

Bienestar docente durante la Pandemia COVID-19: La Comparación entre Ecuador y Chile

Teacher Well-Being During the COVID-19 Pandemic: The Comparison Between Ecuador and Chile

Cindy Tatiana López-Orellana, Jorge Javier Varela Torres, Paulina de los Ángeles Guzmán Martínez, Elisa Piedra-Martínez, Andrea Freire Pesántez, Janneth Lucía Baculima Bacuilima y Lucía Cordero Cobos¹

Resumen

El quehacer docente se ha visto afectado a causa de la crisis sanitaria a nivel mundial, los docentes han debido transformar la forma de hacer su trabajo y enfrentar nuevos desafíos profesionales. El objetivo de este estudio es identificar y comparar entre docentes chilenos y ecuatorianos percepciones de bienestar emocional, social y laboral durante la pandemia; también identificar diferencias por género y la relación entre el nivel de bienestar y diferentes dimensiones socioemocionales. Participaron 881 docentes de preescolar, primaria y secundaria de ambos países, quienes respondieron un cuestionario en línea sobre carga laboral/doméstica, horario laboral, apoyo institucional, afectos positivos y negativos, apoyo social, desgaste emocional, bienestar y ciberacoso. Los resultados reportan mayor carga laboral y doméstica durante la pandemia, también se evidencian puntuaciones con tendencia positiva en todas las dimensiones socioemocionales, sin embargo los docentes ecuatorianos de forma significativa han percibido menos carga laboral, doméstica y desgaste, mayor bienestar general, sentimientos positivos y apoyo, lo que indica que características sociodemográficas influyen en la forma de afrontar situaciones de crisis. Otra variable de influencia fue el género, en donde las mujeres han percibido una mayor carga a nivel emocional, social y laboral. Se evidencia correlación positiva alta entre bienestar general con sentimientos positivos y apoyo social; correlaciones negativas altas entre bienestar general con sentimientos negativos y desgaste emocional. En conclusión, estos resultados revelan la realidad socioemocional que están viviendo los docentes durante la pandemia y da pautas para generar acciones que promuevan el bienestar general de esta población.

Palabras clave

Bienestar, emociones, desgaste, ciberacoso, pandemia, docentes.

Abstract

The global health crisis has affected the teaching profession, and teachers have had to transform the way they do their work and face new professional challenges. This study aims to identify and compare perceptions of emotional, social, and occupational well-being during the pandemic among Chilean and Ecuadorian teachers and identify differences by gender and the relationship between the level of well-being and different socioemotional dimensions. A total of 881 preschool, primary, and secondary school teachers from both countries participated in the study, answering an online questionnaire about work/domestic load, work schedule, institutional support, positive and negative affect, social support, emotional exhaustion, well-being, and cyber victimization. The results report a greater work and domestic load during the pandemic; there are also scores with a positive trend in all the socioemotional dimensions. However, Ecuadorian teachers significantly perceived less work and domestic load, less burnout, greater general well-being, positive feelings, and support, which indicates that sociodemographic characteristics influence the way they face crises. Another influential variable was gender, where women perceived a more significant emotional, social and work-related burden. There was a high positive correlation between general well-being with positive feelings and social support; high negative correlations between negative feelings and emotional exhaustion. In conclusion, these results reveal the socioemotional reality that teachers are experiencing during the pandemic and provide guidelines to generate actions that promote the general well-being of this population.

Keywords

Wellness, emotions, burnout, cyberbullying, pandemic, teachers.

Cómo citar/Citation

López-Orellana, Cindy Tatiana; Varela Torres, Jorge Javier; Guzmán Martínez, Paulina de los Ángeles; Piedra-Martínez, Elisa; Freire Pesántez, Andrea; Baculima Bacuilima, Janneth Lucía y Cordero Cobos, Lucía (2021). Bienestar docente durante la Pandemia COVID-19: La Comparación entre Ecuador y Chile. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (3), 325-347. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.3.21472>.

Recibido: 28-08-2021
Aceptado: 20-09-2021

¹ Cindy Tatiana López-Orellana, Universidad del Azuay, clopez@uazuay.edu.ec; Jorge Javier Varela Torres, Universidad del Desarrollo, jovarela@udd.cl; Paulina de los Ángeles Guzmán Martínez, Universidad del Desarrollo, pauguzmanm@udd.cl; Elisa Piedra-Martínez, Universidad del Azuay, epiedra@uazuay.edu.ec; Andrea Freire Pesántez, Universidad del Azuay, afreire@uazuay.edu.ec; Janneth Lucía Baculima Bacuilima, Universidad del Azuay, jbaculima@uazuay.edu.ec y Lucía Cordero Cobos, Universidad del Azuay, lcordero@uazuay.edu.ec.

1. Introducción

La Pandemia COVID-19 ha sido un fenómeno global que ha afectado la salud pública de todos los países y también otras esferas de los gobiernos y sus sistemas. Una de ellas ha sido el sistema escolar, el cual ha tenido que adaptarse a un contexto virtual o a distancia, lo cual ha impactado en el quehacer docente.

En este contexto los procesos educativos han sufrido cambios sobresalientes, pues los gobiernos se han visto en la obligación de crear una serie de adecuaciones que van desde la replanificación de los procesos educativos, a la impartición de las clases a una modalidad virtual (García-Planas y Taberna, 2021; Pan, 2020). Además de las asignaturas comunes del aula, la enseñanza debe incluir diversas asignaciones y trabajos que sitúan a la COVID-19 en un contexto histórico y global (Daniel, 2020). Ante este bagaje de cambios, las habilidades socioemocionales han cobrado fuerza en la educación tanto en el y las docentes como en los alumnos, lo cual ha afectado sus emociones (Ruiz-Sánchez, 2020). De la misma manera, el compartir «virtualmente» puede generar más situaciones de riesgo y exposición a situaciones de ciberacoso contra los(as) docentes, como también generar un aumento en los niveles de desgaste profesional. Por lo mismo, el objetivo del presente trabajo fue identificar y comparar las emociones, apoyo social, desgaste emocional, ciberacoso, bienestar y otros aspectos relacionados con el horario laboral y la carga laboral/doméstica experimentados por los(as) docentes de educación preescolar, primaria y secundaria durante la pandemia. En este marco, interesa conocer cómo estas variables se han manifestado en dos contextos culturales diferentes en América Latina: Chile y Ecuador.

1.2. Las emociones de los docentes durante la pandemia

La emoción es un estado momentáneo o un episodio relativamente corto e intenso en constante modificación de acuerdo con la situación que impulsa a la acción (Goleman, 1998). Kemper (1978) fue el primero en conceptualizar el constructo de emoción en los estudios de psicología al señalar que las emociones involucran componentes somáticos y cognitivos, también postuló dos tipos de emociones: positivas y negativas.

Las emociones han estado siempre presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Trigwell, 2012). Sin embargo, como parte integral de la enseñanza, no habían recibido la atención adecuada hasta finales de la década de 1990, cuando aparecieron varias publicaciones en el contexto de la formación del profesorado (Hargreaves, 1998, 2000; Lasky, 2000). Hoy en día, los(as) maestros(as) asumen cada vez más responsabilidades no solo por los resultados académicos de los(as) estudiantes, sino también por su salud mental y aprendizaje socioemocional (Corcoran *et al.*, 2018).

Las emociones de los(as) maestros son reconocidas como una parte integral de su vida profesional, impactando la instrucción, el comportamiento y los resultados de los estudiantes (Hagenauer y Volet, 2014) así como el bienestar, el agotamiento y la deserción de la profesión de los(as) maestros (Keller *et al.*, 2014).

Según Sutton y Wheatley (2003) los(as) profesores(as) muestran emociones positivas como: cuidado, amor y afecto por los estudiantes; felicidad, placer y satisfacción y emociones negativas, como: ira, frustración, ansiedad e impotencia en la enseñanza. Otros estudios muestran que la alegría y la ira son las emociones más destacadas de los maestros relacionadas con el comportamiento educativo, las relaciones con los estudiantes y el bienestar de los(as) maestros(as) (Keller

et al., 2014). Por otra parte, se ha evidenciado que los(as) profesores(as) que presentan emociones más positivas y genuinas también tienden a presentar un menor desgaste, menos angustia y una mayor satisfacción en el trabajo (Akin *et al.*, 2014; Karim y Weisz, 2011).

A pesar de la importancia que tienen las emociones para el quehacer docente, no se sabe la prevalencia de emociones positivas o negativas en relación a su labor docente durante la Pandemia, ni tampoco si existen diferencias entre países al respecto.

