

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



*Estrés laboral y estrategias de afrontamiento en docentes universitarios
adultos jóvenes que teletrabajaron durante la pandemia de COVID- 19*

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Psicología que
presenta:

María Alejandra Sarmiento Du Pont

Asesor:

Rogger Holfre Anaya Rosales

Lima, 2025

INFORME DE SIMILITUD

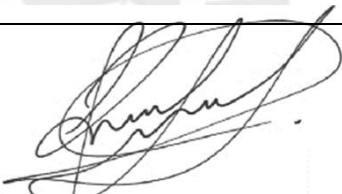
Yo, **ROGGER HOLFRE ANAYA ROSALES**, docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor de la tesis titulada:

Estrés laboral en docentes universitarios adultos jóvenes que teletrabajaron durante la pandemia de COVID- 19, de la autora **MARÍA ALEJANDRA SARMIENTO DU PONT**,

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 18%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 12/06/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: San Miguel, Lima el 12 de junio del 2025

Apellidos y nombres del asesor: ANAYA ROSALES, ROGGER HOLFRE	
DNI: 46035165	Firma 
ORCID: 0000-0003-3727-3515	

Agradecimientos

A mi asesor, Rogger Holfre, por su apoyo durante este largo y arduo proceso. Gracias por brindarme las sesiones que hicieran falta para llegar a la meta final; así como por su paciencia y su consideración hacia mi persona en los momentos difíciles mientras me encontraba realizando este trabajo. Su orientación clara y su preocupación genuina fueron de gran importancia para mí y contribuyeron de forma significativa a la realización del producto final, que es esta investigación. Gracias por inspirarme a ser mejor y por el buen humor.

A mis queridos padres, que en cada etapa de mi vida han estado para mí, apoyándome y creyendo en mí incluso cuando yo misma quería darme por vencida. Agradezco haber crecido en una familia que lucha por mi bienestar y me rodea de amor. No podría estar más agradecida con mis dos grandes modelos a seguir. Gracias por acompañarme en los momentos más complicados de este proceso e impulsarme a seguir mis sueños. Sé que no fue fácil para ustedes que ya están en una edad avanzada y lo que más ansío es hacerlos sentir orgullosos. Y, sobre todo, gracias a mi mamá, que siempre dio todo por mí y ahora se encuentra velando por mi bienestar desde el cielo, de la mano de Dios.

Me gustaría también agradecerme a mí misma por mi esfuerzo, mi dedicación y resiliencia ante los diversos obstáculos que se dieron. Por tener confianza en mí misma y seguir adelante trabajando con disciplina sin importar cuantas veces me cayera, de forma que pudiese llegar a mis metas y culminar esta etapa de mi vida.

Por último, también quisiera agradecer a los y las participantes de este estudio, por brindarme su ayuda a pesar de que se encontraban atareados con sus propias tareas durante una época difícil del año. Sin ustedes esta investigación no habría podido llevarse a cabo.

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo describir la experiencia de estrés y las estrategias de afrontamientos utilizados por los docentes universitarios adultos jóvenes que teletrabajaron durante el contexto de la pandemia de COVID-19. Para ello, se usó una encuesta abierta como técnica para recabar información cualitativa sobre la vivencia de estrés laboral de treinta docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana. Los resultados se organizaron en torno a dos ejes: estresores emergentes durante la pandemia del COVID-19 (divididos en aquellos vinculados a la transformación digital del trabajo docente, aquellos asociados a las nuevas condiciones domésticas del trabajo remoto y aquellos asociados a las complicaciones socioeconómicas y sanitarias durante la pandemia); y estrategias de afrontamiento empleadas ante dichos estresores (divididas en aquellas enfocadas en el problema y aquellas enfocadas en la emoción). A la luz de lo encontrado, se puede evidenciar que la repentina virtualización del trabajo y la educación, producto de la crisis sanitaria, generó nuevos estresores tanto en el ámbito laboral como en la vida privada y familiar. Frente a estos, los docentes recurrieron a diversas estrategias de afrontamiento, tanto para gestionar las situaciones estresantes como para regular las reacciones emocionales derivadas de ellas. Bajo esta premisa, con instituciones educativas que continúan proporcionando la modalidad de enseñanza virtual aún después de la crisis sanitaria, se espera que este estudio contribuya a una mayor comprensión sobre el impacto potencial de ello en el bienestar de los docentes.

Palabras clave: estrés laboral, docentes universitarios, teletrabajo, estrategias de afrontamiento, pandemia de COVID-19

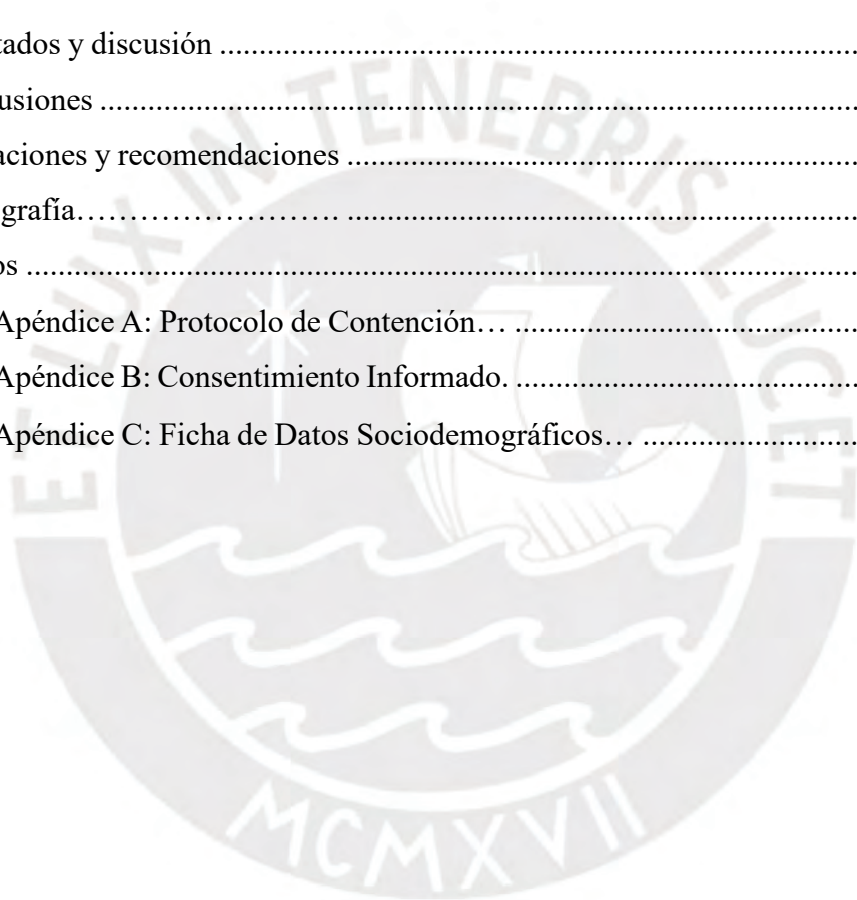
Abstract

This study aimed to describe the experience of stress and the coping strategies used by young adult university professors who worked remotely during the COVID-19 pandemic. To achieve this, an open-ended survey was used as a technique to collect qualitative information on the work-related stress experienced by thirty professors from a private university in the metropolitan area of Lima. The results were organized around two main themes: emerging stressors during the COVID-19 pandemic (categorized into those related to the digital transformation of teaching, those associated with the new domestic conditions of remote work, and those linked to the socioeconomic and health complications during the pandemic); and coping strategies employed in response to these stressors (divided into problem-focused and emotion-focused strategies). Based on the findings, it is evident that the sudden virtualization of work and education due to the health crisis led to the emergence of new stressors both in professional and private/family life. In response, the professors resorted to coping strategies to manage these stressors, as well as strategies to manage the emotional reactions resulting from exposure to them. As educational institutions continue to offer virtual teaching in the wake of the health crisis, this study is expected to contribute to a deeper understanding of the potential impact of this on the well-being of professors.

Keywords: work-related stress, university professors, remote work, coping strategies, COVID-19 pandemic

Tabla de contenidos

1. Introducción	5
2. Método	12
2.1. Participantes	12
2.2. Técnica de recolección de datos	13
2.3. Procedimiento	16
2.4. Técnica de análisis de datos	18
3. Resultados y discusión	22
4. Conclusiones	34
5. Limitaciones y recomendaciones	37
6. Bibliografía	38
7. Anexos	46
7.1. Apéndice A: Protocolo de Contención... ..	46
7.2. Apéndice B: Consentimiento Informado.	49
7.3. Apéndice C: Ficha de Datos Sociodemográficos... ..	50



Introducción

En las últimas dos décadas se han hecho estudios sobre las respuestas psicológicas de las personas a los brotes de enfermedades infecciosas. Según Chew et al. (2020), algunas de las reacciones más comunes son el surgimiento de estrés, ansiedad, depresión y alteraciones del sueño; sin embargo, se reportan también cambios positivos, como un mayor sentido de empoderamiento y compasión hacia los demás. Actualmente, la pandemia de COVID-19 ha resultado en numerosas consecuencias psicológicas, entre ellas la inducción de emociones negativas, la disminución de emociones positivas y la disminución de la satisfacción con la vida (Li et al., 2021).

Bajo esta premisa, la literatura evidencia que estar socialmente aislado trae consecuencias negativas para la salud (Cacioppo et al., 2015; Clair et al., 2021; Xiong et al., 2023). Al respecto, se sabe que, una consecuencia del aislamiento social en las personas es la inducción de emociones negativas como la tristeza y la ansiedad, así como el deterioro de las habilidades cognitivas y el incremento del riesgo de depresión, resultando incluso en la ideación suicida (Bhatti y Haq, 2017; Clair et al., 2021; Pancani et al, 2021). En relación a ello, en un estudio realizado en el 2020 con una muestra de 1006 italianos bajo cuarentena debido a la pandemia de Covid-19, se encuentra que el largo tiempo de la cuarentena y la consecuente disrupción de las conexiones sociales y físicas resultan en las repercusiones psicológicas negativas de la misma (como lo son la depresión, ansiedad e ideación suicida) (Pancani et al, 2021). Asimismo, se postula que las características de la vivienda (como tamaño, luminosidad y la posibilidad de privacidad) pueden moderar severamente la experiencia de aislamiento. En ese sentido, un ambiente inadecuado podría resultar en consecuencias negativas tanto físicas (ej. morbilidad respiratoria) como psicológicas (ej. Fatiga, estrés, irritabilidad y depresión) y comprometer el bienestar de la persona (Cervantes, 2021; Pancani et al, 2021).

En este contexto, se pudo también apreciar el impacto considerable de estresores ocupacionales en la salud mental de los trabajadores, sobre todo en aquellos que eran más jóvenes y contaban con mayor nivel educativo (Giorgi et al., 2020). De igual forma, se pudo apreciar que los efectos de los estresores relacionados a la pandemia (como lo son la inseguridad laboral, los largos períodos de aislamiento, la incertidumbre respecto a la conservación del trabajo y el salario que se recibirá) en la salud mental son más fuertes en adultos jóvenes, en comparación con adultos de mayor edad, siendo los segundos quienes

demonstraron tener mayor resiliencia y mecanismos adaptativos únicos para preservar el bienestar durante la pandemia de COVID-19 (Minahan et al., 2021; Teles, 2020).

Al respecto, cabe mencionar que los adultos jóvenes se ven afectados por factores asociados a la etapa de desarrollo en la que se encuentran, lo cual puede tener impacto en su salud mental (Law et al., 2020; Palacios et al., 2014). En esta línea, se considera que los adultos jóvenes serían los que tendrían en casa niños pequeños en edad de escolarización, así como gastos económicos y carga de las labores del hogar, lo cual se vería acompañado por una incertidumbre respecto a la permanencia del trabajo (Cervantes, 2021; Cruz-Ausejo y Rosales, 2022; Perdomo, 2022; Santos, et al., 2021) y dificultades para balancear la vida familiar, personal y laboral (Estrada-muñoz et al., 2020; Giller- Zambrano, 2022; Vital et al., 2022), resultando en una acumulación de nuevos estresores durante el contexto de una crisis sanitaria (Cervantes, 2021; Santos et al., 2021; Ospina et al., 2021).

Ahora bien, conceptualmente el estrés se define como la interacción dinámica entre una persona y su entorno, en la que un estímulo del ambiente perturba la homeostasis de un individuo, haciendo que responda a la situación con los recursos que tiene disponibles (Cuevas-Torres, y García-Ramos, 2012; Lazarus y Launier, 1978). Las demandas del exterior, en este caso, los estímulos, pueden ser apreciados por los individuos como amenazantes, al percibir que no cuentan con los recursos necesarios para poder afrontarlos (Folkman, 1984; Lazarus y Launier, 1978). Este fenómeno puede darse en diversos contextos en los que se perciba que las demandas sociales y del entorno requieren de una adaptación y ajuste a las exigencias, como en el caso del contexto laboral (Biggs et al., 2017; CuevasTorres, y García-Ramos, 2012; Folkman, 1984; Lazarus y Launier, 1978).

En esta línea, el estrés con el trabajo está influenciado por la percepción que el sujeto tiene de las demandas en el entorno laboral y su capacidad para enfrentarlas (Cuevas-Torres, y García- Ramos, 2012; Osorio y Cárdenas, 2017). Para que el proceso de estrés laboral ocurra, los trabajadores tienen que evaluar la situación, las demandas y las expectativas del entorno de trabajo como factores estresantes, así como verse a sí mismos como carentes de los recursos o habilidades para lidiar con las mismas, generando reacciones con efectos negativos en su bienestar (Hirschle y Gondim, 2020; Mensah, 2021; Osorio y Cárdenas, 2017).

