

Agotamiento, interferencia emocional, dominio del entorno, autoeficacia y compromiso de profesores durante la pandemia de Covid-19

Exhaustion, emotional interference, domain of the environment, self-efficacy and engagement of teachers during the COVID-19 pandemic

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i28.1355>

Valentina Ramos-Huenteo*

Fabiola Sáez-Delgado**

Javier Mella-Norambuena***

Yaranay López-Angulo****

Resumen

Los profesores han sido unos de los profesionales más afectados durante la pandemia, pues la contingencia les ha desafiado a realizar modificaciones importantes en su quehacer profesional. Este estudio pretende analizar la asociación entre variables de salud mental, psicoeducativas y sociodemográficas en profesores de nivel escolar durante la pandemia de Covid-19. Para esto se utilizó un enfoque cuantitativo con diseño descriptivo-correlacional-causal de corte transversal. Los resultados evidencian que los profesores presentaron niveles altos de agotamiento emocional, la mitad de las veces muestran dificultades para disminuir la interferencia emocional, una vez a la semana reportaron dificultades para dominar el entorno y se creen algo capaces para promover la autoevaluación del estudio; sin embargo, están frecuentemente comprometidos; y este compromiso está asociado con el agotamiento emocional, dominio del entorno, autoeficacia, ser mujer, y tipo de jornada laboral parcial, contribuyendo con 26% de la variabilidad compartida.

Palabras clave: Salud mental – profesores – pandemia – educación a distancia.

Abstract

Teachers have been one of the most affected professionals during the pandemic, as the contingency has challenged them to make important changes in their professional work. This study aims to analyze the association between mental health, psychoeducational and sociodemographic variables in school-level

* Doctora en Educación. Línea de investigación: Variables de salud mental en comunidades educativas. Docente en la Universidad Católica de la Santísima Concepción y Universidad San Sebastián. Chile. vramosh@ucsc.cl

** Doctora en Psicología. Línea de investigación: Variables de salud mental en comunidades educativas. Docente en la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. fsaez@ucsc.cl

*** Magíster en Psicología. Línea de investigación: Variables cognitivas motivacionales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, Universidad Técnica Federico Santa María, Chile. javier.mellan@usm.cl

**** Doctora en Psicología. Líneas de investigación: Variables cognitivas motivacionales relacionadas con el abandono universitario, psicoeducación y género. Universidad de Concepción, Chile. yaralopez@udec.cl

teachers during COVID-19. For this, a quantitative approach with a descriptive-correlational-causal cross-sectional design was used. The results showed that the teachers presented high levels of emotional exhaustion, half of the time they experienced difficulties in reducing emotional interference, once a week they reported difficulties in dominating the environment and they believe themselves somewhat capable of promoting self-assessment of the study; however, they are frequently engaged; and this engagement is associated with emotional exhaustion, mastery of the environment, self-efficacy, being a woman, as well as the nature of their part-time employment, contributing 26% of the shared variability.

Keywords: Mental health – teachers – pandemic – distance education.

Introducción

Desde diciembre de 2019, la pandemia generada por el virus SARS-CoV-2 ha provocado una crisis sin precedentes en distintos ámbitos, donde el área educativa no ha sido la excepción (Baloran, Hernan, 2020; Yurtçu, Orhan-Karsak, 2021). La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) recomendó el aislamiento físico y, consecuentemente, las escuelas cerraron sus instalaciones para resguardar a todos los integrantes de las comunidades educativas (Viner *et al.*, 2020). En Chile, el 16 de marzo de 2020 la máxima autoridad decretó esta medida (MINEDUC, 2020).

Ejercer la docencia en la modalidad virtual de Educación Remota de Emergencia (Talidong, 2020) fue la alternativa de las instituciones educativas para continuar el proceso de enseñanza paralizado por la pandemia (Bozkurt, Sharma, 2020). Esta modalidad de enseñanza no fue cuidadosamente diseñada y se desarrolla desde los hogares (Portillo *et al.*, 2020). Además, el estrés propio del confinamiento ha generado importantes consecuencias en la salud mental de los profesores (Celio, 2021; Santamaría *et al.*, 2021). Históricamente, los profesores han reportado alteraciones en la salud mental (Carlotto, Câmara, 2015), y actualmente, con el panorama de crisis sanitaria, el riesgo se ha incrementado dado que son uno de los grupos profesionales que han requerido realizar importantes modificaciones en su quehacer profesional (Portillo *et al.*, 2020).

Previo a la pandemia, las investigaciones se han interesado por establecer relaciones causales de algunas variables con el compromiso docente, e identificado que la autoeficacia docente (Oñate *et al.*, 2016), el dominio del entorno (Alava, 2020), el agotamiento emocional (Ruiz *et al.*, 2014), el sexo (Maheswara, 2017) y el tipo de jornada laboral (Galvis-López *et al.*, 2021), influyen en el involucramiento de los docentes con su profesión. Durante la crisis sanitaria, las investigaciones aportan evidencia sobre la caracterización de variables de salud mental en profesores, las cuales revelan que han sido afectadas por la pandemia (el bienestar psicológico, la regulación de sus emociones, su nivel de autoeficacia y agotamiento) y, en consecuencia, en muchas ocasiones los profesores no se encuentran preparados emocionalmente para afrontar tal escenario, en especial con sus estudiantes y familias (López-Angulo *et al.*, 2020; Mella-Morambuena

et al., 2020; Sáez-Delgado, Olea-González *et al.*, 2020), lo que afectaría no sólo su labor sino su compromiso con los estudiantes, colegas e institución (Ramos *et al.*, 2020).

En cuanto a las variables de salud mental, la literatura revela que uno de los síntomas que se instala paulatinamente ante la excesiva demanda o atención a otros es el agotamiento emocional, el cual se evidencia ha sido más afectado en profesores durante la pandemia (Collie, 2021; Espinosa-Izquierdo, Granados-Romero, 2021; Pressley, 2021; Ramos *et al.*, 2020). Éste se ha definido como un mecanismo de protección psicológico desarrollado por la personalidad en la forma de exclusión total o parcial de las emociones en respuesta a efectos psicotraumáticos específicos (Sharay, 2020). Es una de las dimensiones del síndrome de *Burnout* (Maslach *et al.*, 1986; Maslach, Jackson, 1981) y algunas investigaciones afirman que es la más distintiva (Grajales, 2000; Hederich-Martínez, 2016).