1.3. Desgaste profesional docente

Otra dimensión clave del quehacer docente tiene que ver con sus niveles de agotamiento laboral, el cual ha sido explorado a través de tres dimensiones que son: el agotamiento emocional, la despersonalización y la reducción del logro personal (Maslach y Jackson, 1986).

El agotamiento emocional se puede experimentar al enfrentarse a gasto de energía extenso y fuentes limitadas de reabastecimiento; la despersonalización se refiere a la actitud distante hacia los demás como un medio para hacer frente a los sentimientos de fatiga y la realización personal reducida es el componente de autoeficacia del agotamiento y está relacionada con las evaluaciones negativas que uno tiene de su competencia y el valor del trabajo (Grandey, 2000). Para evaluar el desgaste laboral, se emplea con frecuencia el inventario de Maslach MBI (Maslach y Jackson, 1986).

La docencia además de ser una profesión altamente emocional, también está asociada con altos niveles de estrés que pueden ser la causa de insatisfacción laboral, trastornos psicológicos y reducción del bienestar (Keller *et al.*, 2014; Pace *et al.*, 2021). Estudios recientes dan cuenta de un mayor nivel de estrés en comparación con los niveles anteriores a la pandemia (di Fronso *et al.*, 2020; Liu *et al.*, 2020). Esto debido a la emergencia sanitaria donde los(as) docentes se vieron en la obligación a modificar el proceso de enseñanza aprendizaje propio de una modalidad presencial a una virtual; esto sumado a las presiones y tensiones propias del cambio de forma de vida personal y familiar que trajo consigo la pandemia; estas nuevas formas de vida y trabajo ha provocado la presencia de síntomas a nivel personal como: insomnio, irritabilidad, cansancio, ansiedad, estrés, etc. (Chen *et al.*, 2020; Lizana *et al.*, 2021; Mazza *et al.*, 2020).

Además durante la pandemia en un estudio realizado en China, se evidenció que la prevalencia de estrés en los(as) profesores(as) es de 9,1 % (Zhou y Yao, 2020); por otra parte Oducado *et al.* (2021) en su estudio encontró que las mujeres experimentan un estrés por COVID-19 significativamente mayor en comparación con los hombres. Si bien previos estudios han dado cuenta que la profesión docente se enfrenta a importantes niveles de estrés, no se conocen más estudios en América Latina al respecto.

1.4. El apoyo social percibido en los docentes

El apoyo social, es entendido como la cantidad de apoyo recibido así como la satisfacción con la ayuda en caso de necesidad (Rey y Extremera, 2011), también se lo puede concebir como la percepción de ser apreciado y valorado por otras personas y de pertenecer a una red social; este tema ha cobrado gran relevancia, así como su influencia en distintos aspectos del individuo, incluidos su bienestar psicológico y salud física (Cárdenas y Barrientos, 2015).

Algunas investigaciones proponen el apoyo social como medio para proporcionar un entorno seguro para la expresión de emociones negativas, ayudando a las personas a replantear su comprensión de sus propias experiencias (Feeney y Collins, 2015). El apoyo social también brinda consuelo emocional, tranquilidad, ayuda a construir relaciones interpersonales positivas, proporciona estrategias de afrontamiento útiles, satisface el sentido de competencia, y, por lo tanto, ayuda a abordar la necesidad de autonomía y aceptación, lo que puede permitir que las personas tengan evaluaciones positivas de sí mismas y aumenten la fe en la capacidad de afrontar experiencias adversas (Stanley *et al.*, 2019; Zhou *et al.*, 2019) .

Estudios que han valorado el apoyo social en docentes, muestran que esta dimensión presenta alta valoración (Rey y Extremera, 2011), a su vez evidencian que quienes cuentan con mayor cantidad de apoyo social poseen mayor satisfacción en varias áreas de su vida. Finalmente, el estudio de Marengo-Escuderos (2016) concluye que el nivel de apoyo social es inversamente proporcional al *burnout*.

1.5. Bienestar de los/as docentes

Desde la literatura del estudio del bienestar, existen diferentes tradiciones, descritas por Ryan y Deci (2001). Por un lado, el bienestar subjetivo, de una visión hedónica, y por otro, el bienestar psicológico, proveniente de la corriente eudonómica. El bienestar subjetivo, o hedónico, se refiere a la experiencia que tiene la persona de momentos o situaciones placenteras. Ryan y Deci (2001) señalan que el bienestar subjetivo consiste en la felicidad subjetiva y considerando la experiencia de placer frente a la de desagrado, en sentido amplio para incluir diferentes juicios sobre los elementos buenos y malos de la vida. De esta forma, el bienestar subjetivo no sólo considera el placer, sino también la valoración cognitiva que las personas hacen, ya sea de un tiempo determinado, o la vida completa, en base a las experiencias que han vivido. Diener y Lucas (1999) señalan que el bienestar subjetivo está definido por un aspecto afectivo o emocional, con afectos positivos y ausencia de afectos negativos, y, por otro lado, un componente cognitivo, que incluye la satisfacción general con la vida.

Otra tradición dentro de la conceptualización de bienestar, la psicológica (Ryff, 1989) o eudaimónica, se relaciona con la consecución de potenciales humanos o la realización en su máxima expresión de la naturaleza humana y se asocia al funcionamiento psicológico óptimo de las personas.

El bienestar docente ha sido definido como bienestar pedagógico considerando aspectos subjetivos y emocionales de la experiencia docente, la interacción con los alumnos y la motivación para enseñar (Hué, 2012), y aspectos psicológicos como el sentido de realización y la satisfacción laboral personal entre otros (Skinner *et al.*, 2021). Previos estudios se han centrado principalmente en aspectos negativos de la docencia como el agotamiento (Ratto *et al.*, 2015), la satisfacción laboral (Kurt y Dmirbolat, 2018), el estrés (Sheffield *et al.*, 1994) y la violencia (McMahon *et al.*, 2020; Varela *et al.*, 2020). Otros estudios han examinado la satisfacción vital y variables escolares para explicar el bienestar subjetivo entre los profesores. Por ejemplo, Cenkseven-Önder y Sari (2009), utilizando una muestra de 161 profesores de primaria en Turquía, evidencian que la calidad de vida escolar y el agotamiento de los profesores pueden predecir el bienestar.

A pesar de la importancia del bienestar docente existe poca literatura que abarque este fenómeno desde una mirada integradora, que incluya aspectos emocionales, sociales y demográficos de la vida en la escuela.

1.6. Docentes como víctimas de ciberacoso

El ciberacoso es un tipo de agresión e intimidación intencional y sistemática, que ocurre por medio de dispositivos electrónicos, por medio de redes sociales y otros espacios en línea. Esta agresión puede ser llevada a cabo por un individuo o grupo sobre una víctima con el objetivo de difamarla, por medio de la difusión de imágenes personales no consentidas, comentarios ofensivos, rumores y amenazas (Smith, 2012; Varela *et al.*, 2018). Una de las definiciones más comunes de ciberacoso es la descrita por Smith (*et al.*, 2008). «Un acto agresivo e intencional llevado a cabo por un grupo o individuo, utilizando formas electrónicas de contacto, en repetidas ocasiones en el tiempo y en contra de una víctima que no puede defenderse fácilmente» (p.376). Tokunaga (2010), por su parte, señala que el aspecto central es incluir la noción de daño, hostilidad o agresión utilizando un tipo de dispositivo electrónico inespecífico.

Entre las características diferenciales, se puede identificar la capacidad del acosador de permanecer en el anonimato e, incluso, la generalización que podría tener el ciberacoso, ya que las víctimas pueden acceder a la información en cualquier momento, sentirse denigradas ante un público más amplio, y revivir los episodios de forma reiterada, dada la dificultad de desaparecer la información de la red (Van Geel y Vedder, 2020; Zaborskis *et al.*, 2019).

El foco de la literatura del ciberacoso ha estado centrado en adolescentes y jóvenes, pero se sabe menos si los adultos pueden ser víctimas, y menos aún, cuando las víctimas son docentes agredidos por sus propios estudiantes. Estudios previos han evidenciado a docentes como víctimas de violencia escolar (Varela *et al.*, 2020) y de ciberacoso (Kopecký y Szotkowski, 2017; Küçüksüleymanoğlu, 2019), demostrando una baja prevalencia. Sin embargo, dichos estudios no han considerado un contexto de Pandemia, ni tampoco diferencias entre países..

De esta forma, el propósito de este estudio fue comparar las emociones, desgaste, apoyo social, ciberacoso y bienestar entre la población docente de Chile y Ecuador, en el marco de la Pandemia y un formato de enseñanza a distancia.

2. Metodología

2.1. Participantes

La muestra del estudio proviene de dos países de América Latina: Chile y Ecuador.