En cuanto a los efectos del estrés laboral, este desencadena efectos negativos en la salud y el bienestar de los trabajadores, generando consecuencias como ansiedad, depresión,

alteraciones del sueño, hipertensión arterial y aumento del colesterol, agotamiento físico y mental, enfermedad cardiovascular, síntomas musculoesqueléticos (Cervantes, 2021; Chuco, 2021; Hirschle y Gondim, 2020; Mensah, 2021, Sierra et al., 2023). Profundizando en los principales factores estresantes a nivel laboral identificados en la literatura, se sabe que la alta carga de trabajo, las horas de trabajo extraordinarias, un salario inadecuado, la ambigüedad de rol, la falta de control y poca autonomía, un pobre ambiente físico, la inseguridad laboral, los conflictos internos, las relaciones interpersonales, el bajo apoyo laboral y la pobre gestión administrativa son factores asociados a consecuencias negativas en la salud mental de los trabajadores (Cervantes, 2021; Chuco, 2021; Johari, 2020; Law et al., 2020, Perdomo, 2022; Torrejón, 2021).

A propósito de las estrategias de afrontamiento, según la teoría transaccional de Lazarus y Folkman (1985; 1988) sobre el estrés y el afrontamiento, los individuos están evaluando constantemente los estímulos dentro de su entorno. Este proceso de transacción genera emociones, y cuando los estímulos se evalúan como amenazantes, desafiantes o dañinos (es decir, estresantes), la angustia o distrés resultante despliega estrategias de afrontamiento para manejar las emociones o intentar directamente abordar el factor estresante en sí. Dicho proceso de afrontamiento produce un resultado, que se reevalúa como favorable, desfavorable o no resuelto. La resolución favorable de los factores estresantes provoca emociones positivas, mientras que las resoluciones no resueltas o desfavorables provocan mayor estrés (Biggs et al., 2017). Entonces, las estrategias de afrontamiento se definen como los pensamientos y comportamientos utilizados para manejar las demandas internas y externas de situaciones que se evalúan como estresantes (Cuevas- Torres, y García-Ramos, 2012; Folkman y Lazarus, 1985; Folkman y Lazarus, 1988).

En esta línea, las principales estrategias de afrontamiento ante el estrés laboral encontradas en la literatura son dos. Las estrategias enfocadas en el problema (como la búsqueda de alternativas de solución, la planificación activa y búsqueda de soporte instrumental) y las estrategias enfocadas en la emoción (como la ventilación de emociones, la reevaluación positiva, la aceptación de la situación y el distanciamiento o desconexión del problema (Chukwuemeka et al., 2022; Lazarus y Folkman, 1984; Stanisławski, 2019). Asimismo, se destacan algunos recursos de afrontamiento como el apoyo social, la resiliencia, la autoeficacia, la recreación y el autocuidado, los cuales tuvieron efectos positivos en la reducción del estrés laboral (Baker et al., 2021; Cervantes, 2021; Diaz-Patiño

y Anaya-Velasco; Hirschle y Gondim, 2020; Johari, 2020; Pancani et al., 2021; Perdomo, 2022; Sayago y Herrera, 2022; Schug et al., 2021).

En relación con lo anterior, la literatura sugiere que una estrategia comúnmente adoptada por los docentes durante este contexto fue la reevaluación positiva, la cual consiste en reformular la interpretación que se tiene en relación a una situación estresante de manera que se disminuya su impacto negativo y se pueda percibir de una manera más positiva o manejable (Baker et al., 2021; Hirschle y Gondim, 2020; Pancani et al., 2021; Schug et al., 2021). En ese sentido, un hallazgo clave en varios estudios es que aquellos docentes que lograron adoptar una actitud positiva ante la situación de estrés, viéndola como un reto u oportunidad de crecimiento, innovación y mejora profesional, en lugar de una amenaza, gestionaron mejor sus efectos adversos y reportaron menores niveles de angustia (Baker et al., 2021; Hirschle y Gondim, 2020; Moreno-Correa, 2020; Pancani et al., 2021; Schug et al., 2021).

En esta línea, se puede observar que aquellos docentes que, por medio de la reevaluación positiva, percibieron la pandemia como una oportunidad para aprender nuevas habilidades tecnológicas y metodologías de enseñanza diferentes, no solo lograron mantener el equilibrio emocional, sino que también aumentaron su satisfacción laboral (Baker et al., 2021; Estrada-Muñoz et al., 2020; Jarrín-García et al., 2022; Kim y Ausbury, 2020; MorenoCorrea, 2020; Perdomo, 2022; Sayago y Herrera, 2022; Torrejón, 2021). De esta forma, estrategias como la capacitación en herramientas tecnológicas, la reorganización de la rutina diaria y horarios de trabajo, el establecimiento de límites claros entre la vida personal y profesional, y la reorganización del espacio de trabajo, fueron aspectos claves en la reducción del estrés y los efectos adversos del mismo (Baker et al., 2021; Moreno-Correa, 2020).

Por otra parte, algunos factores pueden actuar a modo de moderadores de los efectos negativos del estrés laboral, repercutiendo en el bienestar. Respecto a ello, se sabe que el apoyo social, ya sea virtual o de forma presencial, puede amortiguar los efectos adversos del aislamiento social (Mensah, 2021; Pancani et al., 2021; Ye et al., 2020). Asimismo, es considerado un factor protector importante ante el estrés laboral, el cual puede atenuar el impacto negativo del mismo en el bienestar de los trabajadores y contribuir al afrontamiento exitoso en el contexto de la pandemia de Covid-19 (Jakubowski y Sitko-Dominik, 2021; Hirschle y Gondim, 2020; Schug et al., 2021).

Adicional a ello, se sabe que los recursos psicológicos personales constituyen una herramienta eficaz para afrontar estresores vitales (Fernández-Valera, 2019). Es así que, recursos como la autoeficacia y la resiliencia, pueden actuar a modo de factores protectores ante los efectos negativos del estrés, disminuyendo el impacto perjudicial que tiene el mismo en el bienestar (Fernández-Valera, 2019; Lea et al., 2019; Li et al., 2021; Valenti et al., 2021), por lo que se considera importante tenerlos en cuenta dentro del marco de la investigación.

Cabe resaltar que, según la literatura, la educación es una de las profesiones más demandantes, por lo que, en un contexto regular, los educadores suelen presentar niveles moderados a altos de estrés laboral, debido a factores como la estructura y clima organizacional, la alta carga de trabajo, el desbalance entre vida personal y trabajo, la interacción con estudiantes y el salario inadecuado (Baptista et al., 2019; Cervantes, 2021; Molero et al., 2019; Perdomo, 2022; Sayago y Herrera, 2022; Shrivastava, 2017; Silva y Oliveira, 2020; Torrejón, 2021). Análogamente, la docencia es también una de las profesiones que se ha visto más afectadas debido a los cambios experimentados durante la pandemia COVID-19, destacándose los efectos negativos de la crisis sanitaria y la virtualización abrupta de la educación en la población docente (Cervantes, 2021; Díaz-Patiño y Anaya-Velasco; 2022; Giler-Zambrano et al., 2022; Hinojosa et al., 2021; Jarrín-García et al., 2022; Oros et al, 2020; Ospina et al., 2021; Perdomo, 2022; Pressley, 2021; Rodriguez, 2020; Santos et al., 2021; Sayago y Herrera, 2022; Truzoli et al., 2021; Vital et al., 2022).

Además, cabe destacar que los profesores de universidad suelen presentar altos niveles de estrés debido a las exigencias de su profesión (Ozamiz-Etxebarria, 2021, Santos, et al., 2021). Al respecto de ello, se realizaron estudios en la población docente en el contexto latinoamericano durante la pandemia, en los cuales se reporta que los docentes experimentaron síntomas psicológicos adversos como estrés, ansiedad, depresión y altos niveles de agotamiento debido a la crisis sanitaria y las implicaciones de esta (Cervantes, 2021; Cruz y Rosales, 2022; Jarrín-García et al., 2022; Hinojosa, et al., 2021; Ospina et al., 2021; Perdomo, 2022; Villa et al., 2020, Vital et al., 2022). En ese sentido, los profesores se enfrentaron a nuevas demandas con el cierre de los centros educativos, la necesidad de adaptarse a la nueva modalidad virtual de enseñanza, el estado actual de la educación y el distanciamiento social (Cervantes, 2021; Baker, 2021; Díaz-Patiño y Anaya-Velasco; 2022; Estrada-Muñoz et al, 2020; Jarrín-García et al., 2022; Moreno-Correa, 2020; Perdomo, 2022; Pressley, 2021; Santos et al., 2021).

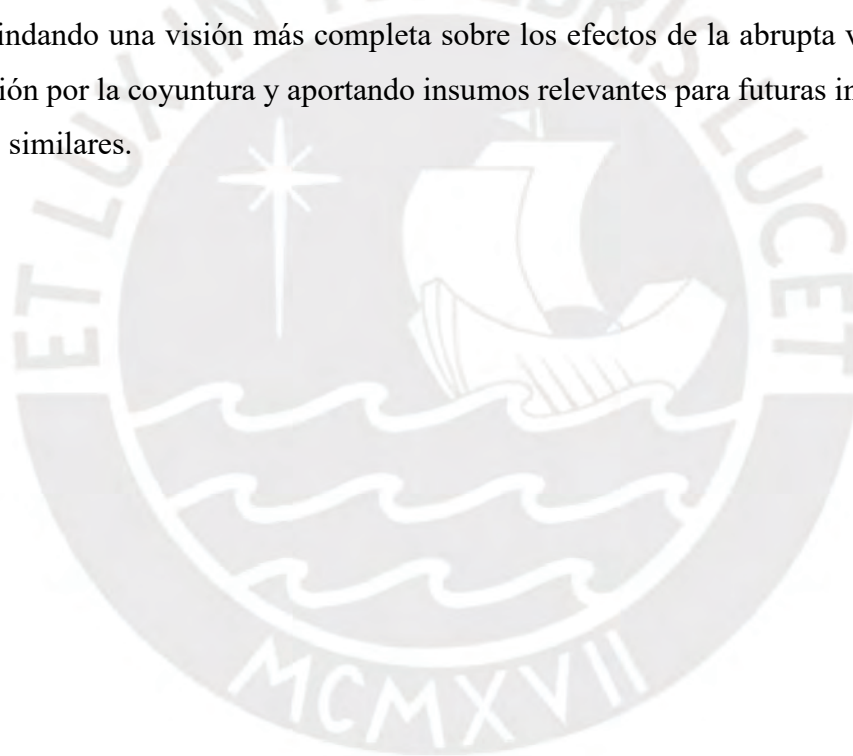
En ese sentido, se postula que, debido al trabajo a distancia, el límite entre la vida laboral y la familiar se vuelve borroso, lo que impacta de forma negativa en el bienestar de los maestros (Cervantes, 2021; Estrada-Muñoz et al., 2020; Giler-Zambrano, 2022; Jakubowski y Sitko- Dominik, 2021; Jarrín-García et al., 2022; Perdomo, 2022; Santos et al., 2021; Vital et al., 2022). Además, se reportó que la falta de conexión y los desafíos de la enseñanza en línea fueron los aspectos más difíciles y estresantes de la enseñanza durante la pandemia (Jarrín et al., 2022; Giler- Zambrano et al., 2022; Moreno-Correa, 2020; Perdomo, 2022; Santos et al, 2021); mientras que el apoyo social fue lo más útil, actuando a modo de factor protector (Baker et al., 2021, Díaz-Patiño y Anaya-Velasco, 2022; Hirschle y Gondim, 2020; Pancani et al, 2021; Schug et al., 2021).

Adicionalmente, un estudio realizado por Casimiro et al. (2020) con una muestra de 207 profesores de diferentes universidades de Latinoamérica, evidenció que la mayoría de los docentes reportaron percibir niveles altos de estrés, angustia y ansiedad, los cuales aumentaron a raíz de la pandemia de Covid-19. Ello debido al aumento de la carga laboral, así como las reuniones y comunicaciones vía correo electrónico, la invasión de los espacios personales, los horarios de trabajo no delimitados y la falta de límites entre la vida privada y laboral (Casimiro et al., 2020).

Finalmente, con centros educativos que continúan proporcionando la modalidad de enseñanza virtual aún después de la crisis sanitaria por la pandemia de COVID-19, los investigadores y administradores educativos deben comprender el impacto potencial de ello en el bienestar de los maestros, así como indagar acerca de las estrategias de afrontamiento a las que recurren los mismos. Entonces, teniendo en cuenta lo señalado por la literatura sobre los efectos adversos de los cambios experimentados como resultado de la virtualización abrupta de la educación en los docentes, resulta importante explorar y conocer la vivencia de esta población, en especial de los profesores universitarios, durante el escenario de la pandemia de Covid-19, de forma que se pueda intervenir de forma adecuada en el futuro. Es así como, la presente investigación tiene como propósito describir la experiencia de estrés y las estrategias de afrontamientos utilizados por los docentes universitarios adultos jóvenes que teletrabajaron durante el contexto de la pandemia de COVID-19.

Por ello, se optó por realizar la presente investigación bajo un enfoque cualitativo, ya que este permite comprender la perspectiva de los participantes respecto a su experiencia de trabajo remoto durante este contexto, así como los significados y valoraciones que

construyeron a partir de dicha vivencia. De esta forma, considerando la naturaleza de la investigación y el objetivo de estudio, se adoptó una postura epistemológica de corte fenomenológico descriptivo, que permite acceder a la experiencia subjetiva de los docentes tal y como fue vivida, así como el sentido que le otorgan a la misma sin imponer interpretaciones profundas ni categorías previas o estructuras esenciales universales. Bajo esta premisa, se optó por un diseño metodológico de análisis fenomenológico descriptivo, el cual posibilita organizar y analizar la información recogida en torno a aquellos aspectos comunes identificados en los testimonios de los participantes, integrando elementos teóricos previamente investigados, de forma que los mismos permitiesen orientar la agrupación de códigos y la discusión de los hallazgos. De este modo, se logró una comprensión detallada y situada de los estresores percibidos y las estrategias de afrontamiento utilizadas por los docentes, brindando una visión más completa sobre los efectos de la abrupta virtualización de la educación por la coyuntura y aportando insumos relevantes para futuras intervenciones en contextos similares.



