la interacción familia-escuela son elementos críticos que facilitan una experiencia educativa de calidad, incluso en contextos de crisis y ya sea en entornos presenciales o virtuales. Estos hallazgos invitan a repensar los marcos de apoyo docente, considerando la diversidad no como un obstáculo, sino como un elemento inherente a la acción pedagógica que demanda contextualización y herramientas adecuadas.

Este estudio pone de relieve las emociones experimentadas por directivos y profesoras de escuelas urbanas como rurales, valorando el encuentro educativo como espacio y oportunidad para la participación e interacción entre estudiantes con diferencias y similitudes. Se recomienda que futuras investigaciones indaguen si las distinciones de diversidad y las emociones observadas fueron meramente circunstanciales, dadas las condiciones pandémicas, o si representan rasgos estructurales inherentes a la cultura escolar y la acción pedagógica ante nuevos escenarios de desastres.

Más allá de la experiencia específica de la pandemia de COVID-19, los resultados de este estudio ofrecen valiosas lecciones para la gestión educativa en desastres y emergencias de otra naturaleza, como terremotos, inundaciones o crisis sociales. La forma en que el profesorado percibe la diversidad estudiantil y las emociones asociadas a estas percepciones se revela como un factor crítico en la capacidad de adaptación del sistema educativo. Los desafíos fundamentales –como la exacerbación de vulnerabilidades preexistentes, la disrupción de la rutina escolar y la imperativa necesidad de respuestas pedagógicas flexibles y emocionalmente competentes– son transversales a cualquier crisis. Las disparidades observadas entre entornos urbanos y rurales en la resiliencia comunitaria y la eficacia de las estrategias de colaboración escuela-familia y participación estudiantil, pueden servir de modelo para fortalecer la preparación futura y guiar el desarrollo de políticas de apoyo y formación docente orientadas a construir una educación más resiliente frente a cualquier escenario de emergencia.

AGRADECIMIENTOS

Patrocinio: Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) 1200106 y 1240814 del Gobierno de Chile.

REFERENCIAS

- Aldana-Zavala, J.J., Isea-Argüelles, J.J., & Colina-Ysea, F.J. (2021). Depresión, ansiedad y estrés en familiares del personal médico que asiste a pacientes por covid-19. *Desde el Sur*, 13(2), e0024. <https://doi.org/10.21142/DES-1302-2021-0024>
- Apablaza, M. (2015). Order in the production of knowledge: Normativities in the Chilean education around diversity. *Estudios Pedagógicos*, 41(ESPECIAL), 253-266. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300016>
- Araneda, C., & Infante, M. (2022). Disturbing able-bodiedness in 'vulnerable' schools: dis/orientations inside and through research-assemblages. *Critical Studies in Education*, 63(4), 419-435. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1837196>
- Araneda, N., & Parra, J. (Eds.). (2020). *Educación e Inclusión en pandemia. Repensando la educación en medio de la crisis*. Nueva Mirada Ediciones. <https://multimedia.getresponse.com/getresponse-yRtSM/documents/ac75b5cc-8841-4907-ae54-e21dfd453ad6.pdf>
- Archer, M.S. (2009). *Teoría social realista: En enfoque morfogenético*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Bellocchi, A. (2019). Early career science teacher experiences of social bonds and emotion management. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(3), 322-347. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/tea.21520>
- Bermúdez, M.M., & Navarrete Antola, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), e-2107. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>