2.2. Muestra final

La muestra del estudio se basa en 1.058 encuestas a docentes en Chile y Ecuador. Sin embargo, la muestra final se basó en 881 docentes (568 = Chile; 313 = Ecuador) que respondieron todo el instrumento en la plataforma en línea. La distribución de la muestra por países fue la siguiente: En Chile, la edad promedio fue 40,5 años (DE= 10,2), 45 hombres y 523 mujeres. Chile tiene tres sistemas de administración según la forma en que se financia el sistema. De esta forma, la muestra se dividió en 60 % establecimientos municipales, el 33.6 % de centros particulares

subvencionados y el 6.3 % de particular pagado. En Ecuador, la edad promedio fue 41,5 años (DE= 9,3), 192 mujeres y 120 hombres. Los(as) docentes provenían de establecimientos educativos públicos (79,6 %) , particular pagado (7.7 %) y particular subvencionado (12.8 %).

2.3. Procedimiento

El muestreo utilizado para el estudio fue por conveniencia a través de la difusión en redes sociales y correos electrónicos de Fundación Liderazgo Chile (para Chile), y por medio de redes de redes sociales y correos electrónicos institucionales (para Ecuador). Los(as) docentes interesados se inscribieron para participar, a los cuales se les envió el link para responder por medio de una plataforma en línea (Odo). Los datos fueron recolectados durante noviembre del año 2020 en Chile, y en febrero del año 2021 en Ecuador. El estudio, tanto en Chile como Ecuador contó con la aprobación del comité de ética de la Universidad del Desarrollo, siguiendo los resguardos éticos durante todo el proceso. De esta forma, el presente estudio cumplió los protocolos éticos de investigación siguiendo lineamientos universitarios, enfatizando la confidencialidad de la información producida y consentimiento informado de los propios participantes.

2.4. Instrumentos

Emociones docentes

Para medir afectos tanto positivos como negativos se usó el Cuestionario PANAS (*Positive and Negative Affect Schedule*; Watson *et al.*, 1988). Esta escala se basa en autorreporte con dos dimensiones: afecto positivo y negativo, con un total de 10 ítems. Esta escala usa una respuesta de tipo Likert (1: Ligeramente o nada; 5: Mucho) que mide el nivel de diferentes emociones experimentadas durante el último mes. Ejemplo de ítems son: «A continuación, le presentamos una serie de estados de ánimo. Pensando en su trabajo, responde según lo que sientes o has sentido en el ÚLTIMO MES... alegría, felicidad, irritado(a), tristeza...». A mayor puntaje se interpreta como mayor ocurrencia de esa emoción; tanto positiva como negativa. El coeficiente de confiabilidad para cada subescala fue el siguiente para Chile y Ecuador: Emociones negativas $\alpha = .847$; $.840$ y emociones positivas $\alpha = .932$; $.932$, respectivamente.

Desgaste profesional docente

Para medir los niveles de desgaste profesional se usó el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT, Gil-Monte, 2011). Esta escala evalúa las cogniciones, emociones y actitudes de la persona relacionadas con sus experiencias laborales. El CESQT se divide en cuatro subescalas, a saber: Ilusión sobre el trabajo, Burnout Psíquico, Indolencia y Culpa. En total, el cuestionario cuenta con 16 ítems que se evalúan mediante un formato de respuesta de tipo Likert (Nunca: 0; Todos los días: 4). Se adaptó la escala y se eliminaron 4 ítems, correspondientes a la percepción del profesor de los alumnos y sus familias. El coeficiente de confiabilidad para cada subescala fue: Ilusión por el trabajo (5 ítems, $\alpha = .878$; $.883$), desgaste psíquico (4 ítems, $\alpha = .924$; $.908$), indolencia (2 ítems, $\alpha = .452$; $.629$), culpa (5 ítems, $\alpha = .789$; $.842$), lo cual evidencia buenos puntajes. La correlación de los ítems de la subescala Indolencia fue $r = .36$, $p < .01$.

Apoyo social

Para medir esta variable se usó la Escala de Apoyo Social adaptada de las escalas de apoyo social *Social Support Questionnaire-Short Form* (SSQ6), *Social Provisions Scale* (SPS), validadas en español por Martínez-López *et al.*, (2014). El SSQ6 mide dimensiones de disponibilidad y satisfacción con el apoyo percibido y la SPS evalúa funciones. La escala final utilizada tenía 12 ítems, los cuales usan una escala Likert de respuesta (1: Totalmente en desacuerdo; 6: Muy de acuerdo). Ejemplos de ítems son: «Hay personas con las que puedo contar siempre que lo necesito», «No me siento cómodo con nadie para hablar de mis problemas», «Cuento con una persona de confianza a quien acudir si tengo problemas». La mitad de los ítems fueron recodificados para uniformar la interpretación de la escala; de esta forma a mayor puntaje, mayor reporte de apoyo social. El coeficiente de confiabilidad de la escala para cada país fue: $\alpha = .907$ Chile; $.888$ Ecuador.

Bienestar

Para medir el bienestar de los docentes se usó la escala «The Pemberton Happiness Index» - PHI Hervás y Vázquez, 2013). Esta es una escala breve e integrativa que permite conocer con precisión el grado de bienestar emocional de una persona. Consta de dos partes, que miden el bienestar general y el social. Para efectos del estudio, sólo se midió en bienestar general, el reporta el grado de bienestar recordado en base a 11 ítems con escala Likert (Totalmente en desacuerdo: 0; a Totalmente de acuerdo:10) diferentes tipos de bienestar: general, ítems 1 y 2 (ej. «Me siento muy satisfecho con mi vida»); eudaimónico, ítems 3 a 8 (ej. «Siento que lo importante puedo ser yo mismo»); hedónico, ítems 9 y 10, con puntuación inversa (ej. «Disfruto cada día de muchas pequeñas cosas»). Un mayor puntaje indica un mayor reporte de bienestar. El coeficiente de confiabilidad de la escala para cada país fue: Chile $\alpha = .880$; Ecuador $\alpha = .918$

Víctima de ciberacoso

La última escala del estudio mide los niveles de victimización en línea (ciberacoso) experimentados por los(as) docentes. La escala está adaptada del instrumento desarrollado por Ybarra *et al.* (2007) y Low y Espelage (2013). La escala final consta de 6 ítems con una escala Likert (0): Ninguna vez durante el mes pasado; (2): Más de dos veces, que miden la frecuencia del reporte de docentes de haber experimentado alguna agresión por parte de estudiantes en las redes sociales. El coeficiente de confiabilidad de la escala para cada país fue: Chile $\alpha = .874$; Ecuador $\alpha = .430$; Total $\alpha = .779$.

Percepción situación personal de la pandemia

Se hicieron otras preguntas a los(as) docentes respecto de su situación personal en torno a la Pandemia. En particular, se preguntó el grado de acuerdo respecto del aumento de la carga laboral, horario laboral, carga doméstica, tareas de cuidado en casa y percibir apoyo del establecimiento educativo en donde laboran. Se usó una escala Likert (1:Totalmente en desacuerdo; 6: Muy de acuerdo) para cada una de estas cuatro preguntas.

Variables demográficas

Finalmente, las variables demográficas usadas en el estudio sexo y nacionalidad, las cuales fueron tratadas como variables dicotómicas.

Plan de análisis

Se aplicaron técnicas de estadística descriptiva para identificar la existencia de diferencias entre las distintas puntuaciones por ítems, se utilizó la prueba t de Student para comparar las medias poblacionales y para el análisis correlacional se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson.

Manejo pandemia

El manejo de la Pandemia en Chile y Ecuador fue similar. Las medidas de apoyo al sistema escolar se desarrollaron desde el inicio del confinamiento y la suspensión de clases presenciales, entre ellas se encuentra la priorización del currículum y reforzamiento de aprendizajes a través de radio y televisión, liberación de capacitaciones y plataformas de enseñanza online y voluntariedad de la evaluación docente. En Chile, respecto al bienestar, el ministerio elaboró material, disponible en la web, con pautas y sugerencias de actividades para mejorar su calidad de vida y manejar el desgaste laboral.

3. Resultados

El análisis de los resultados se expone en dos secciones, en la primera se presenta el análisis comparativo entre la percepción de los(as) docentes chilenos y ecuatorianos considerando las siguientes dimensiones: Percepción de la situación personal con respecto a la pandemia, Percepción de afectos positivos y negativos, Percepción de ciberacoso, Percepción de apoyo social, Desgaste emocional y Bienestar general. En la segunda sección se analiza la correlación entre el bienestar y las diferentes dimensiones según país y género.