Otra variable que ha evidenciado alteraciones durante la pandemia es la interferencia emocional (Santander *et al.*, 2020; Yurtçu, Orhan-Karsak, 2021); ésta alude a las dificultades para concentrarse y cumplir un objetivo cuando se experimentan emociones negativas (Guzmán *et al.*, 2014). La interferencia emocional se destaca en investigación como una dimensión importante de la regulación emocional (Marx *et al.*, 2011). Así también, la variable dominio del entorno permite analizar cómo reaccionan los profesores a las distintas situaciones durante la pandemia (Celio-Pillaca, 2021; Syrek *et al.*, 2021). Es una dimensión relevante del bienestar (Ryff, 1995), referida a la habilidad de la persona para elegir o crear ambientes favorables en los cuales puede satisfacer sus necesidades. Permite la sensación de control sobre los acontecimientos y de influencia sobre el contexto, a través de actividades físicas y mentales (Ryff, 1989).

Una variable vinculada al dominio del entorno es la autoeficacia, la cual se ha descrito como relevante durante la pandemia (Baloran, Hernan, 2020) dado que afecta la forma en que las personas sienten, piensan y actúan ante situaciones extraordinarias (Wong, Yang, 2020). Específicamente, la autoeficacia docente para la promoción de la autoevaluación en el estudio es definida como las creencias que tiene el profesor sobre la propia capacidad para promover en sus estudiantes la autoevaluación del estudio y los aprendizajes (Bandura *et al.*, 1987; Sáez-Delgado, Cofré *et al.*, 2020; Sáez-Delgado *et al.*, 2018). Otra variable relevante durante la enseñanza en línea, en un contexto laboral inestable de aprendizaje electrónico forzado por la pandemia, es el compromiso docente (Lie *et al.*, 2020; Kulikowski *et al.*, 2021), el cual se describe como un estado positivo que se caracteriza por el involucramiento en el desarrollo de su trabajo y está compuesto por cuatro dimensiones (Maslach *et al.*, 1986). Adicionalmente, los estudios en profesores durante la pandemia han incluido variables sociodemográficas como el sexo (Alves *et al.*, 2020; García-Fernández *et al.*, 2021) y el tipo de jornada laboral (Galvis-López *et al.*, 2021; Kraft *et al.*, 2020; Meo, Dabenigno, 2021).

La evidencia disponible sólo ha descrito de forma separada las variables de salud mental (Alves *et al.*, 2020) y psicoeducativas (Baloran, Hernan, 2020) y ha estableciendo relaciones aisla-

das entre ellas (autoeficacia y salud mental) (Yıldırım, Güler, 2020). También es una incógnita si existen diferencias en las variables de salud mental según el tipo de establecimiento educativo, considerando que antes de la pandemia ser profesor de una escuela privada se ha evidenciado como un factor protector de la salud mental (Asa, Lasebikan, 2016). Además, se desconoce qué variables están influyendo en el compromiso de los profesores durante la pandemia, las cuales no han sido suficientemente estudiadas en Latinoamérica. Aunque existe una gran cantidad de estudios sobre variables de salud mental y psicoeducativas en profesores, es escasa la evidencia empírica acerca de estas variables en la nueva experiencia laboral de profesores en pandemia (Kulikowski *et al.*, 2021).

Por tal motivo, el presente estudio se propuso cuatro objetivos específicos: *a)* describir los niveles de agotamiento emocional, interferencia emocional, dominio del entorno, autoeficacia para la promoción de la autoevaluación del estudio; *b)* analizar las relaciones entre estas variables, *c)* analizar diferencias en la salud mental de profesores según tipos de establecimientos educativos; y *d)* determinar la asociación entre agotamiento emocional, dominio del entorno, autoeficacia, sexo, tipo de jornada laboral y compromiso docente. Los hallazgos de este estudio permitirán desarrollar intervenciones destinadas a mejorar la salud mental de los profesores en contextos de pandemias (Yıldırım, Güler, 2020).

Método

Enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo, correlacional-causal de corte transversal (Ato *et al.*, 2013).

Muestra

Los participantes fueron 180 profesores de la región del Biobío de establecimientos educativos municipales, subvencionados y particulares de nivel primario y secundario (tabla 1). Los criterios de inclusión fueron: *a)* profesores de nivel escolar primario y secundario, *b)* que hayan impartido clases durante el primero o segundo semestre de 2020 en contexto de pandemia. De esta muestra, 135 (75%) fueron mujeres y 45 (25%) fueron hombres. La edad promedio fue de 35.36 (DE = 9.19). El promedio de años de experiencia de los profesores fue 9.77 años (DE = 8.03), siendo el máximo 37 años. Finalmente, 143 profesores (79.4%) declararon tener jornada laboral completa y el resto jornada parcial (n = 37; 20.5%).

Tabla 1: Características de la muestra

Grado	Contrato	Nivel docencia	Tipo establecimiento
Licenciatura:131	Boleta honorarios: 8	Primaria:73	Municipal:69
Magíster: 46	Plazo fijo: 69	Secundaria :66	Particular Sub:87
Doctorado: 3	Indefinido:103	Ambas: 41	Particular:24

Instrumentos

Para responder al propósito de este estudio, se adaptaron y validaron los instrumentos o escalas a utilizar sobre variables de salud mental y psicoeducativas en profesores/as durante la pandemia de Covid-19. Además, se incluyeron preguntas sobre variables sociodemográficas. A continuación, se especifican características de las escalas utilizadas para medir las variables consideradas.

Escala de agotamiento emocional: fue adaptada del Instrumento de Síndrome de *Burnout* (Maslach, Jackson, 1981). Consta de 9 ítems y para responder se utilizó un formato tipo Likert de 7 puntos, donde 0 es nunca y 6 es a diario, con enunciado general: "En el contexto de clases remotas por causa de la pandemia de Covid-19 con qué frecuencia". Un ejemplo de ítems es: Me siento "quemado/a" (desgastado/a) por el teletrabajo. Mide el componente básico e individual del estrés en el *Burnout* de los profesores (Maslach *et al.*, 1986). Las altas puntuaciones indican mayor agotamiento emocional (mayor a 26) (Manzano, 2020).