- Biavati Guimarães, A.M., Freitas, L.C., & De Oliveira, D.C.R. (2024). Agotamiento emocional y relaciones con habilidades sociales, afrontamiento y variables sociolaborales en docentes de educación primaria. *Ciencias Psicológicas*, 18(2), e-3727. <https://doi.org/10.22235/cp.v18i2.3727>
- Calle, D., Ramos-Vera, C., & Serpa-Barrientos, A. (2024). Centralidad y asociaciones entre la tríada oscura, inteligencia emocional rasgo y distancia social durante la pandemia de COVID-19 en Perú: un análisis de redes. *Ciencias Psicológicas*, 18(1), e-3103. <https://doi.org/10.22235/cp.v18i1.3103>
- de Almeida, C.M., & Freire, S. (2024). Emoções discretas dos professores: o papel da emoção raiva na construção da autoeficácia docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 99(38.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.2.10116>
- Druker, S. (2020). El giro epistemológico: De la diversidad de los otros a la diversidad como condición del encuentro. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 227-239. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939druker13>
- Esparza-Reig, J., Martí-Vilar, M., & González-Sala, F. (2024). La prosocialidad como factor protector de la adicción al juego durante el COVID-19. *Universitas Psychologica*, 23, 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy23.pfpa>
- Feldman Barrett, L. (2017). The theory of constructed emotion: an active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(1), 1-23. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw154>
- Feldman Barrett, L. (2021). *La vida secreta del cerebro: como se construyen las emociones*. Paidós.
- Figueroa-Céspedes, I., Guerra Zamora, P., & Madrid Zan, A. (2022). Ser educadora de párvulos en tiempos de incertidumbre: desafíos para su desarrollo profesional en contexto COVID-19. *Ciencias Psicológicas*, 16(2), e-2692. <https://doi.org/10.22235/cp.v16i2.2692>
- Fuentes Aguilar, A., Sepúlveda Saravia, R., Alvarado Riffo, I., & Bizama Acevedo, J. (2024). Estrategias de gestión del riesgo en Concepción, Chile: Afrontamiento familiar y comunitario en familias vulnerables durante la pandemia del COVID-19. *Revista de Estudios Latinoamericanos sobre Reducción del Riesgo de Desastres REDER*, 8(1). <https://doi.org/10.55467/reder.v8i1.146>
- García-Oliveros, G. (2022). Posibilidades de la diversidad: una perspectiva crítica en educación matemática a través del enfoque desigualdad social. *Revista colombiana de educación*(86), 305-320. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12077>
- García-Sampedro, M., Rodríguez-Olay, L., & González-Riaño, X.A. (2024). Competencias emocionales del profesorado en prácticas. Estudio etnográfico con futuros docentes de lenguas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 99(38.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.2.98974>
- García Monteagudo, D., & Larchen Costuchen, A. (2024). Resultados de la Investigación-acción en un proyecto de formación docente en educación rural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 99(38.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.2.98481>
- Gonzalez, B., Moreno Parra, J., & Mañas Olmo, M. (2022). inclusión educativa durante la escuela Post-COVID desde la mirada del profesorado de Pedagogía Terapéutica. *Aula Abierta*, 51(2), 191-200. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.191-200>
- Guix Oliver, J. (2008). El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo? *Revista de Calidad Asistencial*, 23(1), 26-30. [https://doi.org/10.1016/S1134-282X\(08\)70464-0](https://doi.org/10.1016/S1134-282X(08)70464-0)
- Iniesto, F., & Bossu, C. (2023). Equity, diversity, and inclusion in open education: A systematic literature review. *Distance Education*, 44(4), 694-711. <https://doi.org/10.1080/01587919.2023.2267472>
- Instituto Geográfico Militar. (2026). *Division Política Administrativa de Chile*. Santiago de Chile, Instituto Geográfico Militar. https://www.igm.cl/MAPAIGM/CHILE%20COMPLETO/division_politico_administrativa.jpg
- Ismailov, M., & Chiu, T.K.F. (2022). Catering to Inclusion and Diversity With Universal Design for Learning in Asynchronous Online Education: A Self-Determination Theory Perspective. *Frontiers in Psychology*, 13, 819884. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.819884>
- Kahneman, D. (2020). *Pensar rápido, pensar despacio* (12 ed.). Debate.
- Keltner, D., Sauter, D., Tracy, J., & Cowen, A. (2019). Emotional Expression: Advances in Basic Emotion Theory [Review]. *Journal of Nonverbal Behavior*, 43(2), 133-160. <https://doi.org/10.1007/s10919-019-00293-3>