Método

Participantes

En el presente estudio se contó con 30 docentes de entre 25 a 35 años quienes participaron voluntariamente del estudio, pertenecientes a una misma universidad privada de Lima Metropolitana, y que teletrabajaron enseñando de manera virtual durante el escenario de la pandemia de Covid-19. En cuanto a las características de la muestra, esta estuvo conformada por 18 hombres y 12 mujeres cuyo nivel de instrucción alcanzado es superior (9 de posgrado y 21 de maestría), y de los cuales solo 8 contaban con hijos. Para participar del presente estudio se consideró que los docentes debían cumplir con tres criterios de inclusión principales: (a) encontrarse enseñando en la modalidad virtual durante la pandemia, (b) haberse encontrado enseñando de forma virtual desde el inicio de la pandemia de Covid-19 (semestre 2020-1) y (c) tener entre 25 y 35 años.

El reclutamiento de los participantes se realizó en dos momentos. En un primer momento se realizó por medio de una convocatoria voluntaria vía correo electrónico y redes sociales, en el cual no se logró captar el número ideal de participantes que se tenía planeado. Debido a ello, en un segundo momento, se optó por realizar un segundo reclutamiento por medio de contacto directo presencial en las instalaciones del campus de una universidad privada de Lima Metropolitana, al compartir el QR del instrumento de recolección de información; por medio del cual se consiguió ampliar la muestra. En ambos, se preguntó a los participantes por su edad, sexo, número de hijos, distrito de residencia, grado de instrucción, tiempo de experiencia enseñando, con el fin de asociar dicha información con las percepciones que se recolectan de los mismos. Cabe resaltar también que el reclutamiento en ambos casos se realizó durante el contexto de la virtualidad, cuando aún no había clases presenciales con regularidad y los profesores llevaban una alta carga de trabajo virtual.

En cuanto a los aspectos éticos, se explicó a los participantes el carácter libre y voluntario de su participación. Se les brindó un consentimiento informado (APÉNDICE B), cuya aceptación dentro del cuestionario confirmaba su participación, aunque ello no los obligaba a permanecer en el estudio hasta el término del mismo, sino que podían optar por retirarse en el momento que considerasen pertinente. Asimismo, en el consentimiento se describió el objetivo del estudio y los detalles de su participación, explicando que no era posible el anonimato, pero sí la confidencialidad de la información y especificando su uso solo para fines académicos.

Adicionalmente, para el caso de aquellos participantes que se reclutaron por medio del contacto directo en las instalaciones de la universidad, se contó con un protocolo de contención (APÉNDICE A) que permitiría el cuidado de los mismo durante el proceso de llenado de la encuesta, de modo que fuese posible sostenerlos en caso se observase alguna dificultad o movilización (p.ej. si al momento de compartir sus experiencias sintieran algún malestar). Sin embargo, no fue necesario hacer uso de este al no percibirse movilizaciones en los participantes mientras realizaban la encuesta.

Por otra parte, teniendo en cuenta el hartazgo hacia las reuniones virtuales por parte de los profesores debido a la coyuntura, cabe mencionar que se optó por no recurrir a esta opción como método de recolección de información, con el fin de cuidar el bienestar de los participantes.

En esta línea, se destaca que el investigador adopta una postura de respeto y empatía hacia las experiencias compartidas por los participantes, manteniendo un espacio seguro para que los mismos puedan compartir únicamente las experiencias que deseen contar, sin influencia de juicios ni interpretaciones externas. En ese sentido, el investigador busca promover un ambiente en el que los participantes puedan expresar sus vivencias y percepciones, así como los sentidos que les otorgan a las mismas, de manera libre y genuina, ocupando el espacio que deseen dentro de la encuesta. De esta forma, se busca comprender la experiencia subjetiva de cada uno sin imponer categorías predefinidas.

Para ello, el investigador debe asegurarse de ser honesto y transparente con sus propias expectativas, evitando cuidadosamente que estas influyan en la manera en que aborda el estudio o en las respuestas de los participantes. Es así que, se practicó la comprensión y discusión sobre las experiencias personales que se tuvieron con la población docente durante ese contexto, exponiendo la expectativa personal de encontrar un aumento de estrés laboral en los participantes.

Técnica de recolección de datos

Se usó una encuesta abierta como técnica para recabar información cualitativa sobre la vivencia de estrés laboral de los participantes durante el contexto de la pandemia. Ello debido a las ventajas que presenta esta herramienta durante el contexto de la pandemia de COVID-19, las cuales se desarrollarán a continuación. En primer lugar, dado que durante este contexto se dio la virtualización de la educación y el trabajo, las personas desarrollaron un

hartazgo y cansancio relacionado a las videollamadas conocido como “Zoom fatigue”, en especial los docentes universitarios; por lo que el uso de entrevistas individuales por este medio como herramienta de recolección de información podría aumentar la sobrecarga de los participantes, comprometiendo su bienestar (Dillman et al., 2014).

En esta línea, las encuestas virtuales resultan ser una herramienta eficaz durante contextos de crisis en los que la recolección de información debe ser flexible y respetuosa con las limitaciones de los participantes, ya que facilita la accesibilidad y comodidad de los mismos, evitando interferir con sus labores y responsabilidades durante la coyuntura o comprometer su seguridad o bienestar (Baker et al., 2021; Dillman et al., 2014; Flick, 2018; Kim y Asbury, 2020; Pressley, 2021; Salmona et al., 2020; Schug et al., 2021). De esta forma, la posibilidad y facilidad para que los participantes puedan responder en su propio tiempo y espacio, sin necesidad de coordinar un horario y comprometerse a dedicar un periodo de tiempo determinado para la realización de una entrevista, se aumentan la disposición de los mismos a colaborar y participar del estudio, disminuyendo la tasa de rechazo (Dillman et al., 2014; Salmona et al., 2020).

En segundo lugar, las encuestas abiertas resultan eficientes para la recolección de datos, ya que permiten acceder a un mayor número de participantes durante un periodo de tiempo relativamente corto, brindando mayor cantidad y diversidad de respuestas y perspectivas, lo cual enriqueció la información obtenida sobre la experiencia compartida, al mismo tiempo que ofreció complejidad y la posibilidad de entender el fenómeno más ampliamente (Braun y Clarke, 2013).

Sumado a ello, si bien el uso de una encuesta abierta como herramienta de recolección de información podría limitar la profundidad de las respuestas recolectadas y/o la posibilidad de repreguntar algún aspecto de las mismas, un adecuado diseño de esta permite a los participantes explayarse a su propio ritmo y estilo, así como facilita generar respuestas detalladas sobre las experiencias de los mismos, en especial si se formulan preguntas que inviten a la reflexión (Sue y Ritter, 2012). Asimismo, la privacidad al momento de responder el cuestionario facilita que los participantes puedan proporcionar respuestas auténticas sin preocuparse por lo que podría pensar el investigador en ese momento, de forma que se les otorga mayor control sobre qué información brindan (Flick, 2018).

Es así que, teniendo en cuenta lo mencionado acerca del rechazo de los participantes hacia las reuniones virtuales debido a la coyuntura y la carga laboral variada de los mismos

(la cual fue incluso mayor en el contexto de la pandemia) que complicaba cuadrar horarios de entrevista con cada uno, se optó por usar esta herramienta de recolección que resultó ser más amigable para los mismos. Es así que, con este objetivo, se preparó una guía de preguntas abiertas que permitió el abordaje de los aspectos mencionados. Para ello se siguieron pasos previos como: lluvia de ideas, elaboración de preguntas potenciales para la guía, sometimiento de la guía a revisión por parte de un asesor, y elaboración de una guía final. Sin embargo, dicha guía no pasó por una revisión de jueces.

Sumado a ello, en un Google Forms se estructuró el cuestionario de respuesta abierta en 4 secciones. La primera sección correspondió al consentimiento informado (APÉNDICE B) y propósito del estudio. La segunda estuvo destinada a recolectar información sobre la experiencia del docente, en tanto que ello permite verificar si los participantes cumplen con los criterios de inclusión para participar en la investigación. La tercera comprendió la recolección de información sobre la experiencia subjetiva del docente durante el contexto del teletrabajo debido a la pandemia del COVID-19. Y, por último, la cuarta abarcó la recolección de información sociodemográfica de los participantes (APÉNDICE C). Luego de pasar por una exhaustiva revisión, una vez listo y aprobado el cuestionario, se llevó a cabo el contacto con los participantes y la recolección de información.

Siguiendo esta línea, al respecto de las preguntas sobre la experiencia subjetiva de los docentes durante este contexto, esta sección del cuestionario fue estructurada tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1

Estructura de la encuesta abierta: ejes de indagación y preguntas abiertas.

Estructura de la encuesta abierta	
Eje de indagación	Pregunta abierta
Cambios experimentados en la labor docente durante el contexto de pandemia	¿Cuáles son los cambios que experimentó en su labor docente durante la pandemia? Por favor, escriba con detalle su respuesta y mencione los aspectos positivos y negativos de dichos cambios.

Estresores percibidos en el ambiente laboral durante este contexto	De los aspectos negativos que me ha comentado, ¿qué situaciones o factores que le han generado estrés laboral en este contexto? Por favor, escriba con detalle su respuesta.
Estrategias de afrontamiento usadas frente a dichos estresores	¿De qué forma ha hecho frente a estas situaciones? Por favor, escriba con detalle su respuesta.
Efectividad percibida de dichas estrategias	¿Qué tan efectivas resultaron estas estrategias? Por favor, escriba con detalle su respuesta.

Sumado a ello, en la sección de datos sociodemográficos se elaboró una guía de preguntas (APÉNDICE C) para recoger las principales características de los participantes. Esta información permitió describir la muestra de docentes a través de las características sociodemográficas más relevantes según lo observado en la literatura.

Es importante recalcar que la presente investigación se realizó durante un periodo de tiempo en el que el fenómeno global de la pandemia de COVID-19 y la virtualización abrupta de la educación debido a la misma eran recientes, por lo que sus efectos en la población docente aún habían sido poco estudiados a nivel local y global. Es así que, se debe tener en cuenta que las reacciones y estrategias de afrontamiento utilizadas por los docentes se dieron en un contexto en el que no se tenía información acerca de la efectividad o certeza de las mismas. En ese sentido, resulta valioso ahondar en la perspectiva de los docentes acerca de la efectividad de sus propias estrategias.

Procedimiento

Es importante recalcar que el presente estudio se realizó durante un periodo de tiempo posterior a la cuarentena por el COVID-19, sin embargo, durante el proceso de investigación, dicho fenómeno seguía siendo reciente y los efectos que trajo consigo en la población global y local aún se encontraban poco estudiados o registrados.

Para esta investigación, durante el mes de julio y agosto del 2022, los docentes de una universidad privada fueron contactados de tres diferentes formas: (1) vía correo electrónico; (2) por medio de redes sociales, como Facebook; y (3) a través de un contacto

directo en las instalaciones de una universidad privada de Lima Metropolitana, durante el cual se les compartió a aquellos voluntarios interesados en la temática, el QR de la encuesta de la investigación. Respecto a ello, en un primer momento se optó por el reclutamiento vía correo electrónico y redes sociales, sin embargo, debido a la baja recepción no se logró captar un número adecuado de participantes para el estudio. Por ello, en un segundo momento, se decidió recurrir al contacto directo presencial en una universidad privada para ampliar el muestreo.

En ambos casos, al momento de realizar el contacto, se les explicó el propósito del trabajo que se estaba realizando y el contexto en el que se situaba. Sumado a ello, también se les brindó información sobre las características del estudio y se les presentó el consentimiento informado (APÉNDICE B). Finalmente, para aquellos participantes que fueron reclutados por medio del contacto directo en la universidad, también se preparó un protocolo de contención (APÉNDICE A), el cual se aplicaría en caso de que se observara alguna movilización por parte del mismo al momento de llenar la encuesta, sin embargo, este no fue requerido debido a que no se percibieron movilizaciones en los participantes durante la realización de la misma.

Por otra parte, como criterio para asegurar la calidad de la información recogida, se tomaron en cuenta solo aquellas respuestas que no fuesen monosilábicas, de forma que la información que se incluyera en el estudio refleja la reflexividad por parte de los participantes. De esta forma, no se tomaron en cuenta cuatro respuestas del cuestionario para el corpus del análisis, ya que en estas figuraban preguntas sin responder y/o respuestas monosilábicas. Asimismo, para asegurar la calidad del procesamiento de la información, se siguieron cuatro principios de rigor fundamentales que permitieron mantener la integridad de la investigación, siendo estos la credibilidad, la transferibilidad, la dependibilidad y la confirmabilidad (Castillo y Vásquez, 2003).

En primer lugar, para asegurar la credibilidad, el investigador se encargó de la cuidadosa recopilación de las respuestas de los participantes, asegurando que sean copiadas con exactitud y al pie de la letra desde las encuestas a una Hoja de cálculo en la cual fueron organizadas. De esta manera, se evitó distorsiones en las mismas y se preservó la autenticidad de la información recogida. Asimismo, el investigador se aseguró de fundamentar las conclusiones que se formularon a partir de la información recogida, usando la teoría únicamente como guía para contextualizar y entender las perspectivas y vivencias narradas,

sin forzar el ajuste de la data a un marco preexistente de referencia. En esta línea, también se procuró la reflexividad del investigador, asegurándose que este sea consciente de sus propias expectativas durante el proceso de recolección de información, de manera que se evite que las mismas influyan en las respuestas de los participantes o en la forma en que se aborda el estudio.

En segundo lugar, en relación con la transferibilidad, con el fin de procurar que los hallazgos de esta investigación puedan ser de utilidad al momento de investigar fenómenos similares, el investigador se aseguró de proporcionar un contexto detallado de la muestra de participantes, así como de las experiencias y significados que estos describieron. En esta línea, se procuró incluir detalles acerca de particularidades de la población (sexo, edad, distrito de residencia, número de hijos, grado de instrucción, modalidad de trabajo, años de experiencia enseñando, institución en la que enseña), así como del contexto de trabajo de los docentes y los estresores a los que estuvieron expuestos; de manera que otros estudios pudiesen valorar la pertinencia y relevancia de la información recogida y su aplicabilidad en situaciones con características similares.