Escala de interferencia emocional: fue adaptada del instrumento Dificultades de Regulación Emocional (Guzmán-González *et al.*, 2014). Consta de cuatro ítems y para responder se utilizó un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos, donde 1 es casi nunca y 5 es casi siempre, para la regulación emocional. Tiene un enunciado general: "En el contexto de clases remotas por causa de la pandemia de Covid-19 con qué frecuencia". Un ejemplo de ítems es "Cuando me encuentro mal, tengo dificultades para pensar sobre cualquier otra cosa". Evalúa las dificultades de los profesores para concentrarse y cumplir tareas cuando se experimentan emociones negativas (Guzmán-González *et al.*, 2014).

Escala dominio del entorno: fue adaptada del instrumento de Bienestar Psicológico (Ryff, 1989). Consta de 6 ítems y para responder se utilizó un formato de respuesta tipo Likert de 7 puntos, donde 0 es nunca y 6 es a diario, con enunciado general: "En el contexto de clases remotas por causa de la pandemia de Covid-19 con qué frecuencia". Un ejemplo de ítems es "He sido capaz de construir un espacio familiar, de teletrabajo y un modo de vida a mi gusto a pesar del confinamiento". Evalúa la habilidad de los profesores para elegir o crear ambientes favorables en los cuales poder satisfacer las necesidades y valores propios (Ryff, 1995).

Escala de autoeficacia para la promoción de la autoevaluación: adaptada del instrumento autoeficacia para la promoción de la autoregulación del aprendizaje (Sáez-Delgado, Cofré, *et al.*, 2020), consta de cinco ítems y para responder se utilizó una escala tipo Likert de 10 puntos donde 0 es "no creo que pueda" y 10 "creo con mucha certeza que sí puedo", con enunciado general: "En qué medida durante la pandemia usted cree que pueda instruir directa y explícitamente a sus estudiantes sobre". Un ejemplo de ítems es "en qué medida promueve en sus estudiantes la autoevaluación de las horas que dedican al estudio". Evalúa la creencia sobre la propia capacidad de los docentes para la promoción de procesos autoregulatorios en sus estudiantes (Sáez-Delgado *et al.*, 2020).

Escala de compromiso docente: fue adaptada del instrumento de Compromiso Escolar de Profesores (Klassen *et al.*, 2013), consta de 16 ítems y se responde utilizando una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 0 es nunca y 6 es siempre, con enunciado general: "En el contexto de clases remotas por causa de la pandemia de Covid-19 con qué frecuencia". Se divide en cuatro dimensiones y con cuatro ítems cada una de ellas. La primera es compromiso emocional, un ejemplo de ítems es: "Estoy entusiasmada/o con la enseñanza"; mide con qué frecuencia los profesores experimentan una reacción psicológica positiva en la planificación de sus responsabilidades docentes (Bryson, Hand, 2007). La segunda dimensión es compromiso cognitivo, un ejemplo de ítems es "Hago todo lo posible por desempeñarme bien mientras enseño"; mide el involucramiento de los profesores en el diseño de diferentes tareas y actividades que utilizan para enseñar (Faskhodi, Siyyari, 2018). La tercera dimensión es compromiso social con los colegas, un ejemplo de ítems es "Me relaciono bien con mis colegas"; y la cuarta dimensión es compromiso social con los estudiantes, un ejemplo de ítems es "En clases online, presto atención a mis estudiantes". Las dimensiones sociales miden las respuestas afectivas, de interacción y conciencia social (empatía y preocupación social) de profesores en la interacción con estudiantes y colegas (Vytasek *et al.*, 2020).

Jornada Laboral: Mide el tiempo durante el cual el profesor presta servicios en conformidad al contrato (Ministerio del Trabajo y Previsión Social, 2020). Consistió en una pregunta autorreportada con dos alternativas: jornada completa o parcial.

Procedimiento

El procedimiento siguió tres instancias principales. La primera fue la adaptación y validación de los instrumentos por jueces expertos. Para esto, cada escala pasó un proceso de revisión de tres investigadores con grado de Magíster y Doctor y con al menos una publicación en psicometría y otra en las variables de interés. Estos jueces expertos revisaron todas las escalas para evaluar si efectivamente los ítems representaban el constructo a medir. Los resultados de este proceso mostraron que hubo acuerdo absoluto entre ellos respecto a la validación de contenido evidenciado en el análisis de concordancia, es decir, efectivamente las escalas miden las variables para las que fueron diseñadas.

La segunda instancia fue la entrevista cognitiva de los instrumentos a un grupo pequeño de cinco profesores. Tuvo por objetivo mostrar evidencia de validez del formato de respuesta, identificando posibles dificultades respecto a la instrucción y comprensión de la consigna e ítems en los distintos momentos de aplicación del instrumento, antes de realizar la aplicación masiva a la muestra de este estudio. Se consideró el protocolo de Caicedo y Zalazar-Jaime (2018) para el pensamiento en voz alta en entrevistas, a través de una pauta y una grabación de la sesión en la plataforma Meet (previa autorización y consentimiento informado de cada profesor). Este proceso no identificó errores de redacción ni de comprensión por parte de los

profesores, por tanto, no se hicieron modificaciones en la redacción de los ítems y tampoco en las escalas de respuesta o instrucciones del instrumento.

Finalmente, la tercera instancia implicó la aplicación de las escalas a la muestra de este estudio. Se invitó a profesores/as a participar del estudio (estos profesores no fueron quienes participaron de la etapa de adaptación y validación del instrumento). Para esto se envió un link (<https://es.surveymonkey.com/r/7MSGJD6>) usando la herramienta SurveyMonkey para que los profesores/as de nivel escolar, tanto de primaria como de secundaria, respondieran la encuesta online, teniendo en su parte inicial un consentimiento digitalizado. Sólo a quienes aceptaban participar voluntariamente se les desplegaba el resto de las preguntas a responder. El estudio consideró la aplicación de consentimientos de ética a profesores/as, tanto en el proceso de entrevista cognitiva como en la aplicación masiva de las escalas.