3.1. Percepción de la situación personal con respecto a la pandemia

Los resultados muestran que los(as) docentes chilenos percibieron una mayor carga laboral en la Pandemia (81.9%), con 6.8 puntos porcentuales sobre Ecuador, con diferencias significativas entre grupos, $t = 3.73$, $p < .001$, con un tamaño del efecto bajo, $d = 0.27$. Con respecto al horario laboral, el 70% de los(as) docentes chilenos consideran que este no se ha respetado, estando 27.2 puntos porcentuales por encima de la percepción de los(as) docentes ecuatorianos, con diferencias significativas, $t = -9.7$, $p < .001$, con un tamaño del efecto alto, $d = -0.70$. La carga de tareas domésticas, es otro aspecto en el que los(as) docentes chilenos perciben un incremento (74.6%), frente a un 57.2% de la percepción de los(as) docentes ecuatorianos, con diferencias significativas $t = 6.11$, $p < .001$, con un tamaño del efecto medio, $d = 0.44$. Finalmente, en relación al apoyo recibido por la institución educativa, los(as) docentes de ambos países evidencian un apoyo positivo (ver Tabla I).

Tabla I. Comparación de situaciones personales entre países durante la Pandemia del Covid 1

	CARGA LABORAL		HORARIO LABORAL		CARGA DOMÉSTICA		APOYO ESTABLECIMIENTO	
	(n = 568)	(n = 313)	(n = 568)	(n = 313)	(n = 568)	(n = 313)	(n = 568)	(n = 313)
	Chile	Ecuador	Chile	Ecuador	Chile	Ecuador	Chile	Ecuador
Totalmente en desacuerdo	1,1%	4,2%	49,6%	24,3%	3,3%	8,0%	12,5%	14,7%
En desacuerdo	3,5%	4,8%	20,8%	18,5%	4,8%	10,2%	9,7%	15,7%
Algo en desacuerdo	2,3%	2,9%	8,8%	6,7%	5,1%	6,7%	9,3%	8,6%
Algo de acuerdo	11,3%	13,1%	8,1%	10,5%	12,1%	17,9%	20,2%	15,3%
De acuerdo	17,1%	24,6%	6,2%	20,4%	22,7%	26,5%	23,1%	27,5%
Muy de acuerdo	64,8%	50,5%	6,5%	19,5%	51,9%	30,7%	25,2%	18,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia.

3.2. Percepción de afectos positivos y negativos

La comparación de medias entre docentes chilenos y ecuatorianos en relación a los afectos durante la pandemia indican diferencias significativas entre grupos, con mejores percepciones positivas para los(as) profesores(as) ecuatorianos(as) t de Student -6.19 , $p = < .001$ y mayores percepciones negativas para los(as) docentes chilenos(as) t de Student 5.84 , $p = < .001$. En la Tabla II, se detallan los resultados de las pruebas de hipótesis por dimensión.

Tabla II. Percepción de afectos positivos y negativos (PANAS) entre países

	CHILE	ECUADOR	gl	t	p	dCohen's
	(n = 568)	(n = 313)				
	M (DE)	M (DE)				
Afectos positivos	2.65 (0.84)	3.00 (0.82)	657	-6.19	< .001	-0.434
Afectos negativos	2.32 (0.91)	1.97 (0.82)	702	5.84	< .001	0.405

Fuente: elaboración propia.

Considerando el género de los(as) participantes, las percepciones varían de forma significativa entre hombres y mujeres, siendo la población femenina en la que se observa una percepción mayor de afectos negativos, por el contrario, en la dimensión de afectos positivos los hombres poseen una percepción más favorable, con tamaños del efecto pequeño en ambos casos, como se observa en la Tabla III.

Tabla III. Percepción de afectos positivos y negativos (PANAS) por género

	HOMBRE	MUJER	gl	t	p	dCohen's
	(n = 166)	(n = 715)				
	M (DE)	M (DE)				
Afectos positivos	3.03 (0.83)	2.71 (0.84)	879	4.39	< .001	0.378
Afectos negativos	2.02 (0.80)	2.24 (0.91)	879	-2.87	.004	-0.247

Fuente: elaboración propia.

3.3. Percepción de ciberacoso

Los resultados indican que la ciberacoso es una variable que no influye en el bienestar docente, tanto para los(as) chilenos(as) $M = 1.01$, como para los(as) ecuatorianos(as) $M = 1.02$, sin diferencia de percepción entre los dos países, como se muestra en la Tabla IV.

Tabla IV. Percepción de ciberacoso entre países

	CHILE (n = 568)	ECUADOR (n = 313)				
	M (DE)	M (DE)	gl	t	p	dCohen's
Ciberacoso	1.01 (0.10)	1.02 (0.07)	879	-0.336	.737	-0.0236

Fuente: elaboración propia.

En relación con el género, en ciberacoso no hay diferencias entre las percepciones de hombres y mujeres, t de Student -0.701, $p > .05$, como se visualiza en la Tabla V.

Tabla V. Percepción de ciberacoso por género

	HOMBRE (n = 166)	MUJER (n = 715)				
	M (DE)	M (DE)	gl	t	p	dCohen's
Ciberacoso	1.01 (0.05)	1.02 (0.10)	879	-0.701	.484	-0.0604

Fuente: elaboración propia.

3.4. Percepción de Apoyo Social

Durante la pandemia se ha evidenciado que tanto docentes chilenos como ecuatorianos tienen una percepción positiva de apoyo social en las diferentes dimensiones que valora la escala sin diferencias en la comparación entre grupos, a excepción de refuerzo/valía en donde los(as) docentes ecuatorianos obtuvieron una puntuación significativamente mayor, como se observa en la Tabla VI.

Tabla VI. Percepción de Apoyo social durante la pandemia del Covid 19 entre países

	CHILE (n = 568)	ECUADOR (n = 313)				
	M (DE)	M (DE)	gl	t	p	dCohen's
Alianza	4.87 (1.08)	4.76 (1.05)	879	1.366	.172	0.0961
Orientación	4.68 (1.17)	4.56 (1.09)	879	1.453	.147	0.1023
Refuerzo/Valía	4.54 (1.051)	4.70 (0.92)	719	-2.488	.013	-0.1717
Total apoyo	4.69 (0.99)	4.68 (0.92)	879	0.230	.819	0.0162

Fuente: elaboración propia.

La percepción de apoyo social entre la población femenina y masculina no evidencia diferencias estadísticamente significativas, $p > .05$, como se expone en la Tabla VII.

Tabla VII. Percepción de Apoyo social durante la pandemia del Covid 19 por género

	HOMBRE	MUJER	gl	t	p	d ^{Cohen's}
	(n = 166)	(n = 715)				
	M (DE)	M (DE)				
Alianza	4.73 (1.06)	4.85 (1.08)	879	-1.308	.191	-0.1127
Orientación	4.58 (1.08)	4.65 (1.16)	879	-0.633	.527	-0.0545
Refuerzo/Valía	4.64 (0.94)	4.59 (1.02)	879	0.592	.554	0.0510
Total apoyo	4.65 (0.90)	4.69 (0.98)	879	-0.514	.607	-0.0443

Fuente: elaboración propia.

3.5. Percepción de desgaste emocional

El nivel de desgaste emocional de los(as) profesores(as) como consecuencia de la tarea docente durante la pandemia es otra dimensión analizada, en general los resultados evidencian un bajo nivel de desgaste, a excepción de desgaste psíquico en el caso de Chile. Sin embargo, las percepciones difieren de forma significativa entre países, a excepción de *culpa* en la que no hay diferencias. Los(as) docentes ecuatorianos(as) son los que expresan menor desgaste, con tamaño del efecto alto en *desgaste psíquico*, moderado en *total desgaste* y bajo en *ilusión* e *indolencia*, como se detalla en la Tabla VIII.

Tabla VIII. Percepción de desgaste emocional durante la pandemia del Covid 19 entre países

	CHILE	ECUADOR	gl	t	p	d ^{Cohen's}
	(n = 568)	(n = 313)				
	M (DE)	M (DE)				
Ilusión	2.09 (0.78)	1.89 (0.78)	879	3.623	<.001	0.2550
Desgaste psíquico	3.69 (1.06)	2.93 (1.09)	879	10.104	<.001	0.7112
Indolencia	1.89 (0.75)	1.73 (0.85)	579	2.719	.007	0.1948
Culpa	1.97 (0.70)	2.01 (0.79)	879	-0.667	.505	-0.0470
Total desgaste	2.43 (0.57)	2.17 (0.59)	879	6.443	<.001	0.4535

Fuente: elaboración propia.

El desgaste también se presenta como un elemento en el cual hombres y mujeres difieren de forma significativa, siendo las docentes quienes muestran un mayor desgaste, en concreto los componentes con más diferencias son: Total desgaste, ilusión e indolencia, con un tamaño del efecto medio; culpa con un tamaño del efecto bajo y no se encontraron diferencias en indolencia, estos resultados se detallan en la Tabla IX.