En tercer lugar, respecto a la dependibilidad, el investigador se encargó de mantener la consistencia del proceso de recolección de datos y del análisis de los mismos, asegurando que este sea claro y transparente. Para ello, se realizó una copia fiel de las respuestas de los participantes en una Hoja de Cálculo y se procedió a realizar el análisis temático de la información bajo la supervisión de un asesor, el cual proporcionó retroalimentación constante y sugerencias para el adecuado manejo de la data, respetando siempre las experiencias narradas sin forzar interpretaciones ajenas.

De esta forma, también se buscó garantizar la confirmabilidad, asegurando la reflexividad del investigador acerca de sus expectativas y su posicionamiento personal, de manera que los resultados reflejen de manera precisa las experiencias y voces de los participantes y no las interpretaciones propias del investigador. Es así que, bajo el monitoreo constante de un asesor, también se aseguró que los hallazgos de la investigación, y las conclusiones elaboradas en base a estos, sean coherentes con los testimonios recogidos y no la perspectiva personal del investigador.

Análisis de información

Como técnica de análisis, se usó el análisis temático deductivo. En primer lugar, el análisis temático es un método flexible y accesible que permite identificar, organizar y describir de forma sistemática las ideas centrales en el material recogido a modo de temas o categorías (Braun y Clarke, 2006; Escudero, 2020; Pistrang y Barker, 2012). En esta línea, por medio del análisis temático deductivo, se basaron los códigos y categorías en aquellos conceptos y temas mostrados en la literatura que se consideraron relevantes para la pregunta de investigación. De esta manera, los temas que se generaron se identificaron por su relevancia y contenido significativo que representaron para responder al objetivo que se planteó (Braun & Clarke, 2006).

Por otra parte, se realizó la codificación de forma manual, a través de la plataforma de Google Drive (en Google Docs y Hojas de Cálculo). Para la misma fue necesario realizar seis pasos (Braun y Clarke, 2006). El primer paso para realizar el análisis temático fue familiarizarse con la información recogida de la encuesta con preguntas abiertas, identificar los contenidos más relevantes y tomar notas al respecto que faciliten el proceso de codificación. El segundo paso fue empezar a generar los códigos iniciales para los extractos de la data que fueron potencialmente relevantes para nuestro objetivo de investigación, los cuales fueron los bloques base de nuestro análisis. Estos códigos permitieron identificar y proporcionar etiquetas según ciertas características que se encontraron en los extractos, lo cual permitió resumir y describir estas porciones e incluso proporcionar interpretaciones iniciales.

Seguido de ello, el tercer paso fue buscar y generar potenciales temas y subtemas, los cuales capturaron un aspecto importante de la información en relación a nuestro objetivo de investigación. Este paso requirió revisar la data y encontrar áreas de similitud o superposición entre códigos. De esta forma, se agruparon los códigos que comparten una característica unificadora y que reflejaron un patrón coherente y significativo en los datos. Asimismo, en este paso también se exploró cómo se relacionan los temas encontrados para proporcionar una imagen general de la información recolectada y contar una historia coherente que responda al objetivo de investigación.

Siguiendo este hilo, en cuarto lugar, se realizó la revisión de los potenciales temas generados para comprobar que funcionen en relación a la data codificada y el conjunto total de información. Esta fase, esencial para asegurar la calidad del análisis, implicó diversas

modificaciones: juntar temas similares, separar un tema amplio en dos, rediseñar los límites de un tema, y descartar otros. De esta forma, la revisión siguió hasta obtener temas que capturen los elementos más importantes y relevantes de la data de forma coherente, en relación al objetivo de la investigación.

Una vez hecho eso, se definieron y nombraron los temas, según lo único y específico de cada uno. Esto se realizó de forma analítica, teniendo en cuenta el enfoque, alcance y propósito y asegurándose de que, en conjunto, cuenten una historia coherente acerca de la información recolectada. Asimismo, en esta fase se seleccionaron los extractos que ilustran el tema y proveen la estructura del análisis. En ese sentido, estos dan cuenta de la historia de la data e informan sobre la interpretación de la misma y su significado. Para concluir, el último paso consistió en escribir el reporte como una historia coherente que responda al objetivo de investigación, por lo que se tomó en consideración el orden en que se presentaron los temas para conectarlos lógicamente.

Como particularidad, como se mencionó anteriormente, al utilizar un cuestionario abierto se facilitó la obtención de múltiples respuestas de una muestra considerable de participantes; sin embargo, las respuestas obtenidas también fueron más cortas y menos detalladas que aquellas que se podría haber escuchado durante una entrevista individual. No obstante, el análisis temático permitió analizar los contenidos que se obtuvieron en los múltiples testimonios y encontrar patrones que ilustran la problemática presentada. Ahora, resulta importante resaltar de qué forma se ha codificado la data recogida de manera que se asegure la transparencia y reflexión sobre la posición del investigador al momento de formular las categorías que se desprendieron de la misma. Es así que, en primer lugar, las categorías descritas se formularon luego de que el investigador se empapara en la literatura encontrada durante y después de la pandemia de COVID-19, lo cual moldeó ciertas expectativas que se tenían en relación a los estresores y estrategias de afrontamiento que se encontrarán en los testimonios de los docentes encuestados. En segundo lugar, se decidió codificar la data en torno a dos grandes ejes temáticos, eligiendo y organizando las categorías en torno a un eje de estresores generados a raíz de la virtualidad de la educación y la pandemia de COVID-19 y un eje de estrategias de afrontamiento utilizadas para afrontar los mismos.

De esta manera, se decidió dividir los estresores encontrados en la data en tres categorías, entendidas como estresores vinculados a la transformación digital del trabajo docente, estresores asociados a las condiciones domésticas del trabajo docente remoto y

estresores generados por las complicaciones socioeconómicas y sanitarias a raíz de la pandemia del COVID-19; las cuales reunieron aquellos estresores identificados en la data que tuvieron un efecto directo en el bienestar laboral y personal de los participantes. Asimismo, se decidió dividir las estrategias de afrontamiento que fueron utilizadas por los docentes para hacer frente a dichos estresores en dos categorías; teniendo, por un lado, a aquellas estrategias de afrontamiento que se enfocaron en la resolución de problemas y, por el otro, aquellas estrategias que se enfocaron en la regulación emocional para aliviar o disminuir los efectos de dichos estresores.



Resultados y Discusión

De la data recolectada se lograron identificar dos grandes ejes temáticos: (1) estresores emergentes durante el contexto de la pandemia del COVID-19, y (2) estrategias de afrontamiento ante los estresores experimentados durante la pandemia del COVID-19, los cuales se explicarán a continuación. En esta línea, en el primer eje temático se identifican tres subtemas principales: i) estresores vinculados a la transformación digital del trabajo docente, ii) estresores asociados a las condiciones domésticas del trabajo remoto y iii) estresores generados por las complicaciones socioeconómicas y sanitarias a raíz de la pandemia del COVID-19. En cuanto al primer subtema, este hace referencia a aquellos estresores que surgieron en el ámbito laboral y privado debido a la repentina virtualización de la educación por la crisis sanitaria; tales como la necesidad de rediseñar las clases para ajustar el curso al ámbito virtual, preparar nuevos materiales didácticos y adaptar los sistemas de evaluación, implementar nuevas herramientas tecnológicas sin la capacitación adecuada y asumir una mayor carga de trabajo en plazos reducidos, así como lidiar con la desconexión en la relación estudiante-docente. Asimismo, se evidencia la presión por mantener la calidad educativa en un formato desconocido para muchos, lo que implicó una curva de aprendizaje abrupta y demandante.

En relación con lo mencionado, se pudo apreciar que hubo un aumento de la cantidad de trabajo debido a la mayor carga de actividades virtuales, así como de las reuniones. Ello se puede apreciar en lo expresado por uno de los participantes, que manifiesta:

Lo negativo fue que aumentó considerablemente la carga de actividades virtuales, tanto a nivel de reuniones como de corregir trabajos. Muchas de las actividades que se hacían presenciales se traducían en productos a evaluar de manera asincrónica. Del lado de las reuniones, llegaron a ser maratónicas, terminabas una y debías ingresar a otra sala; las reuniones tenían un promedio de 1.5 horas y con 3 reuniones ya perdías la mitad del día (Docente A, hombre, 32 años).

Asimismo, sumado a la mayor cantidad de trámites y coordinaciones, la adaptación del material de trabajo a la virtualidad también tomaba un tiempo de aprendizaje, influyendo en la carga laboral de los docentes. Respecto a ello, un docente expresa que “las coordinaciones tomaron más tiempo, la adaptación al uso de nuevas tecnologías tuvo un periodo de aprendizaje -en algunos casos mayor que en otros, (...) los trámites se hicieron más dificultosos (...)” (Docente B, hombre, 32 años).

En esta línea, respecto a la reestructuración y ajuste de clases y dinámicas para la virtualización de la educación, así como los ajustes en el sistema de evaluación, un docente manifiesta:

Hubo que realizar muchos cambios. En el diseño de clases, muchas de las actividades se tuvieron que adaptar para ese contexto. Por ejemplo, las guías de actividad y materiales a implementar en la sesión. En relación con la evaluación hubo que cambiar también alguna manera de evaluar e integrar el cuestionario de Paideia (Docente C, mujer, 29 años).

Además, respecto a la necesidad de aprender nuevas herramientas tecnológicas y la falta de tiempo para capacitarse en el uso de estas, uno de los participantes expresa su dificultad debido a “el tiempo corto para capacitarse en las herramientas virtuales y tener todos los accesos, llevar el curso obligatorio, presentar los trabajos, manejar el Paideia” (Docente D, mujer, 29 años).

Acerca de ello, según la literatura, los docentes se encontraron en una situación sin precedentes en la que se vieron obligados a adaptar los cursos que dictaban a la virtualidad de forma repentina y sin preparación para dicha tarea, debido a la urgencia del contexto de la crisis sanitaria (Cervantes, 2021; Hinojosa et al., 2021; Perdomo, 2022; Villa et al., 2020). En esta línea, en adición a los estresores que forman parte del día a día de la profesión docente, surgieron nuevos estresores por la necesidad de realizar la labor del dictado desde casa, viéndose forzados a familiarizarse rápidamente con herramientas y recursos virtuales que permitieran mantener la calidad de la educación que brindaban (Cervantes, 2021; Hinojosa et al., 2021; Ospina et al., 2021; Perdomo, 2022; Sayago y Herrera, 2022; Torrejón, 2021; Vital et al., 2022). Es así que, con la llegada de la repentina crisis sanitaria y la consiguiente virtualización de la educación, los docentes experimentaron una sobrecarga de trabajo, viéndose necesario invertir más tiempo en el aprendizaje de herramientas virtuales y la adecuación del material de clase al dictado virtual (Cervantes, 2021; Giler-Zambrano, 2022; Jarrín-García et al., 2022; Oros et al., 2020; Ospina et al., 2021; Ozamiz-Etxebarria, 2021; Perdomo, 2022; Torrejón, 2021; Vital et al., 2022).

Por último, con relación a la desconexión estudiante-docente, se puede apreciar que la baja participación y retroalimentación estudiantil, así como el desinterés por atender la clase e inasistencia de los mismos debido a la seguridad de tener las clases grabadas trajo dificultades a los docentes. En relación con ello, un participante manifiesta:

(...) a veces los alumnos no asistían a clase sincrónica porque tenían el respaldo de la grabación. Pero, principalmente, el aspecto más negativo fue el no poder ver a los estudiantes y estar solo viendo imágenes o nombres lo cual no daba un feedback adecuado (Docente E, hombre, 30 años).

Sumado a ello, se señala la dificultad de la impersonalidad debido a las cámaras apagadas, lo cual a su vez era un limitante al momento de monitorear el aprendizaje de los alumnos. En referencia a ello, un docente explica que “(...) los estudiantes no abren las cámaras y con ello no se tiene retroalimentación de si están presentes, entienden o están aburridos” (Docente F, mujer, 28 años).

Lo explicado es también expuesto en la literatura, donde se explica que a raíz de la virtualización de la educación hubo un declive en el interés de los estudiantes por atender y asistir a las clases debido al respaldo de las grabaciones de las mismas (Jarrín-García et al., 2022; Ospina et al., 2021; Perdomo, 2022). Asimismo, debido a la opción de no prender la cámara la relación con los alumnos pasó a ser impersonal, pasando a ser los mismos recuadros negros con nombres (Jarrín-García et al., 2022; Perdomo, 2022; Santos et al, 2021). De igual manera, se pudo evidenciar la dificultad para monitorear su aprendizaje debido a ello, ya que muchas veces los estudiantes se encontraban realizando otras actividades en su hogar mientras estaban en clase (Perdomo, 2022).

En cuanto al segundo subtema, este hace referencia a las inadecuadas condiciones de trabajo en el hogar, refiriéndose, por un lado, al inadecuado espacio físico de trabajo y las distracciones que se presentan dentro del mismo, así como el inadecuado equipamiento, conectividad y dificultades técnicas; y, por el otro, al sedentarismo por la virtualidad del trabajo y a la superposición de los roles laborales y familiares en un mismo espacio, lo que dificultó el balance entre la vida privada y laboral, afectando la organización cotidiana de los docentes.

En relación al inadecuado espacio de trabajo, un participante explica que “no tener un ambiente idóneo para el dictado era también negativo. En casa hay muchas distracciones o problemas de conectividad” (Docente G, hombre, 30 años, no hijos). Asimismo, también se describen dificultades en referencia a la presencia de otros miembros de la familia en el mismo ambiente, los cuales también se encontraban realizando labores que requerían usar la computadora, la conexión a internet y hacer ruido al hablar en sus respectivas reuniones por medio de plataformas virtuales. Al respecto, un docente expresa que tenía una “(...) necesidad

de silencio en la casa, incluso limitaba el movimiento de familiares en un espacio que debí adecuar para el dictado” (Docente H, mujer, 29 años).