Resultados

Se analizó la confiabilidad de las escalas calculando el coeficiente Alfa de Cronbach. Además, se realizaron análisis de datos de estadística descriptiva para cada una de las variables. Luego se verificó la distribución normal de los datos mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors (Dallal, Wilkinson, 1986). Posteriormente se efectuaron pruebas paramétricas, en específico, se usó la prueba paramétrica de análisis de correlación de Pearson, para probar las hipótesis de relación entre las variables. Finalmente, se aplicó la prueba paramétrica de análisis de regresión lineal múltiple (empleando la estrategia de *stepwise* mixto) para probar la hipótesis correlacional-causal sobre el compromiso de profesores. Se revisó el supuesto de independencia de los errores para verificar que los errores en la medición de las variables incluidas como explicativas fueran independientes entre sí (Durbin-Watson "DW" entre 1.5 y 2.5) y de la condición de colinealidad mediante los procedimientos de tolerancia (TOL, entre 1 y 0.1) y el factor de inflación de la varianza ($FIV < 10$) (Fox, Weisberg, 2018). Otro supuesto verificado corresponde a la varianza constante de los errores. Para esto se usó el test de Breusch-Pagan como contraste de homocedasticidad (Breusch, Pagan, 1979). Todos los análisis de datos se realizaron con el software estadístico libre RStudio versión 4.0.3. Se usaron diferentes funciones de los paquetes estadísticos Psych, Nortest, Car y Stats.

Primeramente, se estimó la consistencia interna de las escalas usadas en la muestra de este estudio por medio del Coeficiente Alfa de Cronbach, el cual presentó índices adecuados (entre $\alpha = 0.80$ y $\alpha = 0.94$).

El agotamiento emocional mostró un promedio $M = 30.39$ ($DE = 16.65$), lo que indica un nivel alto de esta variable en los profesores (>26 puntos). La interferencia emocional obtuvo un promedio de $M = 2.77$ ($DE = 1.09$), es decir, prácticamente la mitad de las veces los profesores presentan emociones negativas que dificultan la concentración y el cumplimiento de sus responsabilidades en teletrabajo. En cuanto a la autoeficacia para la promoción de la autoe-

valuación en el estudio, ésta mostró un promedio $M = 5.88$ ($DE = 2.03$), es decir, los profesores creen “algo probable” que durante la pandemia puedan instruir directa y explícitamente a sus estudiantes sobre, por ejemplo, autoevaluar la necesidad de ajustar el horario de estudio para cumplir con los objetivos de aprendizaje establecidos.

A su vez, el dominio del entorno mostró un promedio $M = 3.56$ ($DE = 0.75$), lo que significa que al menos una vez a la semana las demandas del teletrabajo angustian a los profesores/as. Respecto al compromiso docente, tanto la escala total como sus dimensiones mostraron un promedio similar ($M = 5.03$ a $M = 5.33$; $DE = 0.64$ a 0.78), lo que se traduce que en el contexto de educación remota de emergencia por la pandemia, los profesores “frecuentemente” se comprometen, implican y se involucran en los desafíos de sus estudiantes, se preocupan por los problemas de sus colegas y hacen todo lo posible por desempeñarse bien (tabla 2).

Tabla 2. Análisis descriptivo de las variables del estudio

Variables	α	M	DE	Mediana	Min	Max	Rango	Simetría	Kurtosis
Escala de Burnout profesores									
Agotamiento emocional	0.94	30.39	16.65	34.50	0.00	54.00	54.00	-0.61	-0.83
Escala de dificultades de regulación emocional									
Interferencia Emocional	0.91	2.77	1.09	2.50	1.00	5.00	4.00	0.42	-1.04
Escala de Bienestar Psicológico									
Dominio del entorno	0.82	3.56	0.75	3.67	1.50	5.17	3.67	-0.44	0.08
Escala de autoeficacia profesores para la promoción de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes									
Autoeficacia para la promoción de la autoevaluación del estudio	0.92	5.88	2.03	5.60	1.00	10.00	9.00	0.14	-0.72
Escala de Compromiso Escolar Profesores									
Compromiso docente	0.89	5.12	.64	5.25	3.00	6.00	3.00	-1.02	0.99
Compromiso emocional	0.82	5.07	.73	5.25	3.00	6.00	3.00	-0.87	0.41
Compromiso cognitivo	0.80	5.04	.75	5.00	2.75	6.00	3.25	-0.70	-0.13
Compromiso social: estudiantes	0.84	5.03	.78	5.25	2.50	6.00	3.50	-1.01	0.75
Compromiso social: compañeros	0.81	5.33	.72	5.50	3.00	6.00	3.00	-1.32	1.15

Se verificó la normalidad de la distribución de cada una de las variables ($p > 0.05$). El análisis de correlación entre las escalas mostró relaciones significativas tanto positivas como negativas (tabla 3). Las relaciones positivas fueron entre autoeficacia y las dimensiones de compromiso docente ($r = 0.30$ a 0.39 ; $p < 0.001$); dominio del entorno y compromiso docente con estudiantes ($r = 0.18$, $p < 0.05$); agotamiento emocional e interferencia emocional ($r = 0.57$, $p < 0.001$). Las tres relaciones negativas más importantes fueron de tamaño pequeño, pero significativas; se encontraron entre la variable interferencia emocional y compromiso emocional docente ($r = -0.32$, $p < 0.001$), autoeficacia ($r = -0.25$, $p < 0.001$), y compromiso docente con colegas ($r = -0.17$, $p < 0.05$).

Tabla 3: Matriz de correlación entre las variables

	AGOEM	INTERFEM	DOMEN	AUTOEF	COMDOC	COMPEM	COMP COG	COMP COL	COMEST
AGOEM	1.00	0.57***	0.19*	-0.16*	-0.14	-0.16	-0.07	-0.15	-0.09
INTERFEM		1.00	0.13	-0.25***	-0.21**	-0.32***	-0.12	-0.17*	-0.12
DOMEN			1.00	0.05	0.16	0.11	0.11	0.15	0.18*
AUTOEF				1.00	0.39***	0.39***	0.32***	0.35***	0.30***
COMDOC					1.00	0.82***	0.88***	0.91***	0.84***
COMPEM						1.00	0.65***	0.64***	0.53***
COMP COG							1.00	0.74***	0.63***
COMP COL								1.00	0.73***
COMEST									1.00

Nota. AGOEM: Agotamiento emocional profesores; INFEM: Interferencia emocional profesores; DOMEN: Dominio del entorno de los profesores; AUTOEF: Autoeficacia profesores para la promoción de la autoevaluación del estudio; COMDOC: Compromiso docente; COMPEM: Compromiso emocional; COMP COG: Compromiso cognitivo; COMP COL: Compromiso social profesores con colegas; COMEST: Compromiso social profesores con estudiantes. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

Análisis en variables de salud mental de profesores según tipo de establecimiento educativo

El análisis ANOVA permitió comparar los grupos (tipo de establecimiento: particular, municipal y particular subvencionado), para determinar si existen diferencias en las medias de las variables de salud mental de los profesores. El resultado de este análisis mostró que no existen diferencias estadísticamente significativas y, por tanto, no se realizaron análisis Post Hoc (tabla 4). Es decir, indistintamente del tipo de establecimiento educativo al que pertenecen los profesores, las variables de salud mental agotamiento emocional, interferencia emocional y dominio del entorno ($p = 0.50$, $p = 0.55$ y $p = 0.39$ respectivamente) se expresan de forma similar.