- Leisman, G. (2022). On the Application of Developmental Cognitive Neuroscience in Educational Environments. *Brain Sciences*, 12(11), 1501. <https://www.mdpi.com/2076-3425/12/11/1501>
- Levitt, H.M., Motulsky, S.L., Wertz, F.J., Morrow, S.L., & Ponterotto, J.G. (2017). Recommendations for designing and reviewing qualitative research in psychology: Promoting methodological integrity. *Qualitative Psychology*, 4(1), 2-22. <https://doi.org/10.1037/qup0000082>
- Mayring, P. (2014). Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation and Basic Procedures. In A. Bikner-Ahsbabs, C. Knipping, & N. Presmeg (Eds.), *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education. Advances in Mathematics Education*. Springer. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_13
- Montecinos, C., Muñoz, G., Valenzuela, J.P., Vanni, X., & Weistein, J. (2020). *La voz de los directores y directoras en la crisis COVID-19*. Programa de Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación U. Diego Portales, CIAE/IE Universidad de Chile, & Centro Líderes Educativos Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=2027&langSite=es
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. In I.V.d. Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 2013-2237). Gedisa.
- Norambuena-Paredes, I. (2025). La comprensión de sí y el encuentro con el otro: reflexiones sobre educación y alteridad en la sociedad contemporánea. *Desde el Sur*, 17(3), e0076. <https://doi.org/10.21142/DES-1703-2025-0076>
- Núñez-Muñoz, C., Peña-Ochoa, M., González-Niculcar, B., & Ascorra-Costa, P. (2020). Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: un análisis de casos. *Revista colombiana de educación*, 1(79), 371-392.
- Núñez, C.G., González-Niculcar, B., Peña, M.A., & Ascorra, P.E. (2022). Análisis de facilitadores y barreras en educación rural en Chile: Inclusión en un país segregado. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 22(2), e2654-e2654. <https://doi.org/https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2654>
- Orozco, I., & Moria, A. (2023). Exploring the beliefs of Spanish teachers who promote the development of inclusive pedagogy. *International Journal of Inclusive Education*, 27(5), 620-635. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1866686>
- Orozco, I., & Morriña, A. (2019). Prácticas Docentes para una Pedagogía Inclusiva en Educación Primaria: Escuchando las voces del Profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 331-338. <https://doi.org/10.17811/rife.48.3.2019.331-338>
- Palacios Díaz, D., Dufraix Tapia, I., Sisto Campos, V., & Ramírez Casas del Valle, L. (2023). Conteniendo afectos: Análisis discursivo de orientaciones educativas en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 53, e10053. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10053>
- Palacios, R., Larrazabal, S., & Berwart, R. (2021). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas en Chile: tensiones entre teoría y práctica. *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 91(42), 213-242. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.28928/ri/912021/aot3/palaciosr/larrazabals/berwartr>
- Pease, M.E., Valderrama, I., & Pease, M.A. (2021). Preguntas para pensar las nuevas realidades educativas. *Desde el Sur*, 13(2), e0015. <https://doi.org/10.21142/DES-1302-2021-0015>
- Pekrun, R. (2024). Control-Value Theory: From Achievement Emotion to a General Theory of Human Emotions. *Educational Psychology Review*, 36(3), Article 83. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09909-7>
- Quiroga, S.G., Pravatta, L., Bustamante, M., Méndez, G., & Reinoso, C. (2023). Resiliencia a escala local en tiempos de pandemia por COVID-19. Provincia de Mendoza, Argentina. *Revista de Estudios Latinoamericanos sobre Reducción del Riesgo de Desastres REDER*, 7(1). <https://doi.org/10.55467/reder.v7i1.107>
- Rivas-Gómez, E.M. (2026). Percepción del Riesgo de Desastres y Necesidades Básicas: Desafíos para la Resiliencia ante la Emergencia Climática en México. *Revista de Estudios Latinoamericanos sobre Reducción del Riesgo de Desastres REDER*, 10(1). <https://doi.org/10.55467/reder.v10i1.204>
- Reyes Juárez, A. (2017). Autonomía escolar y cambio educativo, consideraciones desde la implementación de PEC-FIDE. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 19(2), 12-21.

