
Trayectorias de bienestar docente en pandemia y postpandemia: un convivir resiliente

Revista Internacional
de Educación Emocional
y Bienestar **RiEEB**

Teacher Well-Being Trajectories During the Pandemic and Post-Pandemic: A Resilient Coexistence

Trajektorias de bem-estar docente na pandemia e pós-pandemia: um conviver resiliente

 Mariela Sonia Jiménez Vásquez

Universidad Autónoma de Tlaxcala, México
msjimenez06@hotmail.com

 Anna Belykh

Universidad Autónoma de Tlaxcala, México
anna.belykh@uatx.mx

Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar

vol. 6, núm. 1, p. 1 - 27, 2026

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México

ISSN-E: 2954-4599

Periodicidad: Frecuencia continua

cimenna.chao@ibero.mx

Recepción: 27 junio 2025

Aprobación: 27 enero 2026

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/777/7775521005/>

Resumen: Este estudio cuantitativo y longitudinal analiza las dinámicas de bienestar en las trayectorias docentes de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (N=111) mediante el Modelo ACERCA. Los resultados indican que la emotividad positiva mantuvo un patrón cóncavo durante y después de la pandemia. Por el contrario, la emotividad negativa mostró un patrón sinusoidal en pandemia y descendente en la postpandemia. Inesperadamente, la emotividad intrapersonal fue mayor en la etapa pospandémica. Se concluye que la emergencia sanitaria favoreció la orientación al otro y homogeneizó el afecto negativo entre los distintos estadios, sin disminuir el interés ni la determinación profesional. Estos hallazgos resaltan cómo la vocación docente, intrínsecamente orientada al otro, se vio fortalecida ante las adversidades pandémicas en un convivir a la distancia o mediado por tecnología.

Palabras clave: bienestar del profesor, orientación al otro, adversidad, trayectoria docente, educación superior.

Abstract: This quantitative and longitudinal study analyzes wellbeing dynamics in the teaching trajectories at the Universidad Autónoma de Tlaxcala (N=111) using the ACERCA Model. The results indicate that positive emotionality maintained a concave pattern during and after the pandemic. In contrast, negative emotionality showed a sinusoidal pattern during the pandemic and a descending pattern in the post-pandemic stage. Unexpectedly, intrapersonal emotionality was higher in the post-pandemic stage. It is concluded that the health emergency fostered other-oriented attitudes and homogenized negative affect across different career stages, without diminishing professional interest or determination. These findings highlight how the teaching vocation, intrinsically oriented toward others, was strengthened in the face of pandemic adversity within a coexistence that was either remote or technology-mediated.

Keywords: teacher wellbeing, other-oriented attitudes, adversity, teaching trajectory, higher education.

Resumo: Este estudo quantitativo e longitudinal analisa as dinâmicas de bem-estar nas trajetórias docentes da Universidad Autónoma de Tlaxcala (N=111) por meio do Modelo ACERCA. Os resultados indicam que a emotividade positiva manteve um padrão côncavo durante e após a pandemia. Em contrapartida, a emotividade negativa apresentou um padrão senoidal durante a pandemia e descendente na pós-pandemia. Inesperadamente, a emotividade intrapessoal foi maior na etapa pós-pandêmica. Conclui-se que a emergência sanitária favoreceu a orientação ao outro e homogeneizou o afeto negativo entre os diferentes estágios, sem diminuir o interesse nem a determinação profissional. Esses achados ressaltam como a vocação docente, intrinsecamente orientada ao outro, foi fortalecida diante das adversidades pandêmicas em uma convivência à distância ou mediada pela tecnologia.

Palavras-chave: bem-estar do professor, orientação ao outro, adversidade, trajetória docente, educação superior.

PREVIEW VERSION

Introducción

Aunque parezca cada vez más lejano, el contexto pandémico dio mucho de qué pensar, incluyendo el rol de las adversidades en el convivir escolar. Bastante se escribió sobre las afectaciones de los procesos administrativos y didácticos ocasionadas por el aislamiento social acontecido en la pandemia por Covid-19. Varias investigaciones puntualizaron sobre los efectos negativos de la adversidad, en dominios personales, relacionales y emocionales. Las premisas de las que se parte para presuponer la negatividad incrementada están fundamentadas en la naturaleza misma del ser humano. Debido sesgo biológico de supervivencia, *negativity bias*, nuestro cerebro tiende a centrarse en aquello que comporta algún tipo de amenaza a nuestra supervivencia (Norris, 2021; Rozin y Royzman, 2001; Vaish, Grossman y Woodward, 2008). El profesorado no es la excepción, por lo que estudios científicos de esa temporada han explorado los efectos perjudiciales de la crisis sanitaria, tanto en los actores como en los procesos educativos (CEPAL-UNESCO, 2020; Gervacio-Jiménez y Castillo-Elías, 2022; Moreno y Quigua-Almendra, 2022; Ordorika, 2020).

Pocas son las reivindicaciones de los efectos positivos, por lo improbables que parecerían, que se asocian con resiliencia (Hernández-Suárez *et al.*, 2021), manejo emocional (Belykh y Jiménez Vásquez, 2023), otros tipos de aprendizaje, nuevas formas de convivencia y reflexión, y reorganización de tiempos y prioridades (Manrique-Villavicencio *et al.*, 2022; Patarroyo-López, Soto-Barajas y Valdés-Dávila, 2022).

Ambas perspectivas ofrecen insumos de reflexión valiosos, pero limitados al elegir el énfasis ya sea en lo positivo o en lo negativo de la situación. Una perspectiva integral permite dimensionar las dinámicas afectivas a lo largo de una trayectoria y detectar los patrones existentes para facilitar acciones de provención informadas ante adversidades normales y extraordinarios en el futuro.

Si se habla del bienestar docente integral como una autoevaluación que el profesorado realiza sobre sí mismo dentro de un periodo determinado (Doñoso y Muñoz, 2012), se requiere un acercamiento a las emociones positivas y negativas, entendidas así en términos de su efecto fisiológico en el cuerpo y en su compleja interconexión (*broaden-and-build*,¹ mediante resonancia positiva ante emociones negativas compartidas, por ejemplo, como lo explican Fredrickson y Siegel 2017). En este sentido, estas emociones deberían analizarse también en sus ámbitos intra e interpersonal, que pueden comprenderse como bienestar hedónico –orientado a la búsqueda de lo placentero y la evitación de lo desagradable a nivel intrapersonal– y como bienestar eudaimónico –la búsqueda de sentido, propósito y contribución al bien común, así como evitación de frustración y desgaste a nivel interpersonal– (Belykh y Jiménez-Vásquez, 2023).

Tal balance emocional se aborda en el Modelo ACERCA desarrollado en México, operacionalizado mediante un cuestionario del mismo nombre (ACERCA-T, donde la T se refiere a trayectorias) y validado en la población mexicana de educación superior tanto en estudiantes como en docentes (Área Cognitivo-Emocional de Resguardo de Capacidad de Aprendizaje: Belykh, 2019; Belykh y Jiménez-Vásquez, 2023; ver figura 1) conjugando planteamientos de tres autores que han modelado las dinámicas emocionales.

Primero, Veronika Huta (2010, 2015, 2016, 2018), desde el estudio de las orientaciones hedónica y eudaimónica, argumenta que la emotividad hedónica negativa puede ser contrarrestada por la positividad eudaimónica, los miedos y tristezas ceden ante la inspiración, y viceversa, la emotividad eudaimónica negativa es equilibrada por la emotividad hedónica positiva, como cuando la saturación laboral es remediada tomando un buen café. Segundo, el balance entre la positividad y la negatividad (Watson *et al.*, 1988, 1999; Csikszentmihalyi, 1990, 1998) explora la relación entre ambos afectos en diversos contextos, señalando en términos generales menor positividad y mayor negatividad mientras más creativo y conceptual se vuelve el ambiente. Tercero, Michael Apter (1982, 1989) plantea la inversión emocional como un mecanismo plausible de recuperación de balance ante estímulos externos.