Tabla 4. Comparación de variables de salud mental de profesores según tipo de establecimiento

	Establecimiento municipal	Establecimiento particular	Establecimiento particular subvencionado			
Variables	M (DE)	M (DE)	M (DE)	F	gl	p
Agotamiento emocional	36.14 (10.79)	30.89 (17.66)	35.04 (12.02)	0.70	2.173	$p = 0.0$
Inferencia emocional	2.65 (1.04)	2,64 (1.13)	2.84 (1.09)	0.60	2.173	$p = 0.55$
Dominio del entorno	3,58 (0.64)	3.74 (1.01)	3.50 (0.75)	0.94	2.173	$p = 0.39$

Análisis de regresión lineal

El modelo de regresión para predecir el compromiso de profesores se generó a partir de las variables dominio del entorno, agotamiento emocional, autoeficacia docente para la promoción de la autoevaluación del estudio, sexo y tipo de jornada. El modelo cumple con los supuestos

de independencia ($DW = 1.86$), de colinealidad ($VIF = 1.03$ a 1.14 ; $TOL = 0.88$ a 0.97), y homocedasticidad ($p > 0.05$). En la tabla 5 se observan los resultados del modelo de regresión, los cuales muestran que los predictores seleccionados explican el 26.2% del compromiso de los profesores de nivel escolar, siendo el modelo estadísticamente significativo, $F(5.146) = 10.39$, $p < 0.001$.

Discusión y conclusiones

El objetivo de esta investigación fue determinar la asociación entre el agotamiento emocional, el dominio del entorno, la autoeficacia, el sexo, el tipo de jornada laboral, con el compromiso docente durante la pandemia Covid-19 de profesores de nivel escolar en Chile. Para ello se describieron las variables consideradas, se analizaron las relaciones entre ellas y se exploraron las diferencias en la salud mental de profesores según tipo de establecimiento educativo. A continuación, se analizan los principales hallazgos, se presentan las limitaciones y futuras líneas de investigación.

Respecto al compromiso docente, cabe destacar que, distinto a lo que se esperaba, los resultados dan cuenta de que los profesores se comprometen e implican “frecuentemente” en sus clases. Esto discrepa con resultados de investigación previa, que ha encontrado niveles moderados de compromiso docente antes de la pandemia (Karahan, Roehrig, 2016). Por tanto, considerando lo adverso del contexto actual, los altos niveles de compromiso docente mostrados en el presente estudio, dan cuenta de su involucramiento en situaciones excepcionales, lo que permite avanzar al logro de objetivos educativos.

Por otra parte, los resultados mostraron que las variables de salud mental (agotamiento emocional, interferencia emocional, dominio del entorno) y autoeficacia estaban afectadas para un eficiente desempeño docente durante la educación remota de emergencia. En el caso del agotamiento emocional, los niveles altos encontrados en este estudio fueron también advertidos en una investigación cualitativa donde profesores chilenos declararon un alto grado de desgaste emocional en pandemia (Ramos, 2020). También esta investigación confirmó la presencia de interferencia emocional en los profesores, es decir, en su labor docente actual se constataron dificultades para la concentración y cumplimiento de objetivos cuando experimentan emociones negativas (Guzmán *et al.*, 2014). En cuanto al dominio del entorno, la falta de control que mostraron los profesores en aquellos espacios personales relacionados con la familia y de teletrabajo, coincide con los hallazgos encontrados en un estudio realizado en Venezuela, donde el bienestar psicológico de los profesores, incluyendo la dimensión dominio del entorno, se encontraron afectados a causa de las condiciones laborales negativas (Millán *et al.*, 2017). La autoeficacia docente para la promoción de la autoevaluación del estudio fue baja, esto tiene implicancias, en tanto las retroalimentaciones de los profesores sobre la evaluación que hacen los estudiantes de su proceso de aprendizaje podrían afectar su desempeño académico (Hernández, 2018), y para los profesores, dado que se reconoce como un recurso modulador del estrés crónico en el trabajo docente (Menghi, 2018).

La relación positiva entre agotamiento emocional e interferencia emocional da cuenta que los profesores que están agotados tienen dificultades para concentrarse en sus actividades. Esto ha sido evidenciado por Abarca *et al.* (2020), quienes agregan que la variable agotamiento emocional influye en la falta de realización personal y valoración de las emociones. Por otra parte, profesores con mayores niveles de agotamiento emocional muestran también niveles altos de dificultades de regulación emocional como, por ejemplo, dificultades en la concentración. Considerando que la literatura previa señala que los factores emocionales y la desregulación emocional se vinculan con una respuesta deficiente al estrés (Cohen *et al.*, 2016), lo que también se ha observado en situación de pandemia, evidenciando una relación temporal entre la desregulación de las emociones y las reacciones de estrés (Tyra *et al.*, 2021); se recomienda observar sistemáticamente la percepción de los docentes respecto de su habilidad para gestionar y regular eficientemente sus emociones y manejar el estrés, dado que además ya existe evidencia acerca de los altos niveles de depresión, ansiedad y estrés en docentes durante la pandemia (Santamaría *et al.*, 2021). En cuanto a los niveles bajos de autoeficacia docente encontrados, estos podrían estar afectando negativamente los logros y desempeños académicos de los estudiantes y la salud mental de los profesores. Un estudio encontró relación significativa entre la autoeficacia en situaciones de crisis y el compromiso laboral de los docentes en medio de pandemia (Baloran, Hernan, 2020).