Tabla IX. Percepción de desgaste emocional durante la pandemia del Covid 19 por género

	HOMBRE (n = 166)	MUJER (n = 715)				
	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	gl	t	p	d ^{Cohen's}
Ilusión	1.82 (0.75)	2.07 (0.79)	879	-3.597	<.001	-0.3099
Desgaste psíquico	2.86 (1.11)	3.55 (1.09)	879	-7.367	<.001	-0.6347
Indolencia	1.85 (0.93)	1.83 (0.75)	217	0.276	.783	0.0253
Culpa	2.16 (0.83)	1.94 (0.70)	223	3.060	.002	0.2766
Total desgaste	2.19 (0.62)	2.37 (0.58)	879	-3.587	<.001	-0.3091

Fuente: elaboración propia.

3.6. Percepción de bienestar

El bienestar general percibido durante la pandemia del Covid 19, es la última dimensión de análisis comparada entre países. Los resultados muestran que los(as) docentes de Ecuador y Chile tienen percepciones positivas de bienestar, aunque como se observa en la Tabla X los(as) docentes ecuatorianos de forma significativa y con un tamaño del efecto moderado evidencian un mejor bienestar.

Tabla X. Percepción de bienestar durante la pandemia del Covid 19 entre países

	CHILE (n = 568)	ECUADOR (n = 313)				
	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	gl	t	p	d ^{Cohen's}
Bienestar	7.09 (1.85)	8.11 (1.64)	711	-8.38	<.001	-0.579

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, la percepción de bienestar general también es significativamente diferente entre profesores y profesoras, siendo las mujeres las que evidencian un menor bienestar, con un tamaño del efecto medio, como se observa en la Tabla XI.

Tabla XI. Percepción de bienestar durante la pandemia del Covid 19 por género

	HOMBRE (n = 166)	MUJER (n = 715)				
	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	gl	t	p	d ^{Cohen's}
Bienestar	8.24 (1.37)	7.27 (1.89)	328	7.61	<.001	0.589

Fuente: elaboración propia.

3.7. Bienestar y su relación con las dimensiones socioemocionales

Los resultados indican correlaciones positivas altas entre bienestar general y sentimientos positivos, bienestar general y apoyo social entre los docentes de ambos países; correlaciones negativas altas entre bienestar general y sentimientos negativos, bienestar general y desgaste emocional. También se encontró una correlación negativa baja pero significativa entre bienestar general y ciberacoso solo en los(as) docentes ecuatorianos. Lo que demuestra que a mayor bienestar, mayores sentimientos positivos y apoyo social; y que a mayores sentimientos negativos, desgaste y ciberacoso, menor bienestar. Estos resultados destacan que las diferentes dimensiones socioemocionales están asociadas con el bienestar general de los(as) docentes.

Un patrón similar se exhibe en la correlación por género en la percepción de bienestar general y las diferentes dimensiones socioemocionales entre los(as) docentes chilenos y ecuatorianos, como se detalla en la Tabla XII.

Tabla XII. Correlaciones entre las dimensiones socioemocionales y el bienestar

Dimensiones	BIENESTAR					
	Chile	Ecuador	Mujeres chilenas	Mujeres ecuatorianas	Hombres chilenos	Hombres ecuatorianos
	<i>n</i> = 568	<i>n</i> = 313	<i>n</i> = 523	<i>n</i> = 192	<i>n</i> = 45	<i>n</i> = 120
Sentimientos positivos	,518**	,575**	,528**	,576**	,349*	,558**
Sentimientos negativos	-,453**	-,540**	-,466**	-,588**	-,235	-,452**
Ciberacoso	-,071	-,173**	-,071	-,165*	-,030	-,186*
Total apoyo social	,569**	,525**	,581**	,542**	,399**	,531**
Total desgaste	-,654**	-,650**	-,666**	-,646**	-,626**	-,667**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión

Este estudio tuvo como objetivo comparar la influencia de la pandemia sobre las percepciones del bienestar socioemocional de los(as) docentes de Chile y Ecuador. Dentro de los resultados relevantes los(as) profesores(as) mencionan que su carga laboral y doméstica aumentó, sin embargo son los(as) docentes chilenos(as) quienes perciben de manera más significativa este incremento de trabajo laboral y doméstico, lo cual va asociado a la percepción de que su horario laboral no fue respetado, a diferencia de los(as) ecuatorianos(as), cuya percepción es que su horario en general no se vio afectado.

El proceso de educación en Chile, ha sido nuevamente el foco de atención, la pandemia ha puesto en evidencia muchos problemas del proceso educativo como parte de la sociedad chilena, los(as) docentes tuvieron que enfrentar el reto de la educación virtual, el impacto emocional de los(as) estudiantes y sus familias, las diferencias socioeconómicas y la presencia del doble trabajo laboral y familiar que muchos profesores(as), especialmente profesoras han tenido que enfrentar (Cáceres *et al.*, 2020; Moreira-Arenas, 2021). Los(as) docentes chilenos(as) muestran altos niveles de agotamiento laboral, su jornada laboral se incrementó y demandó habilidades tecnológicas en un tiempo corto (Robinet-Serrano y Pérez-Azahuanche, 2020). La exigencia del trabajo doméstico sumado al agotamiento laboral están relacionados directamente con la percepción de sobrecarga laboral, así como con depresión y ansiedad (Jorquera y Herrera, 2020).

En Ecuador la exigencia de la educación virtual y el corto o nulo período de adaptación trajeron grandes desafíos, entre estos una mayor carga laboral, dentro de unas políticas de inseguridad laboral y bajos salarios (Calderón-Guevara *et al.*, 2021). La autogestión del tiempo ha tomado mayor importancia, así como la adaptación y flexibilidad ante nuevos retos académicos que exige la virtualidad (Calvo *et al.*, 2020). Sin embargo, dadas las características poblacionales: alta empatía, satisfacción con la vida y comportamiento prosocial, los(as) docentes mantienen sus labores educativas (Chopik *et al.*, 2017).

En cuanto al apoyo percibido por parte de la institución educativa, tanto docentes ecuatorianos(as) como chilenos(as) evidencian un apoyo positivo. En Chile se han implementado políticas de inducción y mentoría para profesores(as) principiantes, lo cual es un respaldo para los docentes y para el sistema

(Gorichon, 2020). Los(as) docentes han percibido principalmente apoyo administrativo de parte de las instituciones, así como de capacitación técnica y en ciertos casos acompañamiento y soporte emocional (Ramos-Huenteo, 2020).

La percepción de afectos emocionales positivos y negativos de los docentes durante la Pandemia de la COVID-19, evidencian que estos se han visto como factores de mayor impacto en la vida de los(as) docentes chilenos(as) en comparación con los afectos de los(as) docentes ecuatorianos(as), que presentan diferencias significativas y tamaño del efecto moderado, probablemente explicados por diversidad en las características poblacionales, históricas, culturales y económicas de ambos países, pues en el caso de Chile que a pesar de ser un país de crecimiento muy liberal, es el país más caro de América Latina en servicios públicos, transporte, educación superior y salud, por estas y otras circunstancias la percepción de la mayoría de la población es sentirse vulnerada y con baja sensación de libertad (Jiménez-Yañez, 2021); en el caso de Ecuador, a pesar de la dura situación socioeconómica, es considerada una sociedad con características poblacionales positivas (Chopik *et al.*, 2017).

Sin embargo, en ambos casos los afectos negativos han sido poco frecuentes, y los positivos se encuentran dentro de la media de la escala, lo que indica que durante la Pandemia ha habido una moderada estabilidad emocional, percepción ya evidenciada en el estudio de Alves *et al.*, (2021).

Esto puede deberse a factores protectores como disfrutar de más tiempo con la familia, haber aprendido a valorar más las relaciones personales, mayor interés por el futuro, descubrimiento de aficiones nuevas, entre otros, señalados por Sandín *et al.*, (2020), los que han permitido afrontar el confinamiento.

La percepción del apoyo social recibido por los(as) docentes durante la pandemia ha sido positivo en ambos países, lo que indica que las medidas tomadas por organismos gubernamentales como la capacitación sobre el uso de recursos en línea, currículo priorizado y la asignación de horas específicas de trabajo sincrónico (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020; Vargas *et al.*, 2021), así como los recursos para la contención emocional en el caso de Chile (CEPAL-UNESCO, 2020) que fomenten el autocuidado y el bienestar socioemocional de los profesores y estudiantes en el contexto de crisis sanitaria han aportado en la percepción de este aspecto, además como muestra el estudio de Sandín *et al.*, (2020) la pandemia ha fortalecido los vínculos y ha generado que las personas se vuelvan más empáticas socialmente frente a la vivencia de una misma crisis.