Adicional a ello, en lo que concierne al sedentarismo, este se presenta como otra dificultad de este ambiente de trabajo para el dictado de clases que resulta de estar sentado frente a la pantalla durante las múltiples horas de la jornada de trabajo. Respecto a ello, un docente expresa “creo que el principal factor para mí ha sido el sedentarismo, antes paseabas por algún lado de la universidad y te distraías entre lo que llegabas a otra actividad” (Docente A, hombre, 32 años).

A propósito de ello, la literatura expone las dificultades de realizar el dictado de clases en un ambiente no idóneo para el mismo (Cervantes, 2021; Cruz-Ausejo y Rosales, 2022; Pancani et al, 2021; Perdomo, 2022; Santos et al., 2021; Vital et al., 2022). Es así que, sumado a los problemas de conectividad, el equipo para trabajar en muchos casos tampoco era el adecuado, lo cual obligaba a los docentes a tomar medidas para asegurar una enseñanza de calidad, como comprar auriculares y datos de internet ilimitados (Cervantes, 2021; Perdomo, 2022; Vital et al., 2022). Sumado a ello, debido a que en el hogar se encontraban múltiples personas realizando teletrabajo o tomando clases, en muchas ocasiones se debía compartir el espacio, lo cual resultaba en un ambiente bullicioso y limitante, (Cervantes, 2021; Perdomo, 2022; Sayago y Herrera, 2022). De igual manera, según la literatura, al dictar desde el hogar, los docentes también se veían expuestos a múltiples distracciones, además de tener que realizar tareas del hogar mientras que se encontraban trabajando (Cervantes, 2021; EstradaMuñoz et al., 2020; Perdomo, 2022; Sayago y Herrera, 2022; Vital et al., 2022).

Finalmente, cabe resaltar la dificultad que se dio para balancear la vida privada y laboral debido a las condiciones del trabajo virtual en casa, generándose nuevos estresores en la vida privada debido al solapamiento de los diferentes roles que ocupan los docentes dentro del hogar y la interferencia del trabajo en la vida familiar. Con respecto a ello, un docente expresa su “(...) dificultad para separar tiempos de trabajo y descanso” (Docente I, hombre, 32 años).

Respecto a la gestión del tiempo, otros estudios identificaron también que los docentes se veían comprometidos a mantener la comunicación y coordinación a través de múltiples reuniones por medio de plataformas virtuales y a través de mensajes de correo electrónico y Whatsapp, lo cual generó en ellos la presión de mantenerse conectados y trabajando en todo momento (Giler-Zambrano, 2022; Jarrín-García et al., 2022). A propósito de ello, se resalta

que el contexto de la virtualidad debido a la pandemia de COVID-19 generó nuevos estresores en las personas que se vieron obligadas a trabajar desde su hogar (Cervantes, 2021; Jarrín-García, et al., 2022; Oros et al., 2020; Ospina et al., 2021; Perdomo, 2022; Sayago y Herrera, 2022; Santos et al., 2021). En este sentido, sumado a los estresores comunes de la profesión, se dio la disrupción de las responsabilidades laborales en la vida privada, la interferencia de la vida familiar y las labores domésticas, así como de los múltiples roles que las personas debían cumplir dentro del hogar (sobre todo al tener niños en edad escolar en casa) (Cervantes, 2021; Cruz-Ausejo y Rosales, 2022; Colak y Saridogan, 2023; Estrada-Muñoz et al., 2020; Giller-Zambrano, 2022; Jakubowski y Sitko-Dominik, 2021; Perdomo, 2022; Sayago y Herrera, 2022; Torrejón, 2021; Vital et al., 2022).

En relación al tercer subtema identificado, este se refiere a aquellos nuevos estresores que surgieron durante esta coyuntura, tanto en el ámbito de la salubridad como a nivel del contexto sociopolítico del país. En esta línea, se puede apreciar que surgen estresores como el miedo al contagio de uno mismo y de familiares, la incertidumbre por la coyuntura y mayores gastos en el hogar, y la preocupación por la inestabilidad gubernamental. Al margen de lo mencionado, la literatura postula que el contexto de la crisis sanitaria trajo consigo nuevos estresores por el miedo al contagio y la ansiedad ante la posibilidad de morir (Becerra y Becerra, 2020; Estrada-Muñoz et al., 2020; Jarrín-García et al., 2022; Kim y Ausbury, 2020; Pressley, 2021; Rodríguez-Hidalgo et al., 2020), así como la inestabilidad económica y gubernamental debido a la situación sociopolítica de los países menos preparados para hacer frente a esta crisis (Cruz y Rosales, 2022; Villa et al., 2020, Vital et al., 2022). Respecto a ello, un docente afirma:

(...) los contagios en casa o de familiares aumentaba la preocupación; y eso sin contar el contexto sociopolítico de corrupción, ineficacia, autoritarismo y desfachatez tanto a nivel de gobierno como de empresas privadas respecto a temas de salud (Docente A, hombre, 32 años).

Ahora bien, con relación al segundo eje temático, este se refiere a aquellas estrategias utilizadas para afrontar los estresores que surgieron durante la pandemia de COVID-19. En cuanto al primer subtema, este se refiere a aquellas estrategias que buscan resolver los problemas que se presentan durante el contexto de la virtualización de la educación, con el objetivo de reducir el estrés que los participantes sienten debido a estos. En ese sentido, estrategias cuyo objetivo es directamente hacer frente de forma activa a los nuevos estresores

que surgieron a raíz de la virtualización del trabajo, como la capacitación en herramientas y recursos virtuales, el rediseño de dinámicas y actividades de clase, el fomento de la participación estudiantil, el establecimiento de horarios fijos de trabajo y reuniones y la búsqueda de apoyo por parte de colegas con experiencia.

A propósito de ello, la capacitación en herramientas y recursos virtuales a través de cursos o talleres resultó ser una estrategia que permitió a los docentes adaptarse más fácilmente al contexto virtual. En esta línea, un docente explica “lleve cursos para adaptarme y poder enseñar de forma similar a como lo hacía en clases presenciales” (Docente L, hombre, 34 años).

En referencia a ello, según la literatura, la capacitación por medio de cursos o talleres brindó beneficios a los docentes, permitiendo que se adapten más fácilmente a la nueva modalidad virtual de enseñanza (Cervantes, 2021; Jarrín-García et al., 2022; Moreno-Correa, 2020). En ese sentido, el estrés surgido por la necesidad de aprender nuevas herramientas tecnológicas para el dictado fue afrontado por medio de la capacitación en las mismas, ya sea individual o grupal (Cervantes, 2021; Jarrín-García et al., 2022; Moreno-Correa, 2020; Perdomo, 2022).

En lo que respecta al rediseño de dinámicas y actividades de clase, el aprovechamiento de instrumentos y recursos didácticos virtuales resultó clave para adaptar de forma efectiva los elementos del curso a la virtualidad. Acerca de ello, un docente expresa que como estrategia él procedió a “(...) rediseñar las dinámicas para que haya más trabajos colaborativos y espacio de discusión, (...) Hacer dinámicas de activación virtuales” (Docente K, hombre, 33 años).

De forma similar, al presentarse dificultades para adaptar la metodología de evaluación de los cursos debido a la facilidad que tenían los estudiantes para copiar o hacer trampa en los exámenes, también fue necesario idear estrategias para adaptar y rediseñar las evaluaciones de forma que reflejen el aprendizaje de los estudiantes. A propósito de ello un participante refiere:

En los exámenes tuve que crear una rúbrica de respuestas estándar para todos, evitando así colocar comentarios a cada uno, siendo mis comentarios únicamente de redacción. Sin embargo, hay preguntas que eran más de opinión y análisis, y eso tenía que hacerlo para cada uno, y lamentablemente no me aceptaban tener corrector. En

un punto decidí cambiar el examen final por un trabajo, de manera que sea algo más original y divertido de corregir (Docente M, mujer, 32 años).

Al respecto de lo mencionado, según la literatura, la necesidad de adaptar las clases a la virtualidad trajo, a su vez, la necesidad del rediseño de las mismas y de la metodología de enseñanza y evaluación (Hinojosa et al., 2021; Moreno-Correa, 2020; Perdomo, 2022; Vital et al., 2022). Es así que, como respuesta a ello, los docentes tuvieron que idear estrategias para que las clases y evaluaciones sean más llevaderas para ellos y los estudiantes, ideando formas de monitorear el aprendizaje por medio de actividades en grupo o de trabajos integrativos (Cervantes, 2021; Moreno-Correa, 2020; Perdomo, 2022).

En relación con el fomento de la participación estudiantil, se reconocieron los esfuerzos por parte de los docentes para motivar a los estudiantes a participar en clase, recurriendo a dinámicas y recursos de contacto. Ello se ve reflejado en lo comentado por un participante que explica que recurrió a “Buscar, mediante preguntas o trabajos en grupos, la participación de los estudiantes” (Docente N, género M, 30 años).

Asimismo, se resalta la importancia de incentivar a los estudiantes a prender sus cámaras durante la clase para facilitar el monitoreo del aprendizaje y la conexión entre los miembros del curso. Acerca de ello, un docente expresa que “intentaba siempre pedir que prendiesen sus cámaras para poder verlos y tener ese feedback de sus rostros y expresiones no verbales” (Docente E, hombre, 30 años).

En referencia a ello, la literatura sugiere que la llegada de la virtualización de la educación impactó la relación entre estudiante y docente, lo cual generó nuevos estresores como el distanciamiento entre los mismos, así como la falta de interés de los estudiantes por atender, participar y asistir a las clases virtuales (Jarrín-García et al., 2022; Moreno-Correa, 2020; Ospina et al., 2021; Perdomo, 2022). Es así que, tal como lo postula un estudio de Moreno-Correa en el 2020, para hacer frente a estos nuevos estresores, los docentes recurrieron a estrategias que permitieran profundizar dicha relación, como la comunicación constante por correo y el asesoramiento personalizado en pequeños grupos de trabajo (Moreno-Correa, 2020).

Respecto al establecimiento de horarios fijos de trabajo, se pudo apreciar que fue necesario establecer horarios claros para asesoría y reuniones que se deberán respetar tanto por los colegas y superiores como por los estudiantes, así como a la puesta de límites en las comunicaciones por correo electrónico o Whatsapp, de manera que el docente no se vea

abrumado con la cantidad de mensajes y la necesidad de responder a todas horas. Respecto a ello, un docente comenta:

(...) fue un proceso de adaptación, pero poco a poco fui empleando algunas estrategias. Estableciendo horarios (que en la medida de lo posible no incluyan el fin de semana) tanto para la coordinación de trabajos como también la comunicación vía correo o Whatsapp (Docente O, mujer, 29 años).

De igual forma, la separación de tiempos de descanso y trabajo resultó necesaria. Acerca de ello, un docente manifiesta que recurrió a “tratar de separar las obligaciones laborales del tiempo familiar, sobre todo el fin de semana” (Docente P, hombre, 31 años).

En lo que respecta a ello, la literatura postula que, debido a la necesidad de realizar múltiples coordinaciones y reuniones por la repentina virtualización de la educación, los docentes tuvieron que recurrir al establecimiento de límites claros para los horarios de trabajo, de manera que no se vieran saturados por sus labores (Colak y Saridogan, 2023; Sayago y Herrera, 2022). Es así que, el establecimiento de horarios fijos de comunicación por correo electrónico y mensajería instantánea también fue una estrategia útil ante los estresores surgidos debido al aumento de los trámites en el trabajo (Sayago y Herrera, 2022).

Para concluir, también se resalta la importancia de la ayuda práctica o tangible por parte de colegas o superiores como estrategia de afrontamiento ante problemas relacionados a la virtualidad. Ello también se ve reflejado en la literatura, donde se postula que el apoyo por parte de colegas facilitó la adaptación a los nuevos métodos de enseñanza (Díaz-Patiño y Anaya-Velasco, 2022; Jakubowski y Sitko-Dominik, 2021). Al respecto, un docente explica “(...) lo afronté pidiendo consejo a colegas” (Docente Q, mujer, 27 años).

Ahora bien, con relación al segundo subtema, este se refiere a aquellas estrategias cuyo objetivo son manejar las reacciones emocionales frente a situaciones estresantes, de modo que, aunque las mismas no resuelven los problemas en sí, suelen ser útiles para aliviar el estrés derivado de dichos problemas. En esta línea, se pueden apreciar estrategias como la reevaluación positiva y la búsqueda de apoyo emocional, así como estrategias de evitación o distanciamiento del problema para un alivio temporal del estrés.

En relación con la reevaluación positiva como estrategia de afrontamiento ante los nuevos estresores generados por la repentina virtualización de la educación, se puede apreciar que los docentes identificaron aspectos positivos que surgieron de la misma, tales como la

mayor comodidad para trabajar desde casa y el enriquecimiento de la docencia gracias a los nuevos recursos virtuales.

Respecto a la mayor comodidad para trabajar desde casa, se resalta lo positivo de tener horarios flexibles de trabajo y el ahorro de tiempo en movilización. Ello se puede apreciar en lo manifestado por uno de los docentes participantes, que afirma que “los cambios positivos durante la pandemia fue que ya no había que desplazarse para llegar a asesorar a los estudiantes, y que nos podíamos adaptar mejor a los horarios de disponibilidad para reunirse virtualmente con estudiantes” (Docente B, hombre, 32 años).

Asimismo, sumado al manejo del tiempo, también resultó positivo la flexibilidad para tener reuniones en cualquier momento con los estudiantes, lo cual se ve reflejado en lo mencionado por uno de los docentes, que explica que “los cambios positivos fueron que permitió poder tener asesorías más específicas con estudiantes, porque se podían crear sesiones de Zoom en cualquier momento. Antes tenías que quedar con el estudiante en un lugar específico y demandaba más tiempo” (Docente J, hombre, 30 años).

Respecto a ello, la literatura postula que, gracias a la virtualización del trabajo y la educación, las personas ya no necesitaban movilizarse para llegar a su centro de trabajo o estudio (Colak y Saridogan, 2023). En ese sentido, al trabajar desde casa uno podía disponer del tiempo que antes debía invertir en movilizarse, además de liberarse del estrés de estar en el tráfico de la ciudad y ahorrar recursos como tiempo, dinero y combustible (Colak y Saridogan, 2023).