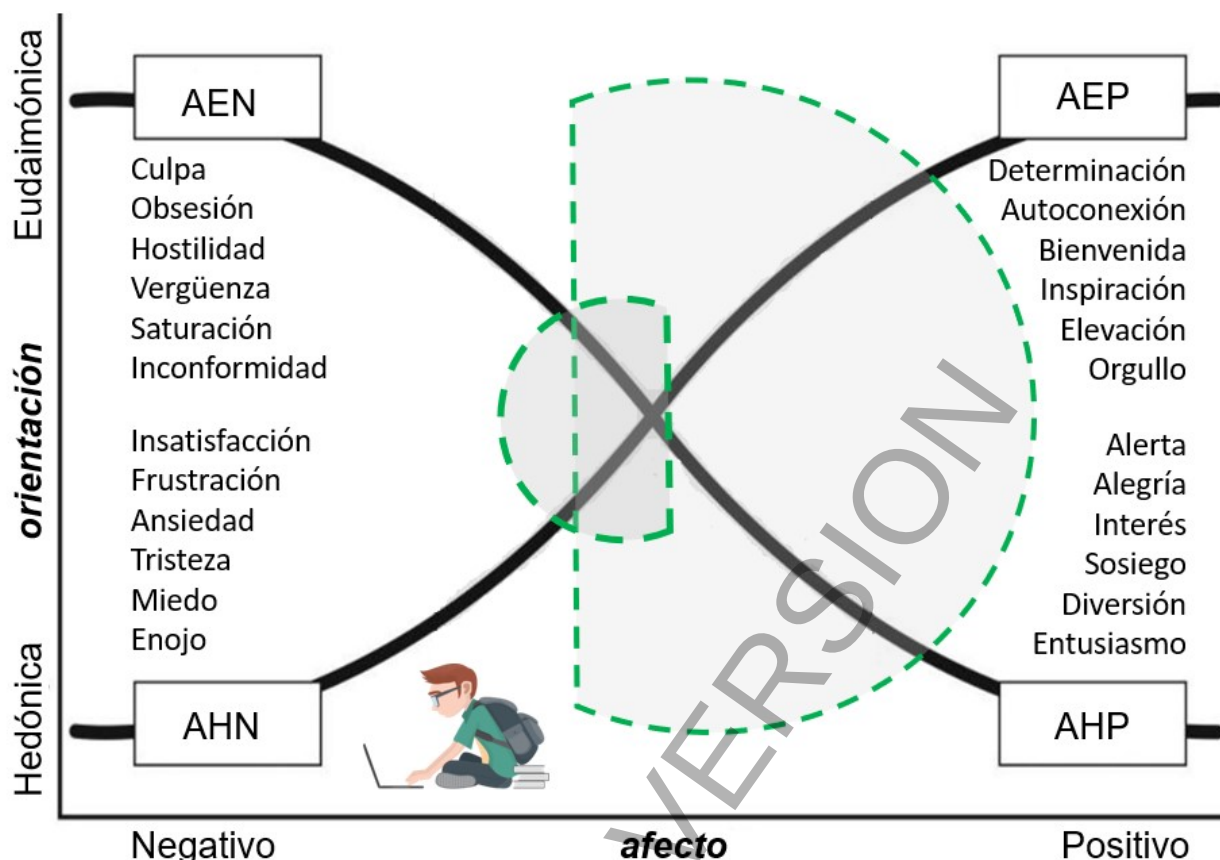


Figura 1

Modelo ACERCA

Fuente: elaboración propia. Basado en emociones de alta intensidad (*high arousal* – Belykh, 2019), incluyendo cuatro emociones ante adversidad recuperadas de Han (2014).

Este modelo analiza el bienestar docente en la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), a partir de la dinámica de afectos en sus orientaciones intra e interpersonal. Abordamos la investigación desde los estudios de trayectoria, estableciendo a los estadios docentes como elemento comparativo entre las dinámicas de su bienestar en dos escenarios: pandemia y postpandemia como posibles puntos de inflexión en trayectorias docentes continuas,² para detonar reflexión en torno a las siguientes preguntas: ¿qué dinámicas coadyuvaron para lograr un balance afectivo fructífero? ¿Qué implicaciones tienen dichas dinámicas para el fomento de bienestar en el convivir de los docentes tanto en tiempos de calma como en la adversidad?

Trayectorias docentes, entre estadios y tiempos de cambio

arios autores han abonado la perspectiva de estudio sociológico a partir de la trayectoria a finales del siglo pasado. En términos generales, la trayectoria, según uno de los autores clave de ámbito sociológico, Pierre Bourdieu (1997), se define como una serie de posiciones ocupadas por un individuo o grupo, en un espacio dinámico sometido a incesantes transformaciones que, en su conformación, articula una serie de elementos: la movilidad como eje de análisis, su carácter individual pero también colectivo, las dimensiones temporal y espacial como escenarios de actuación.

Más recientemente, la perspectiva de trayectorias de ha enriquecido mediante acercamientos históricos, biográficos, e incluso psicológicos. De forma individual, la trayectoria se ha definido como resultado de una serie de elecciones que orientan los recorridos de los docentes conformando un tramo biográfico; por otra parte, da pauta de un comportamiento colectivo e histórico que refleja las regularidades de las estructuras sociales, donde las trayectorias individuales dejan sus huellas (Roberti, 2017).

Estudiar las trayectorias docentes implica la integralidad y el reconocimiento de nuevas condiciones sociales y, como señalan Bernal-Guerrero y Donoso-González (2017), de circunstancias singulares que conducen a una reorganización espaciotemporal y a una equilibración emocional en su práctica para trazar vías esperanzadoras de reconstrucción de su identidad.

La trayectoria, como tramo biográfico del profesorado, se construye a partir de transiciones y puntos de inflexión en un tiempo histórico. Las transiciones se refieren a eventos o situaciones que permiten cambios de estado en la trayectoria que impactan en la movilidad (Jiménez-Vásquez, 2009a), como el periodo de ingreso a la carrera docente, la formación de posgrado, los cambios en la posición jerárquica. Por otra parte, los puntos de inflexión (Roberti, 2017) o incidentes críticos (Bolívar, 1998) son acontecimientos que producen cambios en la vida personal y laboral de los sujetos que sesgan la trayectoria, por ejemplo, el cambio de lugar de trabajo o de residencia, o el afrontamiento de situaciones extraordinarias en la práctica docente. En este caso particular, el trabajo a distancia en la pandemia fue un punto de inflexión y, a su vez, una transición en el retorno a la presencialidad.

Las trayectorias docentes en el periodo pandemia-postpandemia son afectadas por *factores macrosociales* como las condiciones institucionales del trabajo académico, en especial particulares con la transición de la escuela al hogar y viceversa, así como *factores microsociales* como la edad, el género, la formación, el estadio de desarrollo profesional y las condiciones familiares y personales (Jiménez-Vásquez, 2016). Este cúmulo de factores, en su conjunto, afectan a la persona del maestro como totalidad, a sus intereses, acciones y emociones (Bolívar, 1998).

La trayectoria, como dimensión espacial a manera de un camino (Nicastro y Greco, 2012), da cuenta de los lugares en los cuales el profesorado desarrolla su práctica, espacio que, en la pandemia, transitó a los hogares como punto de inflexión en su movilidad ocupacional y grado de desarrollo profesional dados los requerimientos tecnológicos, didácticos y afectivos, para atender a las condiciones de trabajo a distancia.

Como dimensión temporal, la trayectoria muestra los estadios que conforman la carrera docente de acuerdo con su antigüedad y experiencia (Jiménez-Vásquez, 2016). Esta dimensión adquiere una connotación extraordinaria en este estudio dado el periodo temporal que cruza, pandemia y postpandemia. El análisis contrasta las valoraciones retrospectivas de los docentes respecto a su experiencia durante la pandemia (2022) y en el periodo posterior (2024).

Los estadios de desarrollo profesional nos permiten articular el binomio tiempo/espacio en la trayectoria, como lo señala Bolívar (1998, p. 9) “focalizando su atención en los docentes, con unas trayectorias profesionales y un estadio de desarrollo determinado, como aspectos nucleares de cualquier propuesta de cambio y mejora profesional”. Para ello, Huberman (1998) propone un modelo que parte de los ciclos de vida vinculándolos a los años de experiencia docente, sin dejar de lado transiciones y crisis consideradas como puntos de inflexión en las trayectorias. Aspectos que permiten vincular los estadios docentes a las dinámicas de bienestar del profesorado con trayectorias continuas: el periodo de pandemia y postpandemia.

Inicialmente, Huberman plantea las siguientes etapas en su modelo de vida profesional: *Inicio o entrada* en la enseñanza, que caracteriza el camino del docente novel en dos estadios: *titubeo* (1-3 años), y *exploración* (4-6 años); *Estabilización*, también denominada *Experimentación y diversificación* (7-25 años), en la cual consolida o cuestiona su práctica docente; *Revaloración*, en términos de actitudes de *Serenidad y distanciamiento* (26 a 35 años) como fase de salida, y *Resolución*, desde una postura negativa o positiva, que da lugar a la renovación o al conservadurismo en su práctica, preparándolo para la ruptura (35 a 40 años). Los estadios en el ciclo de vida de los maestros, desde la perspectiva de Bolívar (1998), permiten la comprensión de los modos de asimilación y adaptación de ideas, contenidos, estrategias de enseñanza, cambios e innovaciones que experimentan y realizan.

Método

Es un estudio cuantitativo longitudinal en el que participaron docentes de dos licenciaturas de la FCE: Ciencias de la Educación y Comunicación e Innovación Educativa. Fue aprobado por el Comité de Ética institucional y concretado mediante un oficio ante la dirección de la Facultad, en el que se ofreció una capacitación en temas de bienestar y la socialización colegiada de resultados a cambio de permitir la recopilación de datos (el envío por correo institucional del enlace de la encuesta junto con la explicación general del proyecto y dos recordatorios posteriores por el mismo medio).