En relación a la percepción de desgaste emocional, si bien la pandemia ha conllevado una serie de cambios en la educación y por ende en la labor docente los resultados no evidencian mayor desgaste emocional en la población docente. Sin embargo, el desgaste psíquico es la dimensión que denota mayor impacto, especialmente en los(as) docentes chilenos(as), esto podría explicarse desde la necesidad de realizar ajustes de los(as) docentes para brindar una educación a distancia, satisfacer el incremento de demandas, asignar mayor tiempo para preparar clases, asegurar conexiones adecuadas y hacer seguimientos a sus estudiantes; en el caso específico de Chile, el 63% de los(as) docentes consideran que trabajan más y con menos condiciones para desarrollar su labor docente (CEPAL-UNESCO, 2020). Además se añaden problemáticas que han surgido frente al Covid19 y que han generado desgaste, como son la logística de la docencia, poco conocimiento sobre el uso de herramientas tecnológicas, dificultades en la comunicación, el desconocimiento de actividades pedagógicas de educación a distancia y el manejo de aspectos socioemocionales provocados por el confinamiento (Sánchez *et al.*, 2020; Vargas *et al.*, 2021).

El bienestar en relación con el funcionamiento personal es otra dimensión en la cual los(as) docentes de ambos países presentan puntuaciones con tendencia positiva, hallazgos similares son expuestos por Alves *et al.*, (2021), lo que puede estar explicado por el equilibrio personal alcanzado por los docentes a nivel de competencias profesionales, orientadas a solventar una formación académica y socioemocional de sus alumnos, así como por la estabilidad emocional y el compromiso moral (Marchesi, 2007), las cuales son características de una trayectoria de vida y no resultantes de situaciones circunstanciales. Pese a ello, las diferencias son significativas entre los(as) docentes a favor de los(as) ecuatorianos(as), lo que también se explica por las características sociales, culturales, etc., que se mencionaron en párrafos anteriores.

En lo referente a las diferencias por género, los resultados evidencian que las mujeres de forma general reportan mayor vulnerabilidad en las diferentes dimensiones socioemocionales, lo que indica que la tendencia presentada en estudios pre pandemia (Audrain-McGovern *et al.*, 2014; Alcalá *et al.*, 2006), se ha mantenido durante la COVID-19 (Canet Juric, 2020; Sandín *et al.*, 2020; van der Spoel *et al.*, 2020), y que son explicadas por los efectos de las creencias culturales sobre las emociones y el género (Chaplin, 2015), y que durante la pandemia se han visto exacerbados por la carga de trabajo no remunerado como el cuidado familiar, la supervisión de procesos de aprendizaje de sus hijos y el trabajo doméstico (CEPAL-UNESCO, 2020).

Por otra parte, estudios correlacionales sobre el bienestar y las dimensiones socioemocionales coinciden con nuestros resultados, al evidenciar asociaciones entre mayores competencias socioemocionales y menor desgaste y mejor afrontamiento de la crisis (MacIntyre *et al.*, 2020; van der Spoel *et al.*, 2020)

Los resultados obtenidos en este estudio podrían tener implicancias directas tanto desde un punto de vista práctico para el sistema educativo de ambos países, como para el desarrollo de futuras investigaciones. Por un lado, es necesario profundizar en el rol del apoyo social como factor moderador del desgaste en el bienestar de los(as) docentes. Tal como lo muestra este estudio y el de Sandín *et al.*, (2020), el apoyo social en tiempos de confinamiento ha sido un factor que ha contribuido positivamente al bienestar, sin embargo, aún se puede profundizar más en su rol en esta interacción. Desde un punto de vista práctico, el apoyo social puede potenciarse desde políticas locales a niveles escuela y gubernamentales promoviendo la colaboración y participación en instancias de encuentro que convoquen a los(as) docentes y otros agentes que participan en las escuelas, potenciando el bienestar de todos(as) los miembros de las comunidades educativas.

Sumado a lo anterior, otras sugerencias podrían pensarse para Chile y Ecuador. Si bien las iniciativas desarrolladas en ambos países son pertinentes, requieren de la intención y disposición de cada docente para ser aplicadas. Por lo mismo, sería pertinente que, se incluyeran instancias de apoyo psicológico permanente a los(as) docentes que están experimentando un alto nivel de desgaste frente a los conflictos ocasionados por la carga laboral y familiar que se ha vivido durante la pandemia y fomentar espacios de ocio y recreación con el fin de liberar tensiones.

Finalmente, podemos mencionar algunas limitaciones de este trabajo. Por una parte, el análisis fue de carácter transversal, así que las relaciones entre las variables deben ser interpretadas con cautela. Una segunda limitación fue el diseño muestral por conveniencia. Sin embargo, se logró armar una muestra grande y diversa en ambos países con suficiente potencia estadística. Una tercera limitación, por falta de información, fue realizar una comparación entre contextos urbanos y rurales en los(as) docentes conside-

rando las diferencias que ya existen entre ambos sistemas de enseñanza, como también según niveles de enseñanza. De esta forma, futuros estudios podrían tener muestras de diferentes contextos e idealmente varias mediciones en el tiempo para ver el efecto a mediano y largo plazo.

Referencias bibliográficas

- Akin, Uğur; Aydın, İlayet; Erdoğan, Çetin y Demirkasimoğlu, Nihan (2014): “Emotional Labor and Burnout Among Turkish Primary School Teachers”. *Australian Educational Researcher*, 41, 155-169. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0138-4>.
- Alcalá, Visitación; Camacho, Manuel; Giner, Daniel; Giner, José y Ibáñez, Elena (2006): “Afectos y género”. *Psicothema*, 18 (1), 143-148. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8409>.
- Alves, Regina; Lopes, Teresa y Precioso, José(2021): “Teachers’ Well-Being in Times of Covid-19 Pandemic: Factors that Explain Professional Well-Being”. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203-217. DOI: <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>.
- Cáceres, Vidala del Rosario; Gill, Nilsa Elynor y Galeano, María Zunilda (2020): “Incertidumbre docente por pandemia COVID-19”. *Academic Disclosure*, 1 (1), 96-108.
- Calderón-Guevara, Carlos; Racines-Cabrera, Martha; Castañeda-Lasso, Guillermo y Rodríguez-Arboleda, Fernando (2021): “Análisis de las condiciones laborales del magisterio ecuatoriano durante la pandemia”. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5 (1), 734-759. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/22611>.
- Canet-Juric, Lorena (2020): “Seguimiento longitudinal del impacto de la pandemia sobre la salud mental de los argentinos”. Conferencia. La Plata. <https://digital.cic.gba.gob.ar/handle/11746/10760>.
- Cárdenas Castro, Manuel; Barrientos Delgado, Jaime y Ricci Alvarado, Emilio (2015): “Estructura factorial de la escala de soporte social subjetivo: validación en una muestra de estudiantes universitarios chilenos”. *Acta Colombiana de Psicología*, 18 (1), 95-101. DOI: <https://doi.org/10.14718/ACP.2015.18.1.9>.
- Cenkseven-Önder, F., & Sari, M. (2009): “The Quality of School Life and Burnout as Predictors of Subjective Well-Being Among Teachers”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (3), 1223-1236. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ858924.pdf>.
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>.
- Chaplin, Tara M. (2015): “Gender and Emotion Expression: A Developmental Contextual Perspective”. *Emotion Review*, 7 (1), 14-21. DOI: <https://doi.org/10.1177/1754073914544408>.
- Chen, Huaruo; Liu, Fan; Pang, Liman; Liu, Fei; Fang, Tingting; Wen, Ya; Chen, Shi; Xie, Zhiyao; Zhang, Xuehui; Zhao, Yihong y Gu, Xueying (2020): “Are You Tired of Working Amid the Pandemic? The Role of Professional Identity and Job Satisfaction Against Job Burnout”. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 1-14. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17249188>.