En relación al enriquecimiento de la docencia gracias a la virtualización, se resalta la disposición de tecnología y recursos didácticos virtuales que innovaron las prácticas de enseñanza y permitieron a los estudiantes tener las clases grabadas. En referencia a ello, un docente comenta:

Además, el mayor uso de TICs fue algo positivo porque tuve que capacitarme más en su uso y eso fue una experiencia si bien un poco estresante por el poco tiempo para adaptarse, me gustó la idea de innovar la práctica docente con la tecnología. También fue importante poder tener las grabaciones de las clases porque eso permitía a un estudiante poder recuperar la sesión si es que no podía asistir por algún motivo (Docente J, hombre, 30 años).

Asimismo, otro aspecto positivo de la virtualización fue la posibilidad para que los docentes y estudiantes trabajasen en simultáneo gracias a que se podía compartir la pantalla

en las plataformas virtuales donde se dictaban las clases, lo cual facilitó el asesoramiento personalizado de los alumnos. A propósito de ello, un participante explica lo positivo de poder “ver, compartir y revisar los trabajos de los estudiantes en tiempo real sin necesidad de una sola pantalla, ya que en lo presencial era conseguir una laptop y rogar porque todos vean” (Docente K, hombre, 33 años).

En lo que respecta a ello, la literatura explica que un aspecto positivo de la virtualización de la educación es el enriquecimiento de la misma gracias a los nuevos recursos tecnológicos disponibles para docentes y estudiantes (Cervantes, 2021; JarrínGarcía et al., 2022; Moreno- Correa, 2020; Perdomo, 2022). Es así que, la posibilidad de tener las clases grabadas y de asesorar de forma personalizada el trabajo de los estudiantes durante las sesiones de clase era un aspecto positivo a rescatar (Moreno-Correa, 2020; Perdomo, 2022).

Bajo esta premisa, la literatura postula que, como estrategia para lidiar con la reacción emocional ante los estresores a los que se vieron expuestos a raíz de la virtualización repentina de la educación y la pandemia del COVID-19, los docentes recurrieron a la reevaluación positiva, identificando aspectos positivos de la nueva modalidad de enseñanza virtual y reinterpretando los nuevos desafíos como oportunidades de crecimiento, aprendizaje e innovación (Baker et al., 2021; Estrada-Muñoz et al., 2020; Jarrín-García et al., 2022; Kim y Ausbury, 2020; Moreno-Correa, 2020; Perdomo, 2022; Sayago y Herrera, 2022; Torrejón, 2021).

En relación con la búsqueda del apoyo emocional, se aprecia que este resulta ser útil como estrategia de regulación del estrés y como forma de distanciarse del contexto estresante. A propósito de ello, un participante expresa la importancia de las actividades familiares tanto dentro como fuera del hogar, haciendo uso de elementos virtuales y presenciales para aliviar el estrés que sentía:

(...) realizar actividades con familiares, como juegos de mesa o virtuales, o en su defecto, tener almuerzos familiares cuando se fueron flexibilizando las medidas sanitarias para el 2021. No obstante, creo que no han sido suficiente y siento que aún cargo el estrés de la pandemia (Docente A, hombre, 32 años).

Acerca de lo mencionado, según lo encontrado en la literatura, se postula que el apoyo social, tanto virtual como presencial, es un recurso de gran importancia para hacer frente a los estresores durante el contexto de la pandemia de COVID-19 (Baker et al., 2021, DiazPatiño y Anaya-Velasco, 2022; Hirschle y Gondim, 2020; Pancani et al, 2021; Perdomo,

2022; Sayago y Herrera, 2022; Schug et al., 2021; Torrejón, 2021). Asimismo, el apoyo emocional por parte de amigos y familiares también resultó beneficioso como forma de desconexión del contexto de la crisis sanitaria y el estrés del trabajo virtual (Díaz-Patiño y Anaya-Velasco, 2022; Jakubowski y Sitko-Dominik, 2021; Perdomo, 2022).

De forma similar, se resalta la importancia de realizar actividades que permitieran a los docentes desconectarse de la computadora, tanto dentro como fuera del hogar, lo cual permitía hacer frente al sedentarismo resultado de estar varias horas frente a la pantalla durante la jornada laboral. Acerca de ello, un participante comenta que como estrategia él procede a “plantear rutinas para desconectar del espacio de trabajo. Hacer deporte -como correr, o manejar bicicleta. Desconectarme de la computadora los fines de semana” (Docente B, hombre, 32 años).

Sumado a ello, también se resalta el uso de tecnologías y plataformas de entretenimiento personal para el relajo individual y la desconexión de las presiones del trabajo y del complicado contexto social. Con relación a ello, un participante afirma que recurrió a “ver más series de ciencia ficción y fantasía que me ayuden a desconectarme del contexto de preocupación sobre la enfermedad COVID y lo sociopolítico (Docente A, hombre, 32 años).

A propósito de ello, según la literatura, como forma de liberar el estrés laboral acumulado por las largas horas de trabajo frente a la pantalla, los docentes recurrieron a estrategias para desconectarse del ambiente virtual (Johari, 2020). De esta forma, actividades de entretenimiento personal como ver series o películas, jugar juegos virtuales o realizar deporte, resultaron beneficiosas para hacer frente a los retos del nuevo contexto laboral (Cervantes, 2021; Perdomo, 2022).

A la luz de lo encontrado en los resultados y la literatura se puede evidenciar que la repentina virtualización del trabajo y educación debido a la crisis sanitaria del COVID-19 trajo consigo el surgimiento de nuevos estresores tanto a nivel laboral como en la esfera de la vida privada y familiar (Cervantes, 2021; Cruz-Ausejo y Rosales, 2022; Giller-Zambrana, 2022; Jarrín-García, et al., 2022; Ospina et al., 2021; Oros et al., 2020; Perdomo, 2022; Sayago y Herrera, 2022; Vital et al., 2022).

En ese sentido, la necesidad de adaptar el curso, los materiales y dinámicas a la virtualidad; la desconexión estudiante-docente por la impersonalidad de las clases online; y las inadecuadas condiciones de trabajo en casa, se manifestaron como nuevos estresores en

el contexto de la pandemia del COVID-19, sumándose a los ya existentes en una profesión tan demandante como la docencia (Cervantes, 2021; Cruz-Ausejo y Rosales, 2022; GilerZambrano et al., 2022; Hinojosa et al., 2021; Jarrín-García, et al., 2022; Moreno-Correa, 2020; Ospina et al., 2021; Oros et al., 2020; Ospina et al., 2021; Perdomo, 2022; Santos et al., 2021; Sayago y Herrera, 2022; Villa et al., 2020; Vital et al., 2022). Además, dichos estresores vinieron de la mano con nuevos estresores en la vida privada y familiar debido a la necesidad de balancear el tiempo de trabajo y descanso, así como en consecuencia del mismo contexto de la crisis sanitaria e incertidumbre social (Cervantes, 2021; Giler-Zambrano, 2022; Sayago y Herrera, 2022; Torrejón, 2021; Vital et al., 2022).

Al respecto, los docentes se vieron obligados a pasar por un proceso de adecuación que tomó tiempo y esfuerzo, empleando estrategias para hacer frente a los nuevos estresores (tales como la capacitación en herramientas virtuales, el fomento de la participación estudiantil, el establecimiento de horarios fijos de trabajo y descanso, y la búsqueda de apoyo por parte de colegas) (Cervantes, 2021; Diaz-Patiño y Anaya-Velasco, 2022; Jakubowski y Sitko-Dominik, 2021; Jarrín-García et al., 2022; Moreno-Correa, 2020; Ospina et al., 2021; Perdomo, 2022; Sayago y Herrera, 2022); así como para aliviar la reacción emocional resultante de la exposición a los mismos (tales como la búsqueda de apoyo emocional, el distanciamiento del problema y la reevaluación positiva, resaltándose los aspectos positivos de la virtualización de la educación para los docentes y la metodología de enseñanza gracias al ahorro y optimización de recursos) (Cervantes, 2021; Colak y Saridogan, 2023; DiazPatiño y Anaya-Velasco, 2022; Jakubowski y Sitko-Dominik, 2021; Johari, 2020; MorenoCorrea, 2020; Perdomo, 2022; Sayago y Herrera, 2022; Torrejón, 2021; Vital et al., 2022).

Conclusiones

La repentina crisis sanitaria debido a la pandemia del COVID-19 dio lugar a la necesidad de adaptar abruptamente la educación a la modalidad virtual. En correspondencia con lo observado en la literatura (Colak y Saridogan, 2023; Cervantes, 2021; Moreno-Correa, 2020; Perdomo, 2022; Sayago y Herrera, 2022), resultó en un desafío para los docentes, en especial los profesores universitarios, tanto a nivel de la esfera laboral como la privada y familiar.

En relación a ello, la presente investigación dio luces a resultados que corroboran lo presentado en la bibliografía acerca de los principales estresores durante el contexto de la pandemia debido a la crisis sanitaria y la abrupta virtualización de la educación (Cervantes, 2021; Díaz- Patiño y Anaya-Velasco, 2022; Estrada-Muñoz et al, 2020; Giler-Zambrano et al., 2022; Hinojosa et al., 2021; Jakubowski y Sitko-Dominik, 2021; Jarrín-García et al., 2022; Moreno-Correa, 2020; Oros et al, 2020; Ospina et al., 2021; Perdomo, 2022; Pressley, 2021; Rodriguez, 2020; Santos et al., 2021; Sayago y Herrera, 2022; Truzoli et al., 2021; Villa et al., 2020; Vital et al., 2022), así como las principales estrategias de afrontamiento a las que recurren los trabajadores ante estos nuevos estresores (Baker et al., 2021; Cervantes, 2021; Diaz-Patiño y Anaya-Velasco, 2022; Hirschle y Gondim, 2020; Jakubowski y Sitko-Dominik, 2021; JarrínGarcía et al., 2022; Moreno-Correa, 2020; Ospina et al., 2021; Pancani et al, 2021; Perdomo, 2022; Sayago y Herrera, 2022; Schug et al., 2021).

En esta línea, en conformidad con lo encontrado en investigaciones previas durante el contexto de la pandemia (Casimiro et al., 2020; Cervantes, 2021; Chuco, 2021; EstradaMuñoz et al, 2020; Giler-Zambrano, 2022; Hinojosa et al., 2021; Jarrín-García et al., 2022; Johari, 2020; Law et al., 2020; Moreno-Correa, 2020; Oros et al., 2020; Ospina et al., 2021; Ozamiz-Etxebarria, 2021; Perdomo, 2022; Sayago y Herrera, 2022; Torrejón, 2021; Vital et al., 2022), una de las principales fuentes de estrés en el ámbito laboral para los docentes fueron la necesidad de adaptar la enseñanza a la virtualidad, las nuevas condiciones de trabajo virtuales y las complicaciones que se dieron a nivel sanitario y sociopolítico.

De esta forma, en armonía con lo postulado en la literatura (Cervantes, 2021; Giler-Zambrano, 2022; Jarrín-García et al., 2022; Oros et al., 2020; Ospina et al., 2021; OzamizEtxebarria, 2021; Perdomo, 2022; Sayago y Herrera, 2022; Torrejón, 2021; Vital et al.,

2022), el incremento de la carga de trabajo, la adaptación del material de clase y actividades del curso, el tiempo que se debía invertir en capacitarse y ajustarse a los nuevos recursos y herramientas tecnológicas, y el aumento considerable de reuniones virtuales y comunicaciones vía correo electrónico y Whatsapp; resultaron en una dificultad para los docentes durante este contexto.

Sumado a ello, en concordancia a lo encontrado en lo establecido por la teoría y los datos empíricos de otras investigaciones (Hinojosa et al., 2021; Jarrín-García et al., 2022; Moreno- Correa, 2020; Perdomo, 2022; Santos et al, 2021; Vital et al., 2022), otro factor importante de estrés para los docentes durante este contexto fue la impersonalidad en la relación estudiante- docente debido a las cámaras apagadas y escaso feedback estudiantil dificulta el monitoreo del aprendizaje.

Adicionalmente, en alineación con los hallazgos de las investigaciones acerca de los estresores experimentados por los empleados que realizan trabajo remoto (Cervantes, 2021; Cruz-Ausejo y Rosales, 2022; Colak y Saridogan, 2023; Estrada-Muñoz et al., 2020; GillerZambrano, 2022; Jakubowski y Sitko- Dominik, 2021; Pancani et al, 2021; Perdomo, 2022; Sayago y Herrera, 2022; Vital et al., 2022), las condiciones del trabajo virtual y el inadecuado ambiente laboral dentro del hogar debido a la falta de equipamiento y problemas de conectividad, así como a las distracciones e interferencia de la vida familiar y labores domésticas, sobre todo si se tienen niños en edad escolar en casa; resulta ser un limitante para los docentes durante este contexto.

En esta línea, en correspondencia con los hallazgos empíricos durante este contexto (Casimiro et al., 2020; Cervantes, 2021; Estrada-Muñoz et al., 2020; Giler-Zambrano, 2022; Jakubowski y Sitko-Dominik, 2021; Jarrín-García et al., 2022; Santos et al., 2021; Sayago y Herrera, 2022; Vital et al., 2022), en el ámbito privado, la necesidad de permanecer conectado resultaron en la dificultad de los docentes para balancear su vida privada y laboral debido al solapamiento de roles en el hogar y aumento de responsabilidades laborales.

Sumado a ello, en armonía con lo presentado en la literatura (Becerra y Becerra, 2020; Cruz y Rosales, 2022; Estrada-Muñoz et al., 2020; Jarrín-García et al., 2022; Kim y Ausbury, 2020; Pressley, 2021; Rodríguez-Hidalgo et al., 2020; Villa et al., 2020, Vital et al., 2022), se puede apreciar que las complicaciones sanitarias y el miedo al contagio de uno mismo o familiares, así como la coyuntura sociopolítica del país e inestabilidad económica durante la pandemia del COVID-19, resultaron ser estresores que afectan el bienestar de los docentes.