En cuanto al dominio del entorno, se evidenció una relación con agotamiento emocional de profesores. Esto coincide con resultados de una investigación en tiempos de pandemia que constató relaciones entre el bienestar subjetivo (satisfacción con la vida) y niveles altos de agotamiento en profesores; donde además los participantes aluden a esfuerzos para cumplir distintos roles paralelamente, para responder a las nuevas exigencias que ha impuesto la pandemia en los distintos dominios de la vida (Celio-Pillaca, 2021).

Aunque las escuelas privadas poseen mejores condiciones para implementar la educación remota de emergencia que los establecimientos educativos públicos (Cáceres-Muñoz *et al.*, 2020), en esta investigación no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la salud mental de profesores (agotamiento emocional, interferencia emocional, dominio del entorno) según el tipo de establecimiento. Este hallazgo es distinto a resultados de investigación previos a la pandemia, que evidenciaron que el estado de salud mental de los profesores de escuelas secundarias públicas estaba más deteriorado en comparación con los de escuelas secundarias privadas (Manzano, 2020). Se pone de relieve que durante la pandemia, más allá de las condiciones materiales, infraestructura y recursos tecnológicos que disponen las instituciones educativas a sus profesores, existen otras variables que inciden en la salud mental, como, por ejemplo, un estilo de gestión autocrático y un desequilibrio entre la vida laboral y personal (Sahito, Vaisanen, 2020). Ambos aspectos se vinculan a la capacidad de la persona para dominar su entorno y manejar sus emociones. Por tanto, emerge la necesidad de diseñar intervenciones,

talleres, seminarios, discusiones grupales y conferencias para la promoción de la salud mental de profesores, independientemente del tipo de establecimiento.

Los hallazgos asociados al cuarto objetivo, referido al modelo correlacional causal del compromiso docente que resultó significativo, son relevantes dado que permiten predecir cuáles son las variables que influyen en el compromiso docente. Esto permite orientar el diseño de intervenciones que consideren las variables que fueron significativas en el modelo: agotamiento emocional, dominio del entorno, autoeficacia, jornada tiempo parcial y ser mujer. Estudios previos han encontrado relaciones similares entre estas variables. En cuanto al sexo, un estudio demostró que las profesoras se encuentran más comprometidas con la labor que los profesores (Rey *et al.*, 2012). Respecto a la autoeficacia, algunos estudios demuestran que los profesores con altos niveles de autoeficacia también se involucran más con las actividades de la escuela y el aprendizaje de sus estudiantes (Baloran, Hernan, 2020). Estos resultados coinciden con Alava (2020) en que los profesores con mayor bienestar se involucran más con su docencia.

El agotamiento emocional y la jornada laboral (tiempo parcial) fueron las variables que influyeron negativamente en el compromiso docente. En el caso del agotamiento emocional, los análisis de una investigación indicaron una correlación significativa y negativa con compromiso docente (Faskhodi, Siyyari, 2018). En el caso de la jornada laboral de tiempo parcial, ésta también influyó negativamente en el compromiso docente; al respecto, se ha discutido acerca de la importancia de los recursos laborales y horas de trabajo de los docentes para desarrollar sus responsabilidades y mantener altos niveles de compromisos (Hultell, Gustavsson, 2011).

Este resultado puede ser útil para diseñar intervenciones en función del sexo y tipo de jornada laboral de los docentes. Las variables que podrían incluir estas intervenciones, como son el agotamiento emocional, dominio del entorno y autoeficacia, son de especial relevancia dado que existe evidencia del impacto positivo del bienestar de los docentes en la reducción del agotamiento y los síntomas depresivos (Hamama *et al.*, 2013; Schonfeld, Bianchi, 2016). La pandemia ha disminuido la percepción de bienestar con la profesión, y ha generado preocupación entre los docentes sobre su futuro profesional (Alves *et al.*, 2021). Las principales limitaciones de este estudio son la muestra, no se pudo acceder a un mayor número de participantes, y el diseño correlacional-causal transversal (Ato *et al.*, 2013), que impide su extrapolación en un periodo continuo. Futuros estudios podrían confirmar el modelo asociativo, idealmente, mediante una recogida de datos longitudinal, incluyendo la exploración de otras variables de salud mental para predecir el compromiso docente. También sería interesante considerar otras variables que podrían estar influyendo en la salud mental de profesores, como por ejemplo aquellas de carácter personal y propias del desarrollo de las clases desde el hogar.

Referencias

- Abarca, C.; L. Ramírez; T. Caycho (2020). Inteligencia emocional y burnout en docentes de educación inicial de Ayacucho. *Apuntes Universitarios*, 10(2), 30-45. <https://doi.org/10.17162/au.v10i2.438>
- Alava, A. (2020). Bienestar psicológico y asertividad de los docentes de la unidad educativa Santa Dorotea de ciudad de Quito, en el año 2019. *Facultad de Ciencias Humanas y de la Salud*, 21(1), 1-9. <http://mpoc.org.my/malaysian-palm-oil-industry/>
- Alves, R.; T. Lopes; J. Precioso (2020). Teachers' Well-Being in Times of Covid-19 Pandemic: Factors that Explain Professional Well-Being. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203-217. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>
- Asa, F.; V. Lasebikan (2016). Mental Health of Teachers: Teachers' Stress, Anxiety and Depression among Secondary Schools in Nigeria. *International Neuropsychiatric Disease Journal*, 7(4), 1-10. <https://doi.org/10.9734/INDJ/2016/27039>
- Ato, M., J. López; A. Benavente (2013). A Classification System for Research Designs in Psychology. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bandura, A.; A. O'Leary; C. Taylor; J. Gauthier; D. Gossard (1987). Perceived Self-Efficacy and Pain Control: Opioid and Nonopioid Mechanisms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 563-571. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.563>
- Baloran, E.; J. Hernan (2020). Crisis Self-Efficacy and Work Commitment of Education Workers among Public Schools during COVID-19 Pandemic. *Preprints*, 1, 1-14. <https://doi.org/10.20944/preprints202007.0599>
- Bozkurt, A.; R. Sharma (2020). Emergency Remote Teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus Pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Bryson, C.; L. Hand (2007). The role of Engagement in Inspiring Teaching and Learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 349-62. <https://doi.org/10.1080/14703290701602748>
- Breusch, T.; A. Pagan (1979). A Simple Test for Heteroscedasticity and Random Coefficient Variation. *Econometrica* 47, 1287-1294
- Cáceres-Muñoz, J.; A. Jiménez-Hernández; M. Martín-Sánchez (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del Covid-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Caicedo, E.; M. Zalazar-Jaime (2018). Entrevistas cognitivas: Revisión, directrices de uso y aplicación en investigaciones psicológicas. *Avaliação Psicológica*, 17(3), 362-370. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2018.1703.14883.09>