Se utilizó un instrumento en *Formularios de Google* incluyendo el cuestionario ACERCA-T, una sección de datos sociolaborales y una sección de consentimiento informado –el caso fue eliminado del corpus analizado si se marcaba una respuesta negativa en ese apartado–. La participación fue voluntaria, no remunerada, en espacios no supervisados y en el marco de dos semanas en cada ocasión. El formulario se configuró con orden aleatorio de preguntas y limitado a una respuesta.

La batería se aplicó en un muestreo intencional no probabilístico a la FCE (N = 111) en dos momentos: pandemia (n1=57 2022) y postpandemia (n2=54 2024). El total de docentes en esa Facultad fue de 177 (48% mujeres) en el año escolar 2021-2022, y de 171 (50% mujeres) en el año escolar 2023-2024. La muestra resultante de una invitación censal fue de 32% en ambos momentos de aplicación: en 2021-2022 con una edad promedio 38 años (DE = 7), 53% mujeres y en 2023-2024 con una edad promedio 44 años (DE = 11), 56% mujeres. La composición de las muestras tiene las mismas características que el grupo completo, pero no busca inferencias estadísticas sobre toda la población puesto que el criterio de inclusión es la continuidad de la trayectoria y el involucramiento institucional suficiente para contestar una encuesta larga de participación opcional, con perfil enfocado en este estudio.

El cuestionario de bienestar ACERCA-T consta de 24 ítems, organizado en dos dimensiones (emotividad positiva y negativa) y cuatro categorías (con orientaciones intra e interpersonal en cada dimensión) derivado del Modelo ACERCA. La validez del instrumento fue confirmada mediante juicio de expertos mexicanos del ámbito educativo con sólida experiencia en psicometría (Belykh, 2019) y por un análisis estadístico, en el cual la medida de adecuación muestral de KMO fue de .961 y la prueba de esfericidad de Bartlett arrojó el Chi-cuadrado aproximado de 3789.068, Sig. .000. El valor Alfa de Cronbach a nivel de 24 ítems ascendió a $\alpha = .97$, y en las seis dimensiones varió entre $\alpha = .79$ y $\alpha = .89$, un excelente rango de confiabilidad (Belykh y Jiménez-Vásquez, 2023).

Asimismo, se incluyeron ítems propios de los estudios de trayectoria profesional (Jiménez-Vásquez, 2009b) para permitir un acercamiento a la comprensión de la realidad docente (Petrelli y Mattioni, 2022). Para la interpretación de resultados, se realizó una adaptación a los estadios docentes de Huberman (1998) equilibrando los cuatro grupos: Inicio (exploro), con antigüedad de hasta 6 años ($n1 = 7$, $n2 = 12$), Estabilización (experimento) de consolidación didáctico-pedagógica (7 a 16 años, $n1 = 20$, $n2 = 21$), Revalorización (revalor) (17 a 25 años, $n1 = 15$, $n2 = 13$) y Serenidad y dominio (fluyo) con 26 o más años de antigüedad docente ($n1 = 15$, $n2 = 8$).³

El análisis comparativo por factor de estadio de la trayectoria docente examina la intensificación de las emociones y se interpreta a partir de la dinámica. La evaluación parte de una escala de 11 puntos, del 0 al 10, donde el 5 representa la ausencia de cambio en la intensidad de las emociones. Puntajes inferiores a 5 representan una disminución y los puntajes superiores a 5, un incremento. La mayor parte de las puntuaciones se ubicó entre 5 y 7.5 (o cuartil incremental inferior), así que el énfasis analítico se centró en resultados fuera de este rango: emociones variando más allá del 7.5, o 50% del rango estipulado.

Resultados y discusión de hallazgos

Las respuestas permitieron identificar un enfoque de bienestar en profesores resilientes ante la adversidad (con trayectoria continua), informando sobre las dinámicas emocionales en su actividad docente. La sección se organiza en dos apartados: un acercamiento a ítems individuales (emociones) en momentos pandémico y postpandémico, y un comparativo pandemia-postpandemia a nivel de categorías y dimensiones.

Análisis por ítems

Pandemia

El análisis descriptivo de ítems aborda los puntajes promedio con los que el profesor participante evaluó las dinámicas emocionales vividas en pandemia (ver tabla 1) por estadio docente.

Tabla 1
Variación emocional durante la pandemia, N = 57*

Exploro (1-6 años)		Experimento (7-16 años)		Revalorizo (17-25 años)		Fluyo (26 años+)	
<i>Bienvenida</i>	8.29	<i>Interés</i>	7.55	<i>Determinación</i>	8.00	<i>Autoconexión</i>	8.13
<i>Interés</i>	8.29	Orgullo	7.50	<i>Bienvenida</i>	7.80	<i>Interés</i>	8.00
<i>Autoconexión</i>	8.14	Determinación	7.45	Inspiración	7.20	<i>Alerta</i>	7.80
<i>Alegría</i>	7.86	Bienvenida	7.30	Alerta	7.00	<i>Elevación</i>	7.67

Determinación	7.43	Inspiración	7.10	Interés	6.87	<i>Determinación</i>	7.60
Orgullo	7.29	Alerta	7.10	Orgullo	6.80	Bienvenida	7.20
Alerta	7.29	Alegría	7.10	Autoconexión	6.60	Orgullo	6.93
Entusiasmo	7.14	Entusiasmo	7.05	Saturación	6.47	Saturación	6.87
Inspiración	6.86	Saturación	6.90	Entusiasmo	6.40	Alegría	6.67
Ansiedad	6.86	Ansiedad	6.90	Alegría	6.27	Entusiasmo	6.47
Sosiego	6.71	Autoconexión	6.85	Elevación	6.07	Miedo	6.47
Miedo	6.29	Sosiego	6.60	Ansiedad	5.73	Ansiedad	6.33
Saturación	5.86	Miedo	6.10	Miedo	5.67	Inspiración	6.13
Diversión	5.71	Inconformidad	5.95	Diversión	5.53	Inconformidad	6.13
Tristeza	5.43	Diversión	5.90	Sosiego	5.40	Tristeza	5.93
Elevación	5.00	Frustración	5.90	Frustración	5.07	Diversión	5.80
Frustración	5.00	Tristeza	5.55	<i>Enojo</i>	4.60	Enojo	5.73
<i>Insatisfacción</i>	4.43	Elevación	5.40	<i>Tristeza</i>	4.53	Sosiego	5.27
<i>Inconformidad</i>	4.29	Enojo	5.35	<i>Insatisfacción</i>	4.40	Frustración	5.27
<i>Hostilidad</i>	4.14	Insatisfacción	5.20	<i>Inconformidad</i>	4.33	Insatisfacción	5.13
<i>Enojo</i>	3.86	Obsesión	5.10	<i>Culpa</i>	4.07	<i>Hostilidad</i>	4.87
<i>Obsesión</i>	3.00	<i>Culpa</i>	4.70	<i>Obsesión</i>	3.93	<i>Culpa</i>	4.53
<i>Culpa</i>	3.00	<i>Hostilidad</i>	4.05	<i>Hostilidad</i>	3.80	<i>Obsesión</i>	4.40
<i>Vergüenza</i>	1.86	<i>Vergüenza</i>	3.55	<i>Vergüenza</i>	2.60	<i>Vergüenza</i>	3.93

Fuente: elaboración propia.

* Nota. En cursiva van emociones fuera del cuartil incremental inferior.

Hay un dinamismo importante fuera del rango común (5.00-7.50) en el grupo de trayectoria de *exploración* con siete emociones negativas disminuidas y cuatro emociones positivas incrementadas en un rango superior a 50%. Esto muestra una apertura a las circunstancias desfavorables, tanto personales como en el entorno, e interés hacia la solución del reto, autoconexión y alegría. A pesar de tener poco tiempo en la institución, este grupo se sintió bienvenido (el incremento más alto reportado en esta muestra) lo que le dio fortaleza para afrontar las emociones negativas y reportar el mayor decremento de una emoción negativa, la vergüenza, en toda la muestra.

El siguiente grupo, *experimentación*, tuvo un incremento emocional más uniforme, destacándose sólo el interés como emoción positiva y la disminución de tres de 12 emociones negativas. Posiblemente esto conllevó una mayor orientación cognitiva y de desarrollo personal desde la construcción del sentido, sin soltar la negatividad que acompaña los procesos de crecimiento personal y autorrealización (Csikszentmihalyi, 1998). Es el estadio que menos dinámicas reporta fuera del rango de referencia.

Los docentes en *revaloración* profesional se sintieron bienvenidos, pertenecientes a la comunidad universitaria y determinados a la consecución de sus metas. Se permitieron soltar la mayor parte de la emotividad negativa en el proceso de motivación de logro en medio de la adversidad, disminuyéndose ocho emociones negativas, aunque la saturación, la ansiedad y el miedo incrementaran moderadamente. La dinámica preponderante fuera del rango de referencia se relacionó con el afecto negativo.