- Chopik, William J.; O'Brien, Ed y Konrath, Sarah H. (2017): "Differences in Empathic Concern and Perspective Taking Across 63 Countries". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48 (1), 23-38. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022022116673910>.
- Corcoran, Roisin P.; Cheung, Alan C. K.; Kim, Elizabeth y Xie, Chen (2018): "Effective Universal School-Based Social and Emotional Programs for Improving Academic Achievement: A Systematic Review and Meta-Analysis of 50 Years of Research". *Educational Research Review*, 25, 56-72. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>.
- Daniel, Sir John (2020): "Education and the COVID-19 Pandemic". *Prospects*, 49, 91-96. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>.
- Di Fronso, Selenia; Costa, Sergio; Montesano, Cristina; Di Gruttola, Francesco; Ciofi, Edoardo Giorgio; Morgilli, Luana; Robazza, Claudio y Bertollo, Maurizio (2020): "The Effects of COVID-19 Pandemic on Perceived Stress and Psychobiosocial States in Italian Athletes". *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1080/1612197X.2020.1802612>.
- Diener, Edward y Lucas, Richard E. (1999): "Personality and Subjective Well-Being" en Daniel Kahneman, Edward Diener y Norbert Schwartz (eds.): *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Feeney, Brooke C. y Collins, Nancy L. (2015): "Thriving Through Relationships". *Current Opinion in Psychology*, 1, 22-28. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2014.11.001>.
- García-Planas, María Isabel y Taberna, Judit (2021): Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 177-187.
- Gil-Monte, Pedro R. (2011). *CESQT. Cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo*. Madrid: TEA Ediciones.
- Goleman, Daniel (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gorichon, Solange; Salas, Macarena; Araos, María José; Yáñez, Mariluz; Rojas-Murphy, Andrés y Jara-Chandía, Geraldine (2020): "Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso". *Calidad en la Educación*, 52, 12-48. DOI: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.824>.
- Grandey, A. A. (2000): "Emotional Regulation in the Workplace: A New Way to Conceptualize Emotional Labor". *Journal of Occupational Health Psychology*, 5 (1), 95-110. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037//1076-8998.5.1.95>.
- Hagenauer, Gerda y Volet, Simone E. (2014): "Teacher-Student Relationship at University: An Important Yet Under-Researched Field". *Oxford Review of Education*, 40 (3), 370-388. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>.
- Hargreaves, Andy (1998): "The Emotional Politics of Teaching and Teacher Development: With Implications for Educational Leadership". *International Journal of Leadership in Education*, 1, 315-336. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0).

- Hargreaves, Andy (2000): "Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of their Interactions with Students". *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7).
- Hervás, Gonzalo y Vázquez, Carmelo (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), 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1186/1477-7525-11-66>.
- Hué García, Carlos (2012): "Bienestar docente y pensamiento emocional". *Revista Fuentes*, 12, 47-68.
- Jiménez-Yañez, César (2020): "Chile despertó: causas del estallido social en Chile". *Revista mexicana de sociología*, 82 (4), 949-957. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.4.59213>.
- Jorquera Gutiérrez, Ricardo y Herrera Gallardo, Fernando (2020): "Salud mental en funcionarios de una universidad chilena: desafíos en el contexto de la COVID-19". *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14 (2). DOI: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1310>.
- Karim, Jahanvash y Weisz, Robert (2011): "Emotional Intelligence as a Moderator of Affectivity/Emotional Labor and Emotional Labor/Psychological Distress Relationships". *Psychological Studies*, 56, 348-359. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12646-011-0107-9>.
- Keller, Melanie M.; Chang, Mei-Lin; Becker, Eva S.; Goetz, Thomas y Frenzel, Anne C. (2014): "Teachers' Emotional Experiences and Exhaustion as Predictors of Emotional Labor in the Classroom: An Experience Sampling Study". *Frontiers in Psychology*, 5, 1442. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442>.
- Kemper, Theodore D. (1978). *A Social Interactional Theory of Emotions*. Nueva York: John Wiley & Sons Inc.
- Kopecký, Kamil y Szotkowski, René (2017): "Cyberbullying, Cyber Aggression and their Impact on the Victim-The teacher". *Telematics and Informatics*, 34 (2), 506-517. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.08.014>.
- Küçüksüleymanoğlu, Rüyam (2019): "Cyberbullying Among Secondary School Teachers by Parents". *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8 (1), 151-157. DOI: <https://doi.org/10.11591/ijere.v8i1.16549>.
- Kurt, Neslihan y Demirbolat, Ayşe Ottekin (2018): "Investigation of the Relationship Between Psychological Capital Perception, Psychological Well-Being and Job Satisfaction of Teachers". *Journal of Education and Learning*, 8 (1), 87. DOI: <https://doi.org/10.5539/jel.v8n1p87>.
- Lasky, Sue (2000): "The Cultural and Emotional Politics of Teacher-Parent Interactions". *Teaching and Teacher Education*, 16, 843-860. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00030-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00030-5).
- Liu, Sam; Lithopoulos, Alexander; Zhang, Chun-Qing, García-Barrera, Mauricio A. y Rhodes, Ryan E. (2020): "Personality and Perceived Stress During COVID-19 Pandemic: Testing the Mediating Role of Perceived Threat and Efficacy". *Personality and Individual Differences*, 168, 110351. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110351>.
- Lizana, Pablo A.; Vega-Fernandez, Gustavo; Gómez-Bruton, Alejandro; Leyton, Bárbara y Lera, Lydia (2021): "Impact of the COVID-19 Pandemic on Teacher Quality of Life: A Longitudinal Study from

- Before and During the Health Crisis”. *International Journal for Environmental Research and Public Health*, 11. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18073764>.
- Low, Sabina y Espelage, Dorothy (2013): “Differentiating Cyber Bullying Perpetration from Non-Physical Bullying: Commonalities Across Race, Individual, and Family Predictors”. *Psychology of Violence*, 3 (1), 39-52. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0030308>.
- MacIntyre, Peter D.; Gregersen, Tammy y Mercer, Sarah (2020): “Language Teachers’ Coping Strategies During the Covid-19 Conversion to Online Teaching: Correlations with Stress, Well-Being and Negative Emotions”. *System*, 94, 102352. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>.
- Marchesi, Álvaro (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza.
- Marenco-Escuderos, Ailed Daniela y Ávila-Toscano, José Hernando (2016): “Dimensiones de apoyo social asociadas con síndrome de *burnout* en docentes de media académica”. *Pensamiento psicológico*, 14 (2), 7-18. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-2.dasa>.
- Martínez-López, Zeltia; Páramo Fernández, María Fernanda; Guisande Couñago, María Adelina; Tinajero Vacas, Carolina; da Silva Almeida, Leandro y Rodríguez González, María Soledad (2014): “Apoyo social en universitarios españoles de primer año: propiedades psicométricas del *Social Support Questionnaire-Short Form* y el *Social Provisions Scale*”. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46 (2), 102-110. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70013-5](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70013-5).
- Maslach, Christina y Jackson, Susan E. (1986). *MBI: Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto: University of California.
- Matud, M. Pilar (2004): “Gender Differences in Stress and Coping Styles”. *Personality and Individual Differences*, 37 (7), 1401-1415. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.010>.
- Mazza, Cristina; Ricci, Eleonora; Biondi, Silvia; Colasanti, Marco; Ferracuti, Stefano; Napoli, Christian y Roma, Paolo (2020): “A Nationwide Survey of Psychological Distress Among Italian People During the COVID-19 Pandemic: Immediate Psychological Responses and Associated Factors”. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (9), 3165. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17093165>.
- McMahon, Susan D.; Peist, Eric; Davis, Jacqueline O.; McConnell, Elizabeth; Reaves, Samantha; Reddy, Linda A., Anderman, Eric M.; Espelage, Dorothy L. (2020): “Addressing Violence Against Teachers: A Social-Ecological Analysis of Teachers’ Perspectives”. *Psychology in the Schools*, 57 (7), 1040-1056. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.22382>.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2020). El Ministerio de Educación abre el curso de autoaprendizaje ‘Mi Aula en Línea’ (en línea). <https://educacion.gob.ec/el-ministerio-de-educacion-abre-el-curso-deautoaprendizaje-mi-aula-en-linea/>, consultado el 12 de junio de 2020.
- Moreira-Arenas, Alexis (2021): “Una respuesta a la pandemia: la innovación educativa en las escuelas chilenas”. *Revista Saberes Educativos*, 7, 60-72.