- Carlotto, M.; S. Câmara (2015). Prevalence and Risk Factors of Common Mental Disorders among Teachers. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31, 201-206. [10.1016/j.rpto.2015.04.003](https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.04.003)
- Celio-Pillaca, J. (2021). Burnout y satisfacción con la vida en docentes que realizan clases virtuales en un contexto de pandemia por covid-19. *Puriq*, 3(1), 185-212. <https://doi.org/10.37073/puriq.3.1.142>
- Cohen, S.; P. Gianaros; S. Manuck (2016). A Stage Model of Stress and Disease. *Perspectives on Psychological Science*, 11(4), 456-463. <https://doi.org/10.1177/1745691616646305>
- Collie, R. (2021). COVID-19 and Teachers' Somatic Burden, Stress, and Emotional Exhaustion: Examining the Role of Principal Leadership and Workplace Buoyancy. *AERA Open*, 7. <https://doi.org/10.1177/233285842098618>
- Dallal, G.; L. Wilkinson (1986): An Analytic Approximation to the Distribution of Lilliefors' Test for Normality. *The American Statistician*, 40, 294-296
- Espinosa-Izquierdo, J.; J. Granados-Romero (2021). El síndrome burnout y su efecto en el desempeño docente en tiempo de pandemia. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 670-679. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2395>
- Faskhodi, A.; M. Siyyari (2018). Dimensions of Work Engagement and Teacher Burnout: A Study of Relations among Iranian EFL Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(1), 78-93. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n1.5>
- Fox, J.; S. Weisberg (2018). *An R Companion to Applied Regression*, Third Edition, Sage.
- Galvis-López, G.; A. Vásquez; Y. Caviativa; P. Ospina; V. Chaves; L. Carreño; V. Vera (2021). Tensiones y realidades de los docentes universitarios frente a la pandemia Covid-19. *European Journal of Health Research*, 7(1), 1-13. <https://doi.org/10.32457/ejhr.v7i1.1396>
- García-Fernández, L.; V. Romero-Ferreiro; S. Padilla; P. López-Roldán; M. Monzó-García; R. Rodríguez-Jiménez (2021). Gender Differences in Emotional Response to the COVID-19 Outbreak in Spain. *Brain and Behavior*, 11(1), 1-5. <https://doi.org/10.1002/brb3.1934>
- Grajales, T. (2001). Estudio de la validez factorial del Maslach Burnout Inventory versión Española en una población de profesionales mexicanos. *Memorias del CIE*, 2(1), 63-82.
- Guzmán-González, M.; C. Trabucco; M. Urzúa; L. Garrido; J. Leiva (2014). Validez y confiabilidad de la versión adaptada al español de la escala de dificultades de regulación emocional (DERS-E) en población chilena. *Terapia Psicológica*, 32(1), 19-29. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082014000100002>
- Hamama, L.; T. Ronen; K. Shachar; M. Rosenbaum (2013). Links between Stress, Positive and Negative Affect, and Life Satisfaction among Teachers in Special Education Schools. *Journal of Happiness Studies*, 14, 731-751. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9352-4>
- Hederich-Martínez, C. (2016). Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) en contexto académico colombiano. *CES Psicología*, 9(1), 1-15. <https://doi.org/10.21615/cesp.9.1.1>

- Hernández, F. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? *Innovación Educativa*, 18(78), 171-192. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-171.pdf>
- Hultell, D.; J. Gustavsson (2011). Factors Affecting Burnout and Work Engagement in Teachers when Entering Employment. *Work*, 40(1), 85-98. <https://doi.org/10.3233/WOR-2011-1209>
- Karahan, E.; G. Roehrig (2016). Use of Web 2.0 Technologies to Enhance Learning Experiences in Alternative School Settings. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(4), 272. <https://doi.org/10.18404/ijemst.32930>
- Klassen, R.; S. Yerdelen; T. Durksen (2013). Measuring Teacher Engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 1(2), 33-52. <https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.44>
- Kraft, M.; N. Simon; M. Lyon (2020). Sustaining a Sense of Success: The Importance of Teacher Working Conditions during the COVID-19 Pandemic. *Annenberg Institute for School Reform at Brown University*, 20(1), 1-56. <https://doi.org/10.26300/35nj-v890>
- Kulikowski, K.; S. Przytuła; L. Sułkowski (2021). The Motivation of Academics in Remote Teaching during the Covid-19 Pandemic in Polish Universities-Opening the Debate on a New Equilibrium in E-learning. *Sustainability*, 13(5), 2752. <https://doi.org/10.3390/su13052752>
- Lie, A.; S. Tamah; I. Gozali; K. Triwidayati; T. Utami; F. Jemadi (2020). Secondary School Language Teachers' Online Learning Engagement During the COVID-19 Pandemic in Indonesia. *Journal of Information Technology Education*. 19, 803-832. <https://doi.org/10.28945/4626>
- López-Angulo, Y.; J. Mella-Norambuena; F. Sáez-Delgado; R. Álvarez-Jara (2020). La Inteligencia emocional en apoderados chilenos confinados por la COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 285. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.320>
- Maheswara, S. (2017). Mental Health Status of High School Teachers. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(3), 54-61. <https://doi.org/10.25215/0403.046>
- Manzano, A. (2020). Síndrome de burnout en docentes de una Unidad Educativa, Ecuador. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 499-511. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i16.132>
- Marx, I.; G. Domes; C. Havenstein; C. Berger; L. Schulze; S. Herpertz (2011). Enhanced Emotional Interference on Working Memory Performance in Adults with ADHD. *The World Journal of Biological Psychiatry*, 12, 70-75. <https://doi.org/10.3109/15622975.2011.599213>
- Maslach, C.; S. Jackson (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C.; S. Jackson; M. Leiter (1986). *The Maslach Burnout Inventory Manual*. <https://bit.ly/3d-junNA>
- Mella-Morambuena, J.; Y. López-Angulo; F. Sáez-Delgado; M. del Valle (2020). Estrategias de afrontamiento en apoderados durante el confinamiento por la COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 322. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.324>