El grupo de *Serenidad y dominio* reportó el mayor incremento de las emociones positivas: mayor autoconexión, interés por afrontar los retos, determinación, aumentando su sensación de alerta y elevación. Disminuyeron cuatro de 12 emociones negativas, mostrando balance en afectos negativo y positivo fuera del rango establecido.

Es de destacar que los cuatro grupos reportan haber disminuido la sensación de vergüenza en mayor medida que cualquier otra emoción negativa, lo que indica que su compromiso laboral fue más fuerte que los retos tecnológicos o de otra índole en la educación a distancia. La determinación y el interés estuvieron entre las emociones que mayor dinamismo positivo presentaron de manera transversal en los cuatro estadios (*entre las cinco principales*).

Un análisis visual del patrón de las palabras en cursiva demarca una línea curva a manera de una ‘U’ invertida, mientras que la parte inferior de la tabla presenta una dinámica de oscilación sinusoidal (ver tabla 1).

Postpandemia

La tabla 2 contiene los resultados en situación postpandémica, en 2024, en los seis meses anteriores al momento de la evaluación (adversidad regular, ‘no-pandémica’).

Tabla 2
Variación emocional en la postpandemia, N = 54**

Exploro (1-6 años)		Experimento (7-16 años)		Revalorizo (17-25 años)		Fluyo (26 años+)	
<i>Determinación</i>	9.08	<i>Interés</i>	8.00	<i>Orgullo</i>	8.69	<i>Alegría</i>	8.63
<i>Interés</i>	9.08	<i>Determinación</i>	7.95	<i>Determinación</i>	8.69	<i>Interés</i>	8.50
<i>Orgullo</i>	8.17	Autoconexión	7.43	<i>Interés</i>	8.69	<i>Determinación</i>	8.25
<i>Entusiasmo</i>	7.92	Entusiasmo	7.19	<i>Autoconexión</i>	8.31	<i>Orgullo</i>	8.13
<i>Alegría</i>	7.75	Bienvenida	7.14	<i>Alegría</i>	8.23	<i>Bienvenida</i>	7.88
<i>Inspiración</i>	7.67	Alegría	7.14	Diversión	7.08	<i>Entusiasmo</i>	7.88
Diversión	7.50	Inspiración	7.05	Alerta	6.69	<i>Sosiego</i>	7.88
Alerta	7.25	Orgullo	6.95	Sosiego	6.46	<i>Autoconexión</i>	7.75
Bienvenida	7.17	Sosiego	6.33	Inspiración	6.31	Elevación	7.38
Elevación	7.00	Diversión	5.76	Entusiasmo	6.31	Inspiración	6.75
Autoconexión	6.67	Elevación	5.67	Elevación	5.85	Alerta	6.25
Saturación	6.50	Saturación	5.62	Bienvenida	5.85	Diversión	6.25
Sosiego	6.08	Alerta	5.48	Saturación	5.08	<i>Insatisfacción</i>	4.63
Ansiedad	5.58	<i>Inconformidad</i>	4.81	<i>Inconformidad</i>	4.62	<i>Saturación</i>	3.63
Enojo	5.42	<i>Ansiedad</i>	4.48	<i>Ansiedad</i>	4.38	<i>Ansiedad</i>	3.38

Miedo	5.00	<i>Tristeza</i>	4.33	<i>Obsesión</i>	3.62	<i>Inconformidad</i>	2.38
<i>Tristeza</i>	4.58	<i>Frustración</i>	4.10	<i>Insatisfacción</i>	3.62	<i>Tristeza</i>	2.13
<i>Culpa</i>	4.50	<i>Enojo</i>	3.95	<i>Tristeza</i>	3.00	<i>Frustración</i>	2.13
<i>Insatisfacción</i>	4.42	<i>Obsesión</i>	3.90	<i>Culpa</i>	2.85	<i>Vergüenza</i>	2.00
<i>Frustración</i>	4.17	<i>Insatisfacción</i>	3.57	<i>Miedo</i>	2.77	<i>Obsesión</i>	1.75
<i>Inconformidad</i>	4.08	<i>Miedo</i>	3.38	<i>Frustración</i>	2.69	<i>Culpa</i>	1.63
<i>Hostilidad</i>	3.75	<i>Culpa</i>	3.33	<i>Enojo</i>	2.62	<i>Miedo</i>	1.63
<i>Vergüenza</i>	3.42	<i>Hostilidad</i>	3.24	<i>Hostilidad</i>	2.38	<i>Hostilidad</i>	1.50
<i>Obsesión</i>	2.75	<i>Vergüenza</i>	2.14	<i>Vergüenza</i>	1.92	<i>Enojo</i>	1.25

Fuente: elaboración propia.

** Nota. En cursiva <7.5 y >5.

Un análisis visual de las palabras en cursiva demarca una línea curva a manera de una 'U' invertida bastante pronunciada cerca de la mitad de la tabla, mientras que la parte inferior presenta una dinámica creciente de izquierda a derecha. El cuartil incremental inferior dejó de ser la tendencia común, lo que indica mayor dinamismo respecto a la emotividad pandémica y amplía el rango general reportado (1.86-8.29 *versus* 1.25-9.08).

En la etapa postpandémica se observan cambios respecto a la pandémica. El estadio de exploración presenta una dinámica equilibrada en ambos afectos: reporta ocho emociones negativas disminuidas, y seis emociones positivas incrementadas en un rango mayor al 50%. El estadio de experimentación muestra un mayor dinamismo en el afecto negativo: se redujeron 11 de 12 emociones negativas, mientras se incrementaron dos emociones positivas. El estadio de revaloración profesional mantiene el énfasis en el afecto negativo, aunque muestra mayor dinamismo en el afecto positivo: disminuyeron 11 de 12 emociones negativas e incrementaron cinco de 12 emociones positivas. En el grupo de mayor antigüedad, las emociones negativas se redujeron (<5) y ocho de las 12 emociones positivas incrementaron más de 50% (>7.5).

En los cuatro grupos, el decremento de las emociones negativas es común: de 12 emociones negativas, se redujeron más de dos tercios en todos los grupos y en un grupo la totalidad. De la misma forma, la determinación y el interés se mantuvieron de manera transversal en la parte superior en los cuatro estadios, mejorando su posición (entre las tres principales), siendo relevantes en el ejercicio docente y favorecidas por la situación postpandémica.

Análisis por categorías y dimensiones

Los resultados por estadio de trayectoria docente y por etapas de pandemia y postpandemia, se reportan desde las categorías de afecto positivo (+) y negativo (-) y desde las dimensiones, interpersonal eudaimónica (otro) e intrapersonal hedónica (yo) (ver tablas 3, 4, 5 y 6).

Trayectorias de bienestar docente, estadio de exploración

Desde la *dimensión interpersonal eudaimónica*, en etapa de pandemia, disminuyeron las emociones negativas: los docentes se sintieron menos culpables, obsesivos, hostiles, inconformes o avergonzados y se relacionaron mejor con sus alumnos o colegas mediante afectos positivos, sintiéndose más conectados y bienvenidos en el entorno escolar. En los resultados referentes a la *postpandemia*, las respuestas del profesorado son iguales respecto a las emociones negativas, con cambios en emotividad positiva, y se sintieron más inspirados, orgullosos y determinados.

La *dimensión intrapersonal hedónica* refleja que, durante la pandemia, si bien disminuyeron algunos niveles de insatisfacción y enojo, persistieron emociones como frustración, ansiedad, tristeza y miedo, tanto en sus relaciones personales como con sus alumnos. Los docentes noveles enfrentaron con resiliencia los retos y desafíos de este periodo. En etapa de postpandemia redujeron más emociones negativas como frustración, tristeza y enojo, mientras que se mantuvo la insatisfacción. Las dinámicas que impulsaron, en pandemia y postpandemia, fueron una respuesta de afectividad positiva manifiesta en el incremento de alegría, interés y entusiasmo. Estos cambios pueden relacionarse con algunos factores en los docentes noveles: su reciente incorporación al sistema educativo les permite una mayor adaptabilidad, y su edad favorece un mayor manejo de las tecnologías (ver tabla 3).