- Oducado, Ryan M.; Rabacal, Judith; Moralista, Rome y Tamdang, Khen (2021): “Estrés percibido debido a la pandemia de COVID-19 entre los profesores profesionales empleados”. *IJERI: International journal of Educational Research and Innovation*, 15, 305-316. DOI: <https://doi.org/10.46661/ijeri.5284>.
- Pace, Francesco; D’Urso, Giulio; Zappulla, Carla y Pace, Ugo (2021): “The Relation between Workload and Personal Well-Being among University Professors”. *Current Psychology*, 40 (7), 3417-3424. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00294-x>.
- Pan, Haimin (2020): “A Glimpse of University Students’ Family Life Amidst the COVID-19 Virus”. *Journal of Loss and Trauma*, 25,1-4. DOI: <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1750194>.
- Ramos-Huenteo, Valentina; García-Vásquez, Héctor; Olea-González, Constanza; Lobos-Peña, Karla y Sáez-Delgado, Fabiola (2020): “Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19”. *CienciAmérica*, 9 (2), 334-353. DOI: <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.325>.
- Ratto Dattoli, Andrea; García Pérez, Reina Coral; Silva, María Inés y González, María del Carmen (2015): “El síndrome de quemarse por el trabajo y factores psicosociales en docentes de primaria de la ciudad de Montevideo”. *Ciencias Psicológicas*, 9 (2), 273-281. DOI: <https://doi.org/10.22235/cp.v9i2.614>.
- Rey, Lourdes y Extremera, Natalio (2011): “El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado”. *Revista de psicología social*, 26 (3), 401-412. DOI: <https://doi.org/10.1174/021347411797361329>.
- Robinet-Serrano, Allisson L. y Pérez-Azahuanche, Manuel (2020): “Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19”. *Polo del Conocimiento*, 5 (12), 637-653. DOI: <https://doi.org/10.23857/pc.v5i12.2111>.
- Ruiz Sánchez, S, (2020): “Las habilidades socioemocionales docentes en tiempos de pandemia” en L. G. Juárez-Hernández (coord.): *Memorias del Quinto Congreso de Investigación en habilidades socioemocionales, Coaching y Talento (CIGETH-2020)*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. <https://cife.edu.mx/recursos>.
- Ryan, Richard M. y Deci, Edward L. (2001): “On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being”. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 141-166. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>.
- Ryff, Carol D. (1989): “Happiness is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081.
- Sánchez Mendiola, Melchor; Martínez Hernández, Ana M^a del Pilar; Torres Carrasco, Ruth; Agüero Servín, M^a de las Mercedes; Hernández Romo, Alan Kristián; Benavides Lara, Mario, Alberto; Rendón Cazales, Jesús y Jaimes Vergara, Carlos Alberto (2020): “Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM”. *Revista Digital Universitaria*, 21 (3), 1-24. DOI: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>.

- Sandín, Bonifacio; Valiente, Rosa M.; García-Escalera, Julia y Chorot, Paloma (2020): “Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19: Efectos negativos y positivos en población española asociados al periodo de confinamiento nacional”. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25 (1), 1-22. DOI: <https://doi.org/10.5944/rppc.27569>.
- Sheffield, David; Dobbie, Diane y Carroll, Douglas (1994): “Stress, Social Support, and Psychological and Physical Well-Being in Secondary School Teachers”. *Work and Stress*, 8 (3), 235-243. DOI: <https://doi.org/10.1080/02678379408259995>.
- Skinner, Barbara; Leavey, Gerard y Rothi, Despina (2021): “Managerialism and Teacher Professional Identity: Impact on Well-Being among Teachers in the UK”. *Educational Review*, 73 (1), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1556205>.
- Smith, Peter (2012): “Cyberbullying and Cyber Aggression” en Shane Jimerson, Amanda Nickerson, Matthew Mayer y Michael Furlong (eds.): *Handbook of School Violence and School Safety. International Research and Practice*. Oxfordshire: Taylor and Francis.
- Smith, Peter K.; Mahdavi, Jess; Carvalho, Manuel; Fisher, Sonja; Russell, Shanette y Tippett, Neil (2008): “Cyberbullying: Its Nature and Impact in Secondary School Pupils”. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (4), 376-385. DOI: <https://10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>.
- Stanley, Ian H.; Hom, Melanie A.; Chu, Carol; Dougherty, Sean P.; Gallyer, Austin J.; Spencer-Thomas, Sally; Shelef, Leah; Fruchter, Eyal; Comtois, Katherine Anne; Gutierrez, Peter M.; Sachs-Ericsson, Natalie J. y Joiner, Thomas E. (2019): “Perceptions of Belongingness and Social Support Attenuate PTSD Symptom Severity among Firefighters: A Multistudy Investigation”. *Psychological Service*, 16 (4), 543-555. DOI: <https://doi.org/10.1037/ser0000240>.
- Sutton, Rosemary E. y Wheatley, Karl F. (2003): “Teachers’ Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research”. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358. DOI: <https://doi.org/10.1023/a:1026131715856>.
- Tejedor, Santiago; Cervi, Laura; Tusa, Fernanda y Parola, Alberto (2020): “Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7625686>.
- Tokunaga, Robert S. (2010): “Following you Home from School: A Critical Review and Synthesis of Research on Cyberbullying Victimization”. *Computers in Human Behavior*, 26 (3), 277-287. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>.
- Trigwell, Keith (2012): “Relations Between Teachers’ Emotions in Teaching and Their Approaches to Teaching in Higher Education”. *Instructional Science*, 40, 607-621. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9192-3>.
- Van der Spoel, Irene; Noroozi, Omid; Schuurink, Ellen y van Ginkel, Stan (2020): “Teachers’ Online Teaching Expectations and Experiences During the Covid19 Pandemic in the Netherlands”. *European Journal of Teacher Education*, 43 (4), 623-638. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185>.

- Van Geel, Mitch y Vedder, Paul (2020): "Does Cyberbullying Predict Internalizing Problems and Conduct Problems when Controlled for Traditional Bullying?". *Scandinavian Journal of Psychology*, 61 (2), 307-311. DOI: <https://doi.org/10.1111/sjop.12601>.
- Varela, J. J., Melipillán, R., González, C., Letelier, P., Massis, M. C., & Wash, N. (2020). Community and school violence as significant risk factors for school climate and bonding of teachers in Chile: A national hierarchical multilevel analysis. *Journal of Community Psychology*, August 2019, jcop.22470. <https://doi.org/10.1002/jcop.22470>
- Varela, Jorge J.; Melipillán, Roberto; González, Constanza; Letelier, Pablo; Massis, M^a Camila y Wash, Nicole (2020): "Community and School Violence as Significant Risk Factors for School Climate and Bonding of Teachers in Chile: A National Hierarchical Multilevel Analysis". *Journal of Community Psychology*, 49, 152-165. DOI: <https://doi.org/10.1002/jcop.22470>.
- Varela, Jorge J.; Pacheco, Daniel y Zimmernan, Marc (2018): "Acoso escolar cibernético como una nueva forma de agresión: Una revisión conceptual" en Julio César Carozzo Campos (ed.): *La convivencia democrática en la escuela. Una agenda pendiente*. Lima: Asociación Civil Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial.
- Vargas Párraga, Luis Enrique; Vargas Párraga, Vanessa Monserrate; Cedeño Cevallos, Laura Monserrate; Piloso Gómez, Domingo Teófilo (2021): "Riesgos psicosociales y la educación pública en la Pandemia. Caso Ecuador". *Centro Sur*, 5 (1), 90-99. DOI: <https://doi.org/10.37955/cs.v5i1.102>.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988): "Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales". *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Ybarra, Michele L. y Mitchell, Kimberly J. (2007): "Prevalence and Frequency of Internet Harassment Instigation: Implications for Adolescent Health". *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 41 (2), 189-195. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.03.005>
- Zaborskis, Apolinaras; Illionsky, Gabriela; Tesler, Riki y Heinz, Andreas (2018): "The Association Between Cyber Bullying, School Bullying and Suicidality among Adolescents". *Crisis*, 40, 100-114. DOI: <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000536>.
- Zhou, Xiao y Yao, Benxian (2020): "Social Support and Acute Stress Symptoms (ASSs) During the COVID-19 Outbreak: Deciphering the Roles of Psychological Needs and Sense of Control". *European Journal of Psychotraumatology*, 11 (1). DOI: <https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1779494>.
- Zhou, Xiao; Wu, Xinchun; Wang, Wenchao y Tian, Yuxin (2019): "Self-Efficacy and sSelf-Esteem Mediate the Relation Between Social Support and Posttraumatic Growth amongst Adolescents Following Wenchuan Earthquake". *Psychological Development and Education*, 35, 573-580. DOI: <https://doi.org/10.16187/j.cnki.issn1001-4918.2019.05.08>.

Notas biográficas

Cindy Tatiana López-Orellana es docente e Investigadora de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay Mg en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6054-1154>.

Jorge Javier Varela Torres es profesor asociado de la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo. PhD en Psicología y Educación, Universidad de Michigan.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3651-9715>.

Paulina de los Ángeles Guzmán Martínez es estudiante de Doctorado de la Facultad Psicología de la Universidad del Desarrollo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8427-090>.

Elisa Piedra-Martínez es docente e Investigadora de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay PhD en Neurociencia Cognitiva y Educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7924->.

Andrea Freire Pesántez es docente de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Azuay.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6150-0506>.

Janneth Lucía Baculima Bacuilima es docente de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0204-2338>.

Lucía Cordero Cobos es docente de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3923-0095>.