- Menghi, M. (2018). La salud mental de los docentes: factores de protección: Teachers' Mental Health: Protective Factors. *Revista ConCiencia EPG*, 3(1), 13-30. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.3-1.1>
- Meo, A.; V. Dabenigno (2021). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 103-127. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>
- Millán, A.; N. Calvanese; M. D'Aubeterre (2017). Condiciones de trabajo, estrés laboral, dependencia universitaria y bienestar psicológico en docentes universitarios. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 195. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6009>
- MINEDUC (2020). Ministerio de Educación de Chile. Educación en Pandemia: Principales medidas del Ministerio de Educación en 2020. <https://bit.ly/3uiKvq0>
- MINTRAB (2020) ¿En qué consiste la jornada parcial de trabajo y cuáles son sus características? <https://www.dt.gob.cl/portal/1628/w3-article-60089.html>
- Oñate, M.; R. Resett; M. Menghi; M. Iglesia (2016). Burnout y autoconcepto en psicólogos clínicos. *Revista de Psicoterapia*, 27(103), 215-229. <https://doi.org/10.33898/rdp.v27i103.53>
- OMS (2020). Coronavirus Disease 2019 Situation Update. *World Health Organization*, 14(6), 1-16. <https://www.who.int/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/situation-reports>
- Portillo, S.; L. Castellanos; Ó. Reynoso; O. Gabotto (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(3). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Pressley, T. (2021). Factors Contributing to Teacher Burnout During COVID-19. *Educational Researcher*, 20(10), 1-3. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X211004138>
- Ramos, V.; H. García; C. Olea; K. Lobos; S. Fabiola (2020). Percepción docente al trabajo pedagógico durante COVID-19. *CienciaAmérica*, 9(2), 1-20. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.325>
- Rey, L.; N. Extremera; M. Peña (2012). Burnout and Work Engagement in Teachers: Are Sex and Level Taught Important? *Ansiedad y Estrés*, 18(3), 119-129. <https://bit.ly/3mcA1oW>
- Ruiz, D.; M. Moreno; C. Beltrán; C. Perales (2014). Burnout y work engagement en docentes universitarios de Zacatecas. *Ciencia y Trabajo*, 16(50) 16-120. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cyt/v16n50/art10.pdf>
- Ryff, C. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. (1995). Psychological Well-Being in Adult Life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99-104. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395>
- Sáez-Delgado, F.; M. Cofré; C. Estrada; M. Fornerod; M. García; E. Muñoz; G. Segovia (2020). Escala de autoeficacia docente para la promoción de la autorregulación del aprendizaje. *CienciaAmérica*, 9(3), 64. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.332>

- Sáez-Delgado, F.; C. Olea-González; J. Mella-Norambuena; Y. López-Angulo; H. García-Vásquez; R. Cobo-Rendón; F. López (2020). Caracterización psicosocial y salud mental en familias de escolares chilenos durante el aislamiento físico por la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para La Justicia Social*, 9(3), 281-300. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.3.015>
- Sáez-Delgado, F.; C. Bustos; M. Pérez; J. Mella; K. Lobos; A. Díaz (2018). Disposición al estudio, autoeficacia y atribuciones causales en estudiantes universitarios chilenos. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones*, 6(1), 223-245. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.179>
- Sahito, Z.; P. Vaisanen (2020). A Literature Review on Teachers' Job Satisfaction in Developing Countries: Recommendations and Solutions for the Enhancement of the Job. *Review of Education*, 8(1), 3-34. <https://doi.org/10.1002/rev3.3159>
- Santamaría, M.; N. Mondragon; N. Santxo; N. Ozamiz-Etxebarria (2021). Teacher Stress, Anxiety and Depression at the Beginning of the Academic Year during the COVID-19 Pandemic. *Global Mental Health*, 8(e14), 1-24. <https://doi.org/10.1017/gmh.2021.14>
- Santander, S.; M. Gaeta; V. Martínez-Otero (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 95(1), 225-246. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77695>
- Schonfeld, I.; R. Bianchi (2016). Burnout and Depression: Two Entities or One. *Journal of Clinical Psychology*, 72, 22-37. <https://doi.org/10.1002/jclp.22229>
- Sharay, T. (2020). Relationship of Teachers' Emotional Burnout with Life-Purpose Orientations and Copying Strategies. *Parpha Proceedings*, 6, 2275-2285. <https://doi.org/10.3897/ap.2.e2275>
- Syrek, C.; J. Kühnel; T. Vahle-Hinz; J. de Bloom (2021). Being an Accountant, Cook, Entertainer and Teacher-all at the Same Time: Changes in Employees' Work and Work-Related Well-Being during the coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Psychology*, 1, 1-13. <https://doi.org/10.1002/ijop.12761>
- Talidong, K. (2020). Implementation of Emergency Remote Teaching (ERT) among Philippine Teachers in Xi'an, China. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 196-201. <https://doi.org/10.5281/zenodo.388182>
- Tyra, A.; S. Griffin; T. Fergus; A. Ginty (2021). Individual Differences in Emotion Regulation Prospectively Predict Early Covid-19 Related Acute Stress. *Journal of Anxiety Disorders*, 81(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2021.102411>
- Viner, R.; S. Russell; H. Croker; J. Packer; J. Ward; C. Stansfield; O. Mytton; C. Bonell; R. Booy (2020). School Closure and Management Practices during Coronavirus Outbreaks including COVID-19: A Rapid Systematic Review. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4(5), 397-404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Vytasek, J.; A. Patzak; P. Winne (2020) Análisis para la participación de los estudiantes. *Paradigmas de aprendizaje automático*. Springer, Cham, 23-48.

- Wong, J.; J. Yang (2020). Seeing is Believing: Examining Self-Efficacy and Trait Hope as Moderators of Youths' Positive Risk-Taking Intention. *Journal of Risk Research*, 1, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13669877.2020.1750463>
- Yildirim, M.; A. Güler (2020). COVID-19 Severity, Self-Efficacy, Knowledge, Preventive Behaviors, and Mental Health in Turkey. *Death Studies*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1793434>
- Yurtçu, M.; H. Orhan-Karsak (2021). The Effects of Pre-Service Teachers' Extracurricular Study Habits and Emotion Regulation on Lifelong Learning Tendencies in Covid-19 Process: The Effects of Pre-Service Teachers' Extracurricular Study Habits and Emotion Regulation. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 334-342.