Tabla 3
Bienestar en docentes en estadio de exploración, n1 = 7, n2 = 12***

	(1-6 años)	<Afecto negativo	4.50	Afecto positivo	7.17
Dimensión Interpersonal Eudaimónica	Pandemia Promedio 5.93	<Culpa <Obsesión <Hostilidad Saturación <Inconformidad <Vergüenza	3.00 3.00 4.14 5.86 4.29 1.86	Determinación >Autoconexión >Bienvenida Inspiración Elevación Orgullo	7.43 8.14 8.29 6.86 5.00 7.29
	Postpandemia Promedio 5.90	<Culpa <Obsesión Saturación <Inconformidad <Vergüenza	4.5 2.75 3.75 6.50 4.08 3.42	>Determinación Autoconexión Bienvenida >Inspiración Elevación >Orgullo	9.08 6.67 7.17 7.67 7.00 8.17
Dimensión Intrapersonal Hedónica	Pandemia Promedio 6.74	<Insatisfacción Frustración Ansiedad Tristeza Miedo	4.43 5.00 6.86 5.43 6.29 3.86	Alerta >Alegría >Interés Sosiego Diversión Entusiasmo	7.29 7.86 8.29 6.71 5.71 7.14
	Postpandemia Promedio: 6.23	<Insatisfacción <Frustración Ansiedad <Tristeza Miedo Enojo	4.42 4.17 5.58 4.58 5.00 5.42	Alerta >Alegría >Interés Sosiego Diversión >Entusiasmo	7.25 7.75 9.08 6.08 7.50 7.92
	Explorar	<Afecto negativo	4.51	>Afecto positivo	7.61

Fuente: elaboración propia.

*** Nota. En morado cualquier disminución < 5. En verde > 7.5. n1 – muestra pandémica, n2 – muestra postpandémica.

Trayectorias de bienestar en docentes, estadio de experimentación

La *dimensión interpersonal eudaimónica* en etapa pandémica muestra mayor sensibilidad a la pandemia. Los docentes manifiestan la reducción de emociones negativas: culpabilidad, hostilidad y vergüenza, pero se sintieron saturados, inconformes y obsesivos, por lo cual no se incrementó ninguna emoción positiva. Los resultados de postpandemia contrastan con los resultados anteriores: permaneció la disminución de emociones negativas, a las que se añadieron dos más: obsesión e inconformidad. Prevalece la saturación de actividades, como en otros estadios profesionales, por lo que han incrementado la determinación como afecto positivo y posible mecanismo de afrontamiento.

Desde la *dimensión intrapersonal hedónica*, los docentes fueron afectados por la pandemia: no disminuyó ninguna emoción negativa, se sintieron insatisfechos, frustrados, ansiosos, tristes, con miedo y enojo. La única emoción positiva que incrementó fue el interés, posiblemente en busca de soluciones, en el ámbito personal y académico. Sin embargo, en postpandemia todas las emociones negativas se redujeron; se mantuvo el interés como impulso al desarrollo de actividades (ver tabla 4).

Tabla 4
Bienestar en docentes en estadio de experimentación, n1 = 20, n2 = 21ⁱ

	(7-16 años)	Afecto negativo	5.44	Afecto positivo	6.91
Dimensión Interpersonal Eudaimónica	Pandemia: Promedio 5.95	<Culpa <Obsesión <Hostilidad <Vergüenza Saturación Inconformidad	4.70 5.10 4.05 3.55 6.90 5.95	Determinación Autoconexión Bienvenida Inspiración Elevación Orgullo	7.45 6.85 7.30 7.10 5.40 7.50
	Postpandemia Promedio: 5.44	<Culpa <Obsesión <Hostilidad Saturación <Inconformidad <Vergüenza	3.33 3.90 3.24 5.62 4.81 2.14	>Determinación Autoconexión Bienvenida Inspiración Elevación Orgullo	7.95 7.43 7.14 7.05 5.67 6.95
Dimensión Intrapersonal Hedónica	Pandemia: Promedio 5.53	Insatisfacción Frustración Ansiedad Tristeza Miedo Enojo	5.20 5.90 6.90 5.55 6.10 5.35	Alerta Alegría >Interés Sosiego Diversión Entusiasmo	7.10 7.10 7.55 6.60 5.90 7.05
	Postpandemia Promedio: 5.31	<Insatisfacción <Frustración <Ansiedad <Tristeza <Miedo <Enojo	3.57 4.10 4.48 4.33 3.38 3.95	Alerta Alegría >Interés Sosiego Diversión Entusiasmo	5.48 7.14 8.00 6.33 5.76 7.19
	Experimentar	<Afecto negativo	3.90	Afecto positivo	6.84

Fuente: elaboración propia.

ⁱ Nota. En morado cualquier disminución < 5. En verde > 7.5. n1 – muestra pandémica, n2 – muestra postpandémica.

Trayectorias de bienestar docente, estadio de revaloración

Estos docentes fueron quienes mejor manejaron las emociones negativas: 19 de 24 abajo del rango (5.0-7.5) en ambos periodos. Las emociones positivas que incrementaron, se mantuvieron mayormente en postpandemia.

En la *dimensión interpersonal eudaimónica*, el profesorado en estadio de revaloración, en pandemia, desarrollaron un buen manejo emocional y con ello disminuyeron sus emociones negativas: culpa, obsesión, hostilidad, vergüenza e inconformidad. En contraparte, aumentaron las emociones positivas, determinación y bienvenida. En la postpandemia, mantuvieron la misma percepción en la disminución de emociones negativas y positivas, aumentando el orgullo como reconocimiento al trabajo realizado (ver tabla 5).

Tabla 5
Bienestar en docentes en estadio de revaloración, n1 = 15, n2 = 13ⁱⁱ

	(17-25 años)	<Afecto negativo	4.60	Afecto positivo	6.66
Dimensión Interpersonal Eudaimónica	Pandemia: Promedio 5.62	<Culpa <Obsesión <Hostilidad <Vergüenza Saturación <Inconformidad	4.07 3.93 3.80 2.60 6.47 4.33	>Determinación Autoconexión >Bienvenida Inspiración Elevación Orgullo	8.00 6.60 7.80 7.20 6.07 6.80
	Postpandemia Promedio: 5.33	<Culpa <Obsesión <Hostilidad Saturación <Inconformidad <Vergüenza	2.85 3.62 2.38 5.08 4.62 1.92	>Determinación >Autoconexión Bienvenida Inspiración Elevación >Orgullo	8.69 8.31 5.85 6.31 5.85 8.69
Dimensión Intrapersonal Hedónica	Pandemia: Promedio 6.44	Frustración Ansiedad Miedo	4.40 5.07 5.73 4.53 5.67 4.60	Alerta Alegría Interés Sosiego Diversión Entusiasmo	7.00 6.27 6.87 5.40 5.53 6.40
	Postpandemia: Promedio 5.23	<Insatisfacción <Frustración <Ansiedad <Tristeza <Miedo <Enojo	3.62 2.69 4.38 3.00 2.77 2.62	Alerta >Alegría >Interés Sosiego Diversión Entusiasmo	6.69 8.23 8.69 6.46 7.08 6.31
	Revalorar		3.30	Afecto positivo	7.26

Fuente: elaboración propia.

ii Nota. En morado cualquier disminución < 5. En verde > 7.5. n1 – muestra pandémica, n2 – muestra postpandémica.

Trayectorias de bienestar docente, estadio fluir

En la *dimensión interpersonal eudaimónica* en pandemia, los docentes que se encuentran en el estadio de fluir mostraron una mayor resiliencia para enfrentar el entorno adverso que se presentó. A pesar de que experimentaron saturación e inconformidad con el cierre de la escuela y el trabajo en casa, lograron sentirse menos culpables, obsesivos, hostiles y avergonzados actuando con mayor fluidez y comprensión desde la determinación para cumplir con sus actividades docentes, con mayor conexión con su entorno y con sentimientos de elevación. Esta resiliencia incrementó en *postpandemia*, ya que todas las emociones negativas disminuyeron, las positivas permanecieron, pero además se sumó el orgullo y una sensación de bienvenida al entorno que reflejan la adhesión al trabajo académico.

En la *dimensión intrapersonal hedónica*, en pandemia incrementaron emociones negativas como insatisfacción, frustración, ansiedad, miedo, tristeza y enojo, lo que dio paso a una sensación de alerta e interés en su labor docente; en *postpandemia*, la mayoría de estas emociones disminuyeron –aunque permaneció la tristeza– y se incrementaron emociones positivas: la sensación de alerta disminuyó, y se favoreció la alegría, el sosiego y el entusiasmo por las actividades a desarrollar (ver tabla 6).

Tabla 6
Bienestar en docentes en estadio de fluir, n1 = 15, n2 = 8ⁱⁱⁱⁱ

	(26+)	Afecto negativo	5.47	Afecto positivo	6.97
Dimensión Interpersonal Eudaimónica	Pandemia: Promedio 5.43	<Culpa <Obsesión <Hostilidad <Vergüenza Saturación Inconformidad	4.53 4.40 4.87 3.93 6.87 6.13	>Determinación >Autoconexión Bienvenida Inspiración >Elevación Orgullo	7.60 8.13 7.20 6.13 7.67 6.93
	Postpandemia Promedio: 4.92	<Culpa <Obsesión <Hostilidad <Saturación <Inconformidad <Vergüenza	1.63 1.75 1.50 3.63 2.38 2.00	>Determinación >Autoconexión >Bienvenida Inspiración Elevación >Orgullo	8.25 7.75 7.88 6.75 7.38 8.13
Dimensión Intrapersonal Hedónica	Pandemia Promedio: 6.08	Insatisfacción Frustración Ansiedad <Tristeza Miedo Enojo	5.13 5.27 6.33 4.87 5.93 6.47	>Alerta Alegría >Interés Sosiego Diversión Entusiasmo	7.80 6.67 8.00 5.27 5.80 6.47
	Postpandemia Promedio: 5.05	<Insatisfacción <Frustración <Ansiedad <Tristeza <Miedo <Enojo	4.63 2.13 3.38 2.13 1.63 1.25	Alerta >Alegría >Interés >Sosiego Diversión >Entusiasmo	6.25 8.63 8.50 7.88 6.25 7.88
	Fluir	<Afecto negativo	2.34	>Afecto positivo	7.63

Fuente: elaboración propia.

iiii Nota. En morado cualquier disminución < 5. En verde > 7.5. n1 – muestra pandémica, n2 – muestra postpandémica .