Ahora bien, en concordancia con lo encontrado en el marco de referencia (Jakubowski y Sitko-Dominik, 2021; Hirschle y Gondim, 2020; Perdomo, 2022; Schug et al., 2021), los docentes recurrieron a diversas estrategias de afrontamiento para manejar los nuevos estresores que se generaron a raíz de la repentina virtualización de la educación, así como estrategias de afrontamiento para manejar la reacción emocional resultante de la exposición a los mismos (Cervantes, 2021; Diaz-Patiño y Anaya-Velasco, 2022; Jakubowski y Sitko-Dominik, 2021; Johari, 2020; Perdomo, 2022; Torrejón, 2021).

Bajo esta premisa, se puede apreciar que, para afrontar los nuevos estresores laborales, los docentes recurrieron a estrategias como la capacitación en herramientas y recursos virtuales, el rediseño de dinámicas y actividades de clase, el fomento de la participación estudiantil y el establecimiento de límites por medio de horarios fijos de trabajo y reuniones (Cervantes, 2021; Hinojosa et al., 2021; Jarrín-García et al., 2022; MorenoCorrea, 2020; Perdomo, 2022; Vital et al., 2022).

De forma similar, en armonía con lo evidenciado en otros estudios durante el contexto de pandemia por COVID-19 (Baker et al., 2021; Casimiro et al., 2020; Cervantes, 2021; Colak y Saridogan, 2023; Diaz-Patiño y Anaya-Velasco, 2022; Fernández-Valera, 2019; Jakubowski y Sitko-Dominik, 2021; Johari, 2020; Lea et al., 2019; Li et al., 2021; Mensah, 2021; Moreno-Correa, 2020; Pancani et al., 2021; Perdomo, 2022; Sayago y Herrera, 2022; Schug et al., 2021; Torrejón, 2021; Valenti et al., 2021; Vital et al., 2022; Ye et al., 2020), los docentes recurrieron a diferentes estrategias de afrontamiento para regular la reacción emocional ante dichos estresores, tales como la reevaluación positiva, la búsqueda de apoyo emocional y la desconexión de del contexto laboral y social (Cervantes, 2021; Diaz-Patiño y Anaya-Velasco, 2022; Jakubowski y Sitko-Dominik, 2021; Johari, 2020; Perdomo, 2022; Torrejón, 2021).

De esta forma, los docentes recurrieron a identificar aspectos positivos que surgieron de la virtualización de la educación, tales como la mayor comodidad para trabajar desde casa y el ahorro de recursos como tiempo y combustible, así como el enriquecimiento de la docencia gracias a los nuevos recursos tecnológicos disponibles (Baker et al., 2021; EstradaMuñoz et al., 2020; Jarrín-García et al., 2022; Kim y Ausbury, 2020; Moreno-Correa, 2020; Perdomo, 2022; Sayago y Herrera, 2022; Torrejón, 2021), así como buscar apoyo emocional por parte de familiares y amigos, realizando actividades que les permitiese desconectarse del trabajo y del contexto social durante la pandemia del COVID-19 (Baker et

al., 2021, DiazPatiño y Anaya-Velasco, 2022; Hirschle y Gondim, 2020; Pancani et al, 2021; Perdomo, 2022; Sayago y Herrera, 2022; Schug et al., 2021; Torrejón, 2021).

En esta línea, la realización de actividades fuera del hogar como el deporte y las reuniones sociales con familiares o amigos, así como las actividades dentro del hogar como los juegos virtuales y juegos de mesa con familiares fueron de ayuda para el alivio del estrés de los docentes en su día a día. Sin embargo, resulta importante recalcar que dichas estrategias tuvieron un efecto paliativo ante los estresores encontrados, no llegando a ser del todo eficaces ante los mismos según los participantes del estudio.

Limitaciones y recomendaciones

En cuanto a las limitaciones del estudio, se debe resaltar que, debido a la naturaleza de la herramienta de recolección de datos no fue posible profundizar en las respuestas de los participantes. Debido a ello, se considera recomendable realizar un estudio que explore a través de una entrevista estructurada los cambios experimentados por los docentes que teletrabajaron durante la pandemia del COVID-19, de forma que se pueda obtener mayor detalle sobre las temáticas observadas. Asimismo, se recomienda evaluar la efectividad de las estrategias de afrontamiento utilizadas por los participantes, de manera que se pueda identificar aquellas estrategias que fueron más eficaces para afrontar los estresores encontrados y aquellas que resultaron inefectivas o paliativas.

Adicionalmente, a la luz de lo encontrado es recomendable reforzar las estrategias de cuidado personal en la población docente, ya que en esta investigación se pudo apreciar que los docentes tienden a recurrir a estrategias de evitación y desconexión del problema para manejar el estrés a nivel individual, con poca efectividad y organización, llegando a tener efectos principalmente paliativos.

En esta línea, se considera que es importante brindar a los docentes más apoyo al momento de pasar por un proceso de adaptación, debido a lo cual la necesidad de un acompañamiento de salud mental resulta clave en situaciones de estrés laboral. Sin embargo, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se estima que, en una intervención para abordar una problemática de este tipo, resulta importante que se consideren dos ejes de acción: uno enfocado en el afrontamiento activo del problema a nivel organizacional y público y otro en la regulación emocional y el manejo del estrés a nivel individual y privado.

En base a ello, en el ámbito individual y privado, se recomienda abordar estrategias y herramientas que permitan a los docentes gestionar el estrés en su vida personal. Es así que, resulta importante brindar un espacio de apoyo psicológico individual y psicoeducación en relación a técnicas de autocuidado y desarrollo de habilidades de afrontamiento efectivas para el manejo del estrés en el ámbito personal.

Por otra parte, en la dimensión pública y laboral, se recomienda realizar actividades a nivel organizacional para abordar estrategias y herramientas de manejo del estrés en el entorno de trabajo. Por consiguiente, también resulta esencial brindar apoyo institucional por medio de programas de bienestar y talleres sobre manejo del estrés laboral, de forma que se pueda instruir a los docentes acerca de sus consecuencias y las estrategias de afrontamiento que pueden utilizar ante este. Sumado a ello, es también relevante que se formulen cambios en las políticas y prácticas laborales, de manera que, a nivel organizacional, se pueda crear un entorno de trabajo que promueva la salud mental.

Sumado a ello, en el presente estudio, se pudo apreciar ciertas características que se presentan como variables sociodemográficas (tales como sexo, grado de instrucción, número de hijos que se tiene, horas de trabajo realizadas por día, y remuneración recibida) que podrían haber influido en la experiencia de estrés laboral de los docentes que teletrabajaron durante la pandemia. En ese sentido, resulta importante que posteriormente se pueda investigar acerca de aquellas características que podrían haber marcado diferencias en la experiencia subjetiva de los docentes, de forma que se obtenga información acerca de posibles factores protectores y/o de riesgo ante el estrés laboral en una situación de crisis social.

Referencias

- Bhatti, A. B., y Haq, A. U. (2017). The Pathophysiology of Perceived Social Isolation: Effects on Health and Mortality. *Cureus*, 9(1), e994. <https://doi.org/10.7759/cureus.994>.
- Baker, C. N., Peele, H., Daniels, M., Saybe, M., Whalen, K., Overstreet, S., y The New Orleans Trauma-Informed Schools Learning Collaborative. (2021). The Experience of COVID-19 and Its Impact on Teachers' Mental Health, Coping, and Teaching. *School Psychology Review*, 50(4), 491-504. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1855473>.

- Baptista, M. N., Soares, T. F. P., Raad, A.J., y Santos, L.M. (2019). Burnout, estresse, depressão e suporte laboral em professores universitários. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 19(1), 564-570.
<https://doi.org/10.17652/rpot/2019.1.15417>.
- Becerra, B., & Becerra, D. (2020). Ansiedad ante la muerte en adultos peruanos, durante la pandemia de la COVID-19. *Revista Cubana de Enfermería*, 36, e3999.
<http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/3999>
- Biggs, A., Brough, P., y Drummond, S. (2017). Lazarus and Folkman's Psychological Stress and Coping Theory. En Cooper, C. L. y Campbell, J. (Eds.), *The Handbook of Stress and Health* (pp. 349–364). Wiley Blackwell.
- Cacioppo, J. T., Hawkley, L. C., Norman, G. J., y Berntson, G. G. (2011). Social isolation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1231(1), 17–22.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06028.x>.
- Casimiro, W. H., Casimiro, C. N., Barbachán, E. A., y Casimiro, J. F. (2020). Stress, Anguish, Anxiety and Resilience of University Teachers in the Face of Covid-19. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(7), 453-464.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.4009790>.
- Cervantes, E. (2021). Implicaciones de la pandemia por COVID-19 en la salud docente. Revisión sistemática. *Revista temas sociológicos*, 28, 113-142.
<https://doi.org/10.29344/07196458.28.2794>.
- Chew, Q. H., Wei, K. C., Vasoo, S., Chua, H. C., y Sim, K. (2020). Narrative synthesis of psychological and coping responses towards emerging infectious disease outbreaks in the general population: Practical considerations for the COVID-19 pandemic. *Singapore Medical Journal*, 61(7), 350–356.
<https://doi.org/10.11622/smedj.2020046>.
- Chuco, V. (2021). El teletrabajo y su impacto en el estrés de los trabajadores. *Neumann Business Review*, 7(1), 81-98. <https://doi.org/10.22451/3006.nbr2021.vol7.1.10059>.
- Chukwuemeka, N., Okafor, K. J., Bautista, M. A., y Ijeoma, O. (2022). Coping in the Time of COVID-19: Buffering Stressors With Coping Strategies. *Journal of Loss and Trauma*, 27(1), 83-91. <https://doi.org/10.1080/15325024.2021.1914987>.

- Clair, R., Gordon, M., y Kroon, M. (2021). The effects of social isolation on well-being and life satisfaction during pandemic. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(28) (2021). <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00710-3>.
- Colak, M., y Saridogan, B. C. (2023). Exploring the Remote Work Revolution: A Managerial View of the Tech Sector's Response to the New Normal. *International Journal of Contemporary Management*, 59(4), 18-33. <https://doi.org/10.2478/ijcm-2023-0011>.
- Cruz-Ausejo, L., y Rosales, J. (2022). Complicaciones asociadas al trabajo remoto durante la pandemia covid-19: una revisión rápida. *Revista de la Facultad de Medicina Humana de la Universidad Ricardo Palma*, 22(4), 857-864. <http://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v22i4.4806>.
- Cuevas-Torres, M., y García-Ramos, T. (2012). Análisis crítico de tres perspectivas psicológicas de estrés en el trabajo: Three Psychological Perspectives of Job Stress. *Trabajo y sociedad*, (19), 87-102.
- Díaz-Patiño, D., y Anaya-Velasco, A. (2022). Relación de los factores de riesgo psicosocial y salud en trabajadores de universidades: revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 38(13), 182-203. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2022.38.1518>.
- Escudero, C. (2020). El análisis temático como herramienta de investigación en el área de la Comunicación Social: contribuciones y limitaciones. *La Trama de la Comunicación*, 24(2), 89-100.
- Estrada-Muñoz, C., Castillo, D., Vega-Muñoz, A., y Boada-Grau, J. (2020). Teacher Technostress in the Chilean School System. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5280. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155280>.
- Fernández-Valera, M., Soler-Sánchez, M., García-Izquierdo, M., y Meseguer de Pedro, M. (2019). Personal psychological resources, resilience and self-efficacy and their relationship with psychological distress in situations of unemployment. *International Journal of Social Psychology*, 34(2), 331-353. <https://doi.org/10.1080/02134748.2019.1583513>.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of personality and Social Psychology*, 46(4), 839-852. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.839>.

- Folkman, S., y Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150–170. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.1.150>.
- Folkman, S., y Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466–475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.3.466>.
- Giller, R., Llor, G., Urdiales, S., y Villavicencio, E. (2022). Síndrome de Burnout en docentes universitarios en el contexto de la pandemia COVID-19. *Dominio de las Ciencias*, 8(1), 352-374. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i1.2495>.
- Giorgi, G., Lecca, L. I., Alessio, F., Finstad, G. L., Bondanini, G., Lulli, L. G., Arcangeli, G., y Mucci, N. (2020). COVID-19-Related Mental Health Effects in the Workplace: A Narrative Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 7857. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217857>.
- Hinojosa, J., Salas, M., y Reyna, M. (2021). Teletrabajo y tecnoestrés en organizaciones educativas: aprendizajes ante la pandemia por la COVID-19 en México. *Contaduría y Administración*, 66(5), 1-25. <http://dx.doi.org/10.22201/fca.24488410e.2021.3305>.
- Hirschle, A. L. T., y Gondim, S. M. G. (2020). Stress and well-being at work: a literature review. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(7), 2721–2736. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020257.27902017>.
- Jakubowski, T. D., y Sitko-Dominik, M. M. (2021). Teachers' mental health during the first two waves of the COVID-19 pandemic in Poland. *PLoS ONE* 16(9), e0257252. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257252>.
- Jarrín-García, G., Patiño-Campoverde, M., Moya-Lara, I., Barandica-Macías, A., y BravoZurita, V. (2022). Prevalencia del Síndrome de Burnout en docentes ecuatorianos de educación superior en tiempos de pandemia Covid-19. *Polo del Conocimiento*, 67(7), 183-197. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i2.3579>.
- Johari, F. S. (2020). Work-Related Stress and Coping Strategies: A Systematic Literature Review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(6), 1016– 1032. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v10-i6/7469>.
- Kim, L., y Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062-1083. <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>.