- Sandoval Muñoz, D., & Sandoval-Díaz, J. (2025). Estrategias de afrontamiento de mujeres ante desastres siconnaturales: Un análisis interseccional en contextos rurales y urbanos de Chile. *Revista de Estudios Latinoamericanos sobre Reducción del Riesgo de Desastres REDER*, 9(1). <https://doi.org/10.55467/reder.v9i1.183>
- Sánchez, D. (2025). Comunicación intercultural y recursos multimodales del Ministerio de Cultura en la prevención del covid-19 para los awajún a través de Facebook, de marzo a agosto de 2020. *Desde el Sur*, 17(2), e0025. <https://doi.org/10.21142/DES-1702-2025-0025>
- Sapag, J.C., Molina, M., Martínez, M., Córdón, P., Céspedes, P., Concha, M., Fuentes, M., Fernández, A., Zuzulich, M.S., Repetto, P., Echeverría, G., Cáceres, H., & Peñaloza, B. (2025). Volvamos Juntos: evaluation of the implementation of a Social Health Intervention to mitigate the impact of Covid-19 in businesses in Antofagasta, Chile. *BMC Public Health*, 25(1), 1009. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-21297-3>
- Silva Bustos, N.A. (2026). Desentrañando la Aceptabilidad en Contexto del Riesgo de Desastres: Una Revisión Crítica y Necesaria para Chile. *Revista de Estudios Latinoamericanos sobre Reducción del Riesgo de Desastres REDER*, 10(1). <https://doi.org/10.55467/reder.v10i1.210>
- Solera, E., Gómez-Calcerrada, S.G. & Calmaestra, J. (2023). Análisis de las consecuencias psicológicas en la población española por el confinamiento debido a la COVID-19. *Universitas Psychologica*, 22, 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy22.acpp>
- Soriano, A., Luque-García, A., Martínez-Tur, V., & Peiró, J.M. (2024). Evaluación de los miedos ante la pandemia del COVID-19 en España. *Universitas Psychologica*, 23, 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy23.afcp>
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (Vol. III, pp. 154-197). Gedisa.
- Stang-Alva, M.F., Riedemann-Fuentes, A.M., Stefoni-Espinoza, C., & Corvalán-Rodríguez, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Starck, J.G., Hurd, K., Perez, M.J., & Marshburn, C.K. (2024). Interest convergence and the maintenance of racial advantage: The case of diversity in higher education. *Journal of Social Issues*, 80(1), 272-307. <https://doi.org/10.1111/josi.12606>
- Tracy, J.L., & Randles, D. (2011). Four Models of Basic Emotions: A Review of Ekman and Cordaro, Izard, Levenson, and Panksepp and Watt [Editorial Material]. *Emotion Review*, 3(4), 397-405. <https://doi.org/10.1177/1754073911410747>
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). <https://doi.org/https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Villalta-Paucar, M.A., Assael-Budnik, C., Martinic-Valencia, S. & Rebolledo-Etchepare, J.V. (2025). Impacto de un programa de acompañamiento a la práctica pedagógica. Un análisis con eye tracking. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 30(104), 37-57. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/258>
- Villalta Paucar, M.A., Martinic Valencia, S., Assael Budnik, C. & Rebolledo Etchepare, J.V. (2024). Perspectivas sobre la diversidad: reflexión e interacción en el aula de la educación primaria Chilena. En S. González & I. Magaña (Eds.), *Controversias y paradojas en el mundo social. Reflexiones desde la Psicología* (pp. 123-151). RIL editores.
- Zanting, A., Frambach, J.M., Meershoek, A., & Krumeich, A. (2024). Exploring the implicit meanings of 'cultural diversity': a critical conceptual analysis of commonly used approaches in medical education, *Advances in Health Sciences Education*, 19. <https://doi.org/10.1007/s10459-024-10371-x>