Trayectorias: visión del conjunto

Por último, si analizamos gráficamente las dimensiones positiva y negativa en función de las trayectorias docentes, nos damos cuenta de que, en general, la emotividad positiva incrementó en una proporción comparable en todos los docentes, pero la emotividad negativa incrementó en trayectorias de experimentación y dominio, disminuyó en las de exploración y de revalorización (ver figura 2).

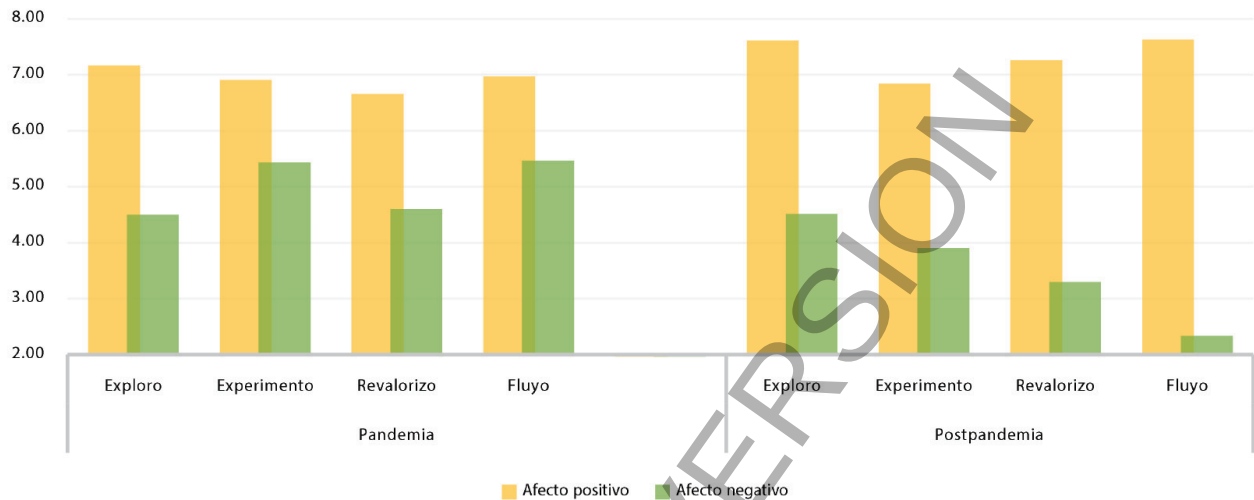


Figura 2

Dinámica de emotividad positiva y negativa según trayectoria docente

Fuente: elaboración propia. Nota. Tendencia en U, poco pronunciada, en el afecto positivo en ambos momentos. Sinusoidal y decremental en lo negativo. El 5 es el punto del no cambio.

Al analizar las orientaciones intrapersonales (hedónicas) e interpersonales (eudaimónicas), no se observa disminución; al contrario, se ve un desarrollo positivo en ambas dimensiones, donde la orientación al otro (interpersonal) supera a la orientación a uno mismo (intrapersonal, figura 3). El incremento más notorio se reportó en el grupo de trayectoria de exploración y revalorización, donde también se observó un mayor incremento de la orientación al otro. Este hallazgo, vinculado con el decremento de la emotividad positiva, conecta con estudios sobre relaciones de grupos y de pareja que indican mayor durabilidad de vínculos con menor negatividad emotiva, lo que resulta interesante (Diehl, Hay y Berg, 2011; Rusu y Colomeischi, 2020; Schwartz y Grice, 2022).

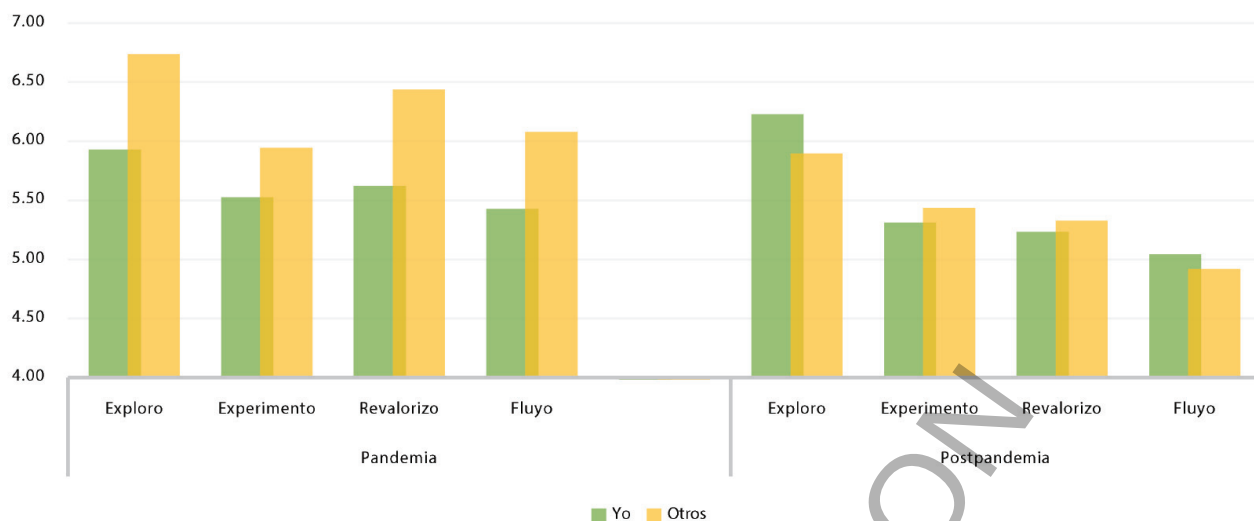


Figura 3

Dinámica de emotividad intra e interpersonal según estadio de trayectoria docente

Fuente: elaboración propia. Nota. Ligeras tendencias sinusoidales en ambas dimensiones en pandemia y decremental en la postpandemia.

Por último, las categorías de emotividad según los dos cortes transversales, por polaridad y orientación, arrojan resultados congruentes con lo ya observado: la única categoría que no incrementó fue la emotividad negativa orientada a otros, mientras que las demás emotividades se intensificaron en todos los estadios (ver figura 4).

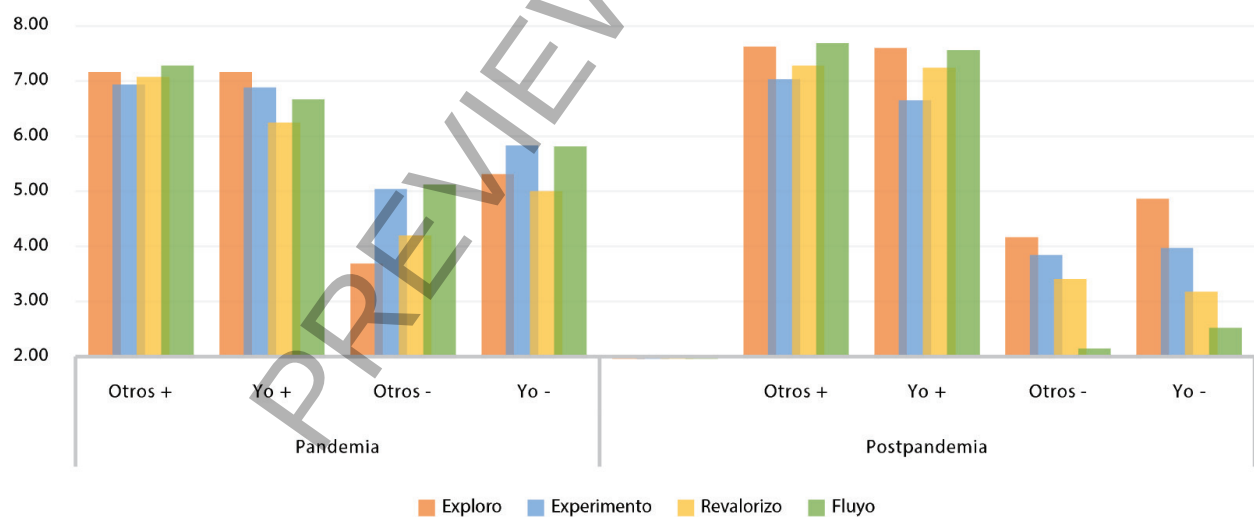


Figura 4

Dinámica afectiva en categorías por estadio

Fuente: elaboración propia. Nota. Línea punteada: sin cambio.