- Law, P. C. F., Too, L. S., Butterworth, P., Witt, K., Reavley, N., y Milner, A. J. (2020). A systematic review on the effect of work-related stressors on mental health of young workers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 93(5), 611- 622. <https://doi.org/10.1007/s00420-020-01516-7>.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lazarus, R. S., y Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. En Pervin L.A. y Lewis M. (eds) *Perspectives in Interactional Psychology* (pp. 287-327). Springer, Boston, MA. http://dx.doi.org/10.1007/978-14613-3997-7_12.
- Lea, R. G., Davis, S. K., Mahoney, B., y Qualter, P. (2019). Does Emotional Intelligence Buffer the Effects of Acute Stress? A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 10, 810. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00810>.
- Li, J.B., Leung, I. T. Y., y Li, Z. (2021). The pathways from self-control at school to performance at work among novice kindergarten teachers: The mediation of work engagement and work stress. *Children and Youth Services Review*, 121, 105881. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105881>.
- Li, S., Wang, Y., Xue, J., Zhao, N., y Zhu, T. (2020). The Impact of COVID-19 Epidemic Declaration on Psychological Consequences: A Study on Active Weibo Users. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 2032. <https://doi.org/10.3390/ijerph17062032>.
- Mensah, A. (2021). Job Stress and Mental Well-Being among Working Men and Women in Europe: The Mediating Role of Social Support. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2494. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052494>.
- Minahan, J., Falzarano, F., Yazdani, N., y Siedlecki, K. L. (2021). The COVID-19 Pandemic and Psychosocial Outcomes across Age through the Stress and Coping Framework. *The Gerontologist*, 61(2), 228-239. <https://doi.org/10.1093/geront/gnaa205>.
- Molero, M., Pérez-Fuentes, M., Atria, L., Oropesa, N., y Gázquez, J. (2019). Burnout, perceived efficacy, and job satisfaction: perception of the educational context in high school teachers. *BioMed Research International*, 2019(3), 1-10. <https://doi.org/10.1155/2019/1021408>.

- Moreno, S. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 14-26.
- Oros, L., Rubilar, N. V., y Chemisquy, S. (2020). Estresores docentes en tiempos de pandemia: un instrumento para su exploración. *Revista Interamericana de Psicología*, 54(3), 1421. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v54i3.1421>.
- Osorio, J., y Cárdenas, L. (2017). Estrés laboral: estudio de revisión. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 13(1), 81-90. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2017.0001.06>.
- Ospina, B., Mosquera, C., y Soledad, J. (2021). Burnout syndrome in the Covid-19 pandemic and the virtualization of education. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(3), 4750-4761.
- Ozamiz-Etxebarria, N., Idoiaga Mondragon, N., Bueno-Notivol, J., Pérez-Moreno, M., y Santabárbara, J. (2021). Prevalence of Anxiety, Depression, and Stress among Teachers during the COVID-19 Pandemic: A Rapid Systematic Review with MetaAnalysis. *Brain Sciences*, 11(9), 1172. <https://doi.org/10.3390/brainsci11091172>.
- Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. (2014). *Desarrollo psicológico y educación* (2ª ed). Alianza editorial.
- Pancani, L., Marinucci, M., Aureli, N., y Riva, P. (2021). Forced social isolation and mental health: A study on 1006 Italians under COVID-19 lockdown. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.663799>.
- Perdomo, B. (2022). Docentes y barreras enfrentadas en la enseñanza remota de emergencia por COVID-19: revisión integrativa. *Foro Educativo*, 38, 7-37. <https://doi.org/10.29344/07180772.38.2999>.
- Pistrang, N., y Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, y K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology* (Vol. 2, pp. 5–18). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-001>.
- Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID19. *Educational Researcher*, 50(5), 325–327. <https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>.

- Rodríguez, A. (2021). El teletrabajo y las enfermedades ocupacionales: a propósito de la pandemia del COVID-19 [tesis para optar el título profesional de médico cirujano]. Universidad Privada Antenor Orrego.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pantaleón, Y., & Pérez, D. (2020). Fear of COVID-19, Stress, and Anxiety in University Undergraduate Students: A Predictive Model for Depression. *Frontiers in Psychology*, *11*, 591797. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.591797>
- Santos, G., Silva, E., y Belmonte, B. (2021). COVID-19: emergency remote teaching and university professors' mental health. *Revista Brasileira De Saúde Materno Infantil*, *21*(1), 237–243. <https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S100013>.
- Sayago, A., y Herrera, P. (2022). *La experiencia subjetiva de las y los docentes en teletrabajo en el contexto de la pandemia por COVID-19 de liceos municipales y particular subvencionados* [tesis para optar al grado de licenciado en psicología]. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Schug, C.; Morawa, E.; Geiser, F.; Hiebel, N.; Beschoner, P.; Jerg-Bretzke, L.; Albus, C.; Weidner, K.; Steudte-Schmiedgen, S.; Borho, A.; Lieb, M., y Erim, Y. (2021). Social Support and Optimism as Protective Factors for Mental Health among 7765 Healthcare Workers in Germany during the COVID-19 Pandemic: Results of the VOICE Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(7), 3827. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073827>.
- Shrivastava, A. (2017). A Critical Review on Occupational Stress Factors Affecting Faculty Members Working in Higher Educational Institutions in India. *Pacific Business Review International*, *10*(3), 129-138.
- Sierra, J., Rodríguez, E., Vargas, L., y Fuentes, G. (2023). Efectos del estrés laboral post pandemia en trabajadores de una empresa del sector comercial en la ciudad de Bogotá. *Revista Ingeniería, Matemáticas y Ciencias de la Información*, *10*(19), 145-155. <http://dx.doi.org/10.21017/rimci.2023.v10.n19.a135>.
- Silva, S. M. F., y Oliveira, A. F. (2020). Burnout em professores universitários do ensino particular. *Psicologia Escolar e Educacional*, *23*, e187785, 1-10. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017785>.

- Stanisławski, K. (2019). The Coping Circumplex Model: An Inte-grative Model of the Structure of Coping With Stress. *Frontiers in Psychology*, 10(694). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00694>.
- Teles, R., Valle, A., Rodriguez, S., Piñeiro, I., y Regueiro, B. (2020). Perceived Stress and Indicators of Burnout in Teachers at Portuguese Higher Education Institutions (HEI). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3248. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093248>.
- Torrejón, Y. (2021). *Estrés laboral y su repercusión en la salud de docentes universitarios durante la pandemia por COVID-19* [Trabajo académico para optar por el título de segunda especialidad profesional en Enfermería en Salud Ocupacional]. Universidad Cayetano Heredia.
- Truzoli, R., Pirola, V., y Conte, S. (2021). The impact of risk and protective factors on online teaching experience in high school Italian teachers during the COVID-19 pandemic. *Journal of Computer Assited Learning*, 37(4), 940–952. <https://doi.org/10.1111/jcal.12533>
- Valenti, G. D., Faraci, P., y Magnano, P. (2021). Emotional Intelligence and Social Support: Two Key Factors in Preventing Occupational Stress during COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(13), 6918. <https://doi.org/10.3390/ijerph18136918>.
- Villa, N. B., Mansilla Sepulveda, J. G., y Veliz Burgos, A. (2020). Teletrabajo y agobio laboral del profesorado en tiempos de COVID-19. *Medisur-Revista de Ciencias Médicas de Cienfuegos*, 18(5), 998–1008.
- Vital, L., García, R., Rodríguez, J., Paredes, W., Zamora, M., Oluyomi, T., Rodríguez, H., Álvarez, A., y Cruz, M. (2022). The Impacts of COVID-19 on Technological and Polytechnic University Teachers. *Sustainability*, 14, 4593. <https://doi.org/10.3390/su14084593>.
- Ye, B., Wu, D., Im, H., Liu, M., Wang, X., y Yang, Q. (2020). Stressors of COVID-19 and stress consequences: The mediating role of rumination and the moderating role of psychological support. *Children and Youth Services Review*, 118, 105466. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105466>.
- Xiong, Y., Hong, H., y Liu, C. (2023) Social isolation and the brain: effects and mechanisms. *Molecular Psychiatry*, 28, 191–201. <https://doi.org/10.1038/s41380-022-01835-w>

Apéndice A

Protocolo de Contención Virtual

La presente investigación tiene como objetivo **describir los cambios que han experimentado los docentes universitarios adultos jóvenes que teletrabajan durante el contexto de la pandemia de COVID-19, así como los estresores y estrategias de afrontamiento frente a estos**; para lo cual se aplicará una encuesta abierta a las/os participantes. Dicha encuesta contiene preguntas relacionadas a la vivencia del teletrabajo docente durante el escenario de la pandemia que pueden ser consideradas personales, por lo que tienen potencial de ser movilizantes para los/as participantes. Por este motivo, y con el propósito de seguir los lineamientos éticos para el cuidado de los/as participantes, se propone el siguiente protocolo de contención para evitar daño alguno a los mismos, el cual se aplicará en caso de que el participante llene la encuesta abierta en presencia del investigador. En ese sentido, los siguientes procedimientos serán aplicados en caso sea pertinente, de forma que se pueda usar como una herramienta para proveer soporte emocional y contención en caso ocurra alguna movilización o reacción negativa por parte de los docentes al momento de abordar un tema o responder alguna pregunta.

Ante la observación de un grado de malestar significativo del participante:

- Validar la reacción y la expresión afectiva del/la participante. Decir algo como lo siguiente, *“Entiendo cómo te sientes y lo difícil que es lo que me estas contando. Estoy en este momento contigo y comprendo cómo te debes de estar sintiendo. Considera que estoy aquí para escucharte en caso lo necesites”*.
- Pausar la encuesta el tiempo que fuese necesario.
- Se le indica que se hará una pausa a la encuesta, *“vamos a parar aquí por un momento el llenado de la encuesta”*.
- En todo momento, hacer contacto visual (dentro de lo posible) con la persona afectada, de modo que se pueda propiciar la sensación de compañía, y que la persona participante perciba que se encuentra con alguien en quien puede confiar.
- Si se considera necesario recalcar lo valiosa que es la información que está proporcionando. Decir algo como lo siguiente, *“Lo que estás compartiendo es de enorme importancia y nos va a ayudar a nosotros a comprender mejor y trabajar en programas educativos al respecto. Nosotros los investigadores estamos trabajando para ver opciones de acción. Es un proceso que puede tardar algunos años, pero la recolección de información es el primer paso para abordar la problemática”*.

- Si se considera necesario realizar ejercicios de respiración para facilitar la relajación. Inhalar y exhalar junto con el/la participante durante unos minutos hasta que la persona se sienta más tranquila.
- Durante el ejercicio de respiración, se le pide que preste atención a la entrada y la salida del aire solamente, sin modificar la respiración.
- Si aparecen pensamientos negativos, se le pide a la persona que focalice la atención en su respiración; las veces que sean necesarias.
- Esperar a que el/la participante se calme.
- Al final, cuando la persona haya logrado mayor tranquilidad, se le pregunta cómo está, si se siente más tranquilo/a, y si desea continuar con la encuesta o suspenderla.
- En el caso que el/la participante decida suspender el llenado de la encuesta, se le pregunta si estaría bien retomarla en otra ocasión, o si desea dejar de participar en el proceso de investigación.
- En cualquiera de ambos escenarios, se le agradece por su tiempo y por compartir sus experiencias con el/la investigador/a. Se le pregunta si desea recibir una cartilla con números telefónicos a los que puede acudir en caso desee ayuda profesional con su malestar. De ser así, se le envía por correo dicho documento (“Anexo de derivación”).

Anexos de derivación

Atención psicológica
Centro de Escucha de La Ruiz: https://www.facebook.com/CentrodeEscuchadelaRuiz/ - Correo: centrodescucha.ruiz@uarm.pe
Línea de escucha y Apoyo Psicológico - Psicólogos Contigo: Formulario para solicitar atención https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd5NigVuxPwnqAJ6parEgjRbPuPhazhNuJ-dSvwYhbNPht6Rg/viewform?fbclid=IwAR3YLEmWphZvhLwY3cu6TNvXVULwJru2xVIkJI2VMtz9R5i-9g6HJobhiYw
Línea gratuita de soporte emocional de la Sociedad Peruana de Psicoanálisis: Formulario para solicitar atención https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScFio7O7pcJBeWOFaxLK8viK2jIvmUwLLyjkZQyvShr8yiB3w/viewform
Orientación médica
Líneas del Ministerio de Salud en caso de consultas o sospechas de coronavirus: 107 ó 113

Ministerio de Salud, en caso de informes, consejería en salud y psicología, atención y orientación ante casos de violencia familiar y contra las mujeres: 411-8000



Apéndice B

Consentimiento informado

En el marco del curso “Seminario de Tesis 2”, cuyo asesor es el profesor Rogger Holfre, yo Maria Alejandra Sarmiento, estudiante de la facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, me encuentro realizando mi proyecto de investigación de tesis. El propósito del mismo es describir los cambios que han experimentado los docentes universitarios adultos jóvenes que teletrabajan durante el contexto de la pandemia de COVID19, así como los estresores y estrategias de afrontamiento frente a estos. Al respecto, me gustaría contar con su participación para el llenado de una encuesta abierta que me permitirá recolectar información.

La participación en esta encuesta es totalmente voluntaria. Si accede a participar, usted responderá algunas preguntas sobre el tema expuesto, lo cual tomará aproximadamente 10 a 15 minutos de su tiempo. La información que se recogerá será confidencial, protegiendo cualquier dato que pueda identificarlo, y se usará solo para fines estrictamente académicos, cumpliendo con los estándares éticos nacionales e internacionales. Si tuviese alguna duda sobre la encuesta, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Si alguna pregunta de la encuesta le resulta incómoda, tiene derecho a no responderla y/o hacérmelo saber. Además, si lo considera necesario, puede abstenerse de continuar con la encuesta en cualquier momento sin que ello lo perjudique en ninguna forma.

Apéndice C

Ficha de datos sociodemográficos

- Nombre: ____
- Sexo: M ____ F ____ Otro ____
- Edad: ____
- Distrito de residencia: ____
- Número de Hijos: 0 __ 1 __ 2 __ 3 __ 4 __ 5 o más ____
- Nivel de instrucción: _____
- Profesión: ____
- Años de experiencia enseñando: ____
- Institución en la que enseña: _____
- ¿Se ha encontrado enseñando durante la pandemia de Covid-19 de forma virtual?: Sí_No
- ¿Se encuentra enseñando actualmente?: Sí_No ____