Los docentes del estadio de exploración transitaron la pandemia con bienestar y resiliencia, ya que por una parte experimentaron mayor incremento de emociones positivas (7.2) en lo intrapersonal e interpersonal. Por otra parte, muestran mayor disminución de emociones negativas hacia los otros (3.7) lo que indicaría procesos empáticos. Las tendencias de este grupo se asemejan a las que reportan los docentes en estadio de revalorización, aunque en general la intensidad de la emotividad intrapersonal es menor en este último, y la negatividad hacia el otro disminuye en menor medida, situación que no se reporta en otros dos estadios. Los estadios de experimentación y de fluir también comparten tendencias generales, aunque el estadio de mayor antigüedad presenta una ligeramente mayor emotividad hacia el otro y es menos positivo respecto de sí mismo.

En la postpandemia se confirma el patrón de U poco pronunciado en relación con la emotividad positiva, tanto hedónica como eudaimónica. Sin embargo, la emotividad negativa se comportó distinto en pandemia y en postpandemia, presentando un patrón sinusoidal en la primera y de curva descendiente en la segunda.

Se podría explorar en un futuro estudio la relación causal entre las trayectorias docentes y la disminución de la emotividad negativa interpersonal, puesto que estos resultados sólo marcan algunas tendencias, válidas para el grupo participante en el periodo analizado. A la vez, es importante señalar que la disminución de emotividad negativa no es requisito para la continuidad laboral y compromiso profesional, como lo observamos en otros grupos de antigüedad. Es más, existen investigaciones que han demostrado que, a mayor crecimiento personal, creatividad e intensidad de aprendizaje, mayor emotividad negativa en la respuesta natural del cuerpo humano (Ambady y Gray, 2002; Csikszentmihalyi, 1998; De Dreu *et al.*, 2008; Freud, 1924; Huta, 2018; Kaufman y Vosburg, 1997).

Es importante considerar los resultados que aquí se presentan como descriptivos de trayectorias docentes, sin que lleguen a ser un imperativo de menor negatividad y mayor positividad. Son materia de reflexión sobre formas de afrontamiento laboral en pandemia y postpandemia, derivados, por una parte, de los estadios docentes y, por otra parte, de factores personales que, sin proveer fórmulas, son elementos de sensibilización ante la diversidad de experiencias individuales de bienestar, todas ellas compatibles con excelentes resultados personales y laborales con y para el otro, en un convivir.

Conclusiones

Los resultados hacen referencia a la versatilidad de los estudios de trayectoria, que permiten identificar comportamientos generales y particulares de la población docente, como lo observamos en este trabajo. Su uso como apoyo metodológico nos posibilita caracterizar, desde un enfoque de bienestar, las dinámicas emocionales por las que transitaron los maestros en dos momentos de la dimensión temporal: la pandemia y la postpandemia. Asimismo, describir desde los estadios docentes, los comportamientos hedónicos y eudaimónicos a partir de las tendencias observadas a manera de identificación de las dinámicas que coadyuvaron para lograr un balance afectivo fructífero.

En la etapa de pandemia se agrupan, por una parte, trayectorias con estadios iniciales y de revaloración; por otra parte, trayectorias con estadios de experimentación y de serenidad-dominio. La pandemia como punto de inflexión nos muestra una intensificación más homogénea, tanto en los afectos como en la orientación hedónica y eudaimónica. Mientras que, en la etapa de postpandemia, como momento de transición a la presencialidad, se observan dinámicas distintas: una disminución clara de negatividad conforme avanza la trayectoria, así como una mayor positividad y menor negatividad hacia el otro, en comparación con la proporción de afecto dirigido a uno mismo (menor positividad y mayor negatividad). El convivir se marcó por una mayor positividad en trayectorias iniciales y avanzadas, en pandemia y postpandemia. Sin embargo, la emotividad negativa favoreció un convivir más armónico con trayectorias avanzadas en la postpandemia.

Estos hallazgos permiten formular las implicaciones de dichas dinámicas para el fomento de bienestar en el convivir docente tanto en tiempos de calma como en la adversidad. Los procesos que se vivieron y se viven en estos dos escenarios muestran que las fortalezas de carácter desarrolladas sitúan a los individuos en una mayor posibilidad de salir adelante en la adversidad, desde la resiliencia, aspecto que puede vincularse a la continuidad de sus trayectorias docentes, a su preocupación por los demás más allá de la propia circunstancia, pero también a los mecanismos de afrontamiento que les posibilitan sus saberes experienciales derivados de los estadios en los que transitan en sus trayectorias.

La revalorización de la historicidad personal que ha buscado este estudio, mediante su énfasis comparativo y de trayectoria continua, implica la necesidad de crear espacios para compartir estas experiencias en el afán de un fortalecimiento mutuo, donde las soluciones encontradas reemplacen la queja y la angustia. Una muestra cuyo criterio de inclusión es la continuidad de la trayectoria potencia la voz al *ser asentado*, que construye y cultiva en calma y en la adversidad. A diferencia de *trayectorias nómadas* (o discontinuas), ofrece una visión de conjunto, compromiso y sabiduría cuyo potencial para enriquecer la convivencia institucional es invaluable.

Como parte de una interpretación amplia de los procesos de autorrealización docente, vinculado con los procesos formativos de autorrealización estudiantil, tales espacios fomentarían la reflexión y el debate en torno a una formación universitaria integral en medio de la pandemia y sus potencialidades en la postpandemia. Todo ello permitiría una renovación de las dinámicas de docencia y de convivencia en espacios universitarios, aunada a la revitalización del modelo institucional que está desarrollando actualmente en la Universidad Autónoma de Tlaxcala (Ortiz y Díaz-Barriga, 2023), para la resignificación del espíritu universitario ante los retos sociohistóricos y el ímpetu de transformación que cobra fuerza en México con la Nueva Escuela Mexicana y currículos por capacidades.

Las principales fortalezas del estudio son su alcance comparativo, enfoque en la convivencia que supera temas de gestión o violencia, y su intención de fortalecimiento personal preventivo desde la conciencia acerca de los aspectos de carácter y afectividad en relación con trayectorias continuas docentes, ahora incorporando al ser para enriquecer el tradicional énfasis en el hacer.

Las limitaciones del estudio conciernen al tipo y alcance de muestreo que restringen su validez externa. Aquí conviene acotar que la cifra en general se toma como pauta para pensar en este estudio, por lo que se invita al lector a tomar los datos numéricos como un mapa alternativo en el camino donde nos repensamos. Complementando estos datos con su expertise, intuición y vocación, se pueden bosquejar nuevos caminos y horizontes. Para las autoras, estos nuevos horizontes apuntan a la necesidad de acercamientos más sólidos a la psicometría grupal, desde el planteamiento diferenciado de fortalezas y afectividad grupales, que vayan más allá de un simple conglomerado de puntajes individuales.

Futuros estudios necesitan explorar pautas para la formación de redes de apoyo y fortalecimiento mutuo, afines a la construcción de la comunidad y actitud solidaria y proactiva, que son base para la implementación de propuestas educativas con perspectiva de capacidades. El factor institucional, aún muy construido desde la noción de competencias y todo lo que ésta conlleva (Belykh, 2025), es otro elemento fundamental que necesita ser atendido para armonizar la convivencia desde el ser en la educación superior, donde se forme a la persona comunitaria antes que al individuo productivo, resignificando el trabajo como el medio y la vida valorable como el fin en sí mismo (Fromm, 1990; Mounier, 1949; Sen, 1999; Nussbaum, 2011).

Referencias

- Ambady, N., y Gray, G. M. (2002). On being sad and mistaken: Mood effects on the accuracy of thin-slice judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), 947-961. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.83.4.947>
- Apter, M. J. (1989). Reversal theory: A new approach to motivation, emotion and personality. *Anuario de Psicología*, 42(3), 1-29. <https://core.ac.uk/download/pdf/39049827.pdf>
- Apter, M. J. (1982). *The experience of motivation: The theory of psychological reversal*. Academic Press.
- Belykh, A. (2025, 27 de septiembre). *La praxis en la formación por capacidades* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Currículum 2025, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. <https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/anual9no9.html>
- Belykh, A., y Jiménez-Vásquez, M. S. (2023). Autorrealización estudiantil en pandemia: Estudio de trayectorias escolares exitosas. *Psicoperspectivas*, 22(1), 1-16. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2781>
- Belykh, A. (2019). *El saber ser del estudiante: Resiliencia y bienestar. Estudio comparativo en clases universitarias de idiomas* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. https://www.researchgate.net/publication/363195071_El_saber_ser_del_estudiante_resiliencia_y_bienestar_Estudio_comparativo_en_clases_universitarias_de_idiomas
- Bernal-Guerrero, A., y Donoso-González, M. (2017). "Engagement" y bienestar en el profesorado universitario: Hacia la delimitación de indicadores evaluativos. *Contextos Educativos*, 20, 183-199. <http://doi.org/10.18172/con.2997>
- Bolívar, A. (1998). Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria: Desarrollo e itinerarios de formación. En J. Cerdán y M. Grañeras (eds.), *Investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997* (pp. 163-191). Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- Bourdieu, P. (1997). La ilusión biográfica. En *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción* (pp. 74-83). Anagrama.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19*. CEPAL; UNESCO. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper y Row.
- De Dreu, C. K. W., Baas, M., y Nijstad, B. A. (2008). Hedonic tone and activation level in the mood-creativity link: Toward a dual pathway to creativity model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(5), 739-756. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.5.739>
- Diehl, M., Hay, E. L., y Berg, K. M. (2011). The ratio between positive and negative affect and flourishing mental health across adulthood. *Aging y Mental Health*, 15(7), 882-893. <https://doi.org/10.1080/13607863.2011.569488>
- Donoso-González, M., y Muñoz-Vázquez, M. (2012). Incidencia del bienestar docente en la construcción de la identidad personal y profesional. En *Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher: Sharing*

experiences (pp. 329-342). Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/56527/RPIET_23.pdf?sequence=1

Fredrickson B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 359(1449), 1367-1378. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>

Fredrickson, B. L., y Siegel, D. J. (2017). Broaden-and-build theory meets interpersonal neurobiology as a lens on compassion and positivity resonance. En *Compassion* (pp. 203-217). Routledge.

Freud, S. (1924). Neurosis y psicosis. En *Obras completas* (vol. 19, pp. 151-161). Amorrortu.

Fromm, E. (1990). *¿Tener o ser?* Fondo de Cultura Económica.

Gervacio-Jiménez, H., y Castillo-Elía, B. (2022). Impactos socioemocionales, estrategias y retos docentes en el nivel medio superior durante el confinamiento por Covid-19. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1133>

Han, B. C. (2014). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.

Hernández-Suárez, C. A., Prada-Núñez, R., Solano-Pinto, N., y Fernández-Cezar, R. (2021). Factores de riesgo y resiliencia durante el aislamiento obligatorio de la pandemia de Covid-19: Una experiencia en docentes de Educación Superior. *Mundo FESC*, 11(S1), 27-37. <https://www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/mundofesc/article/view/882>

Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan y K. Egan (eds.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 183-235). Amorrortu.

Huta, V. (2018, 2-4 de junio). Theoretical and empirical developments on eudaimonia from the University of Ottawa Well-being Lab [Conferencia magistral]. *Happiness Beyond Wellbeing*, Moscú, Rusia.

Huta, V. (2016). Eudaimonic and hedonic orientations: Theoretical considerations and research findings. En J. Vittersø (ed.), *Handbook of eudaimonic well-being* (pp. 215-231). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42445-3_15

Huta, V. (2015). The complementary roles of eudaimonia and hedonia and how they can be pursued in practice. En S. Joseph (ed.), *Positive psychology in practice: Promoting human flourishing in work, health, education, and everyday life* (2.a ed., cap. 10). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118996874.ch10>

Huta, V., y Ryan, R. M. (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives. *Journal of Happiness Studies*, 11, 735-762. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9171-4>

Jiménez-Vásquez, M. S. (2016). Trayectoria profesional y movilidad horizontal de docentes de educación secundaria general. En R. Osorio (coord.), *Formación y trayectoria profesional de docentes y directivos de escuelas secundarias* (pp. 135-176). Newton Edición y Tecnología Educativa.

Jiménez-Vásquez, M. S. (2009a). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: Una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-21. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/216>

Jiménez-Vásquez, M. (2009b). *Trayectorias laborales y movilidad ocupacional: Un estudio de biólogos agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*. Bonilla Artigas Editores.

- Kaufmann, G., y Vosburg, S. K. (1997). "Paradoxical" mood effects on creative problem-solving. *Cognition and Emotion*, 11(2), 151-170. <https://doi.org/10.1080/026999397379971>
- Manrique-Villavicencio, L., Figueroa-Ibérico, A. M., y Ruiz-Olaya, J. (2022). Percepciones docentes sobre la pandemia del Covid-19 como contenido curricular emergente en el contexto de aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (35), 178-193. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2730>
- Moreno, X. M. A., y Quigua-Almendra, S. A. (2022). *Salud emocional del docente durante la pandemia Covid-19* [Tesis de pregrado]. Universidad del Bosque, Colombia. <https://repositorio.unbosque.edu.co/handle/20.500.12495/8227>
- Mounier, E. (1949). El personalismo. En E. Mounier (2002), *Antología esencial* (pp. 673-774). Sígueme.
- Nicastro, S., y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Norris, C. J. (2021). The negativity bias, revisited: Evidence from neuroscience measures and an individual differences approach. *Social Neuroscience*, 16(1), 68-82. <https://doi.org/10.1080/17470919.2019.1696225>
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 1-8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Ortiz-Ortiz, S., y Díaz-Barriga, Á. (2023). *Fundamentos y orientaciones del modelo humanista integrador basado en capacidades*. Newton Edición y Tecnología Educativa/Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Patarroyo-López, L. E., Soto-Barajas, M., y Valdés-Dávila, M. G. (2022). Desafíos y aprendizajes en la formación de formadores surgidos por la Covid-19. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 58. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-017](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-017)
- Petrelli, L., y Mattioni, M. (2022). Enfoque biográfico y trabajo docente: Tiempos, espacios y puntos de inflexión en las trayectorias de profesores de la UNPAZ. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12(2), e117. <https://doi.org/10.24215/18537863e117>
- Roberti, E. (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: Un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *Sociologías*, 19(45), 300-335. <https://doi.org/10.1590/15174522-019004513>
- Rozin, P., y Royzman, E. B. (2001). Negativity bias, negativity dominance, and contagion. *Personality and Social Psychology Review*, 5(4), 296-320. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0504_2
- Rusu, P. P., y Colomeischi, A. A. (2020). Positivity ratio and well-being among teachers: The mediating role of work engagement. *Frontiers in Psychology*, 11, 1608. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01608>
- Schwartz, R. M., y Grice, J. W. (2022). Positive ratios revisited: Reports of the theory's death have been greatly exaggerated. *The Journal of Positive Psychology*, 17(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1832245>
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Vaish, A., Grossmann, T., y Woodward, A. (2008). Not all emotions are created equal: The negativity bias in social-emotional development. *Psychological Bulletin*, 134(3), 383-403. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.3.383>

Watson, D., y Clark, L. A. (1999). *The PANAS-X: Manual for the Positive and Negative Affect Schedule-expanded form*. University of Iowa. https://ir.uiowa.edu/psychology_pubs/6/

Watson, D., Clark, L. A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>

NOTAS

- 1 Se traduce del inglés como ampliar (la perspectiva) y desarrollar (opciones, soluciones) y se refiere a los mecanismos cerebrales de mayor desenvolvimiento, inicialmente asociados por Bárbara Fredrickson a la emotividad positiva en sus estudios de laboratorio con una imprimación (*priming*) visual neutra, negativa y positiva, y posterior realización de tareas cognitivas/creativas (Fredrickson, 2004). El estudio posterior referenciado en este paréntesis muestra un desarrollo de este supuesto y reivindica la negatividad compartida como activador de mecanismos similares.
- 2 En términos de movilidad, la continuidad alude a una situación laboralmente estable para los docentes, es decir, que no han tenido lapsos de paro o desempleo.
- 3 El periodo transcurrido entre la primera y la segunda aplicación del instrumento es de dos años, lo cual explica de manera proporcional cambio en el número de profesores en los dos extremos de los ciclos de vida docente: aumentó el número de maestros noveles en fase inicial y disminuyó en fase de salida.

PREVIEW VERSION

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/777/7775521005/7775521005.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Mariela Sonia Jiménez Vásquez, Anna Belykh

Trayectorias de bienestar docente en pandemia y postpandemia:
un convivir resiliente

Teacher Well-Being Trajectories During the Pandemic and
Post-Pandemic: A Resilient Coexistence

Trajetórias de bem-estar docente na pandemia e pós-pandemia:
um conviver resiliente

Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar
vol. 6, núm. 1, p. 1 - 27, 2026

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México
cimenna.chao@ibero.mx

ISSN-E: 2954-4599

La Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar es una publicación semestral de acceso abierto siempre que se cite la fuente original y se reconozca al titular de los derechos patrimoniales, de los cuales la Universidad Iberoamericana es depositaria por un plazo perentorio de seis años a partir de la fecha de su publicación, salvo cancelación de dicha relación por los autores. Se prohíbe alterar los contenidos de los trabajos aparecidos en la Revista. Se prohíbe su reproducción con fines de comercialización. Esto está de acuerdo con la definición de la Iniciativa de libre acceso de Budapest, con la Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación (BOAI y DORA, respectivamente, por sus siglas en inglés) y con la licencia Creative Commons atribución no comercial, compartir igual.



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.