



## **Facultad de Psicología**

### **Carrera de Psicología Clínica**

#### **Autocompasión y Gratitud de Docentes Universitarios: Un Estudio Cuantitativo**

Trabajo de graduación previo a la obtención del título de Licenciado en Psicología Clínica

Autor:

**Henry Esteban Cevallos Heredia**

Directora:

**Cindy Tatiana López Orellana**

**Cuenca - Ecuador**

**2025**

## Dedicatoria

*Dedico este trabajo a mi familia, a quienes han sido el cimiento más firme en todo este camino. A mi madre Tania Heredia y a mi hermano Sebastián Cevallos, que me han acompañado en cada etapa de mi vida universitaria con paciencia, amor y comprensión.*

*Gracias por estar presentes incluso en mis silencios, por saber escucharme cuando necesitaba desahogarme y por sostenerme con ternura cuando mis fuerzas flaqueaban. Ustedes han sido mi hogar, mi equilibrio y mi impulso constante para seguir avanzando.*

*A mi abuelo Alfonso Heredia, mi más grande modelo a seguir. Su vida, llena de enseñanzas, valores y anécdotas que llevo guardadas en lo más profundo de mí, ha iluminado mi trayectoria académica y personal. Cada uno de sus consejos, cada historia que compartió conmigo, ha sido una brújula que me ha guiado en los momentos más difíciles y que ha inspirado lo mejor de mí durante estos años de formación.*

*A mis amigos, que han sido un abrazo en los días grises y una celebración en los días de luz. Gracias por ayudarme a despejar la mente cuando el estrés parecía abrumarme, por guiarme con sabiduría en mis decisiones, por recordarme quién soy cuando yo mismo lo olvidaba y por hacerme sentir genuinamente querido en este mundo. Su amistad es uno de los regalos más valiosos que he tenido en este proceso.*

*Y finalmente, dedico este trabajo a mi bisabuela Elvira, quien partió tan solo unas semanas antes de mi graduación. Su ausencia se siente profundamente, pero también me acompaña la certeza de que estaría inmensamente orgullosa de este logro. Honro su memoria con cada página de este trabajo y con cada paso que doy hacia mi futuro. Su amor, su fortaleza y su existencia continúan siendo una luz que me guía.*

*Henry Esteban Cevallos Heredia.*

## **Agradecimiento**

*Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mi familia, quienes han sido el sostén emocional y afectivo más importante en todo este proceso. A mi madre, Tania, cuyo amor incondicional ha sido un ancla firme en cada etapa de mi vida. Gracias por acompañarme en cada decisión, por creer en mí incluso cuando yo dudaba, y por recordarme siempre que la perseverancia y la disciplina son caminos seguros hacia los sueños. Tus palabras, tu paciencia y tu fe en mí han sido fundamentales para que este logro sea posible.*

*A mi hermano Sebastián, que hasta en mis momentos de mayor dificultad, supo ayudarme, en mis momentos de mayor confusión, supo guiarme, gracias por acompañarme en todo este proceso y darme palabras de aliento para nunca darme por vencido.*

*A mi abuelo Alfonso, a quien le debo más de lo que cualquier agradecimiento escrito podría expresar. Su apoyo constante, su ejemplo y su presencia han sido una guía silenciosa pero poderosa en mi formación. Nada de lo que he alcanzado hasta hoy habría sido posible sin él. Las palabras se quedan cortas para reflejar todo lo que significas para mí y lo agradecido que estoy por tu vida, tu esfuerzo y tu amor.*

*A mis profesores, especialmente a Fernanda Coello y Fabricio Peralta, quienes representaron muchísimo en mi recorrido académico. Gracias por compartir su conocimiento con dedicación y pasión, por acompañarme en cada paso de esta etapa. Sus enseñanzas se convirtieron en aprendizajes que llevaré conmigo a lo largo de mi vida profesional y personal. Les estaré agradecido hasta el fin de mis días por todo lo que han sembrado en mí.*

*Finalmente, agradezco a mi tutora, la Mgst. Cindy López, por su apoyo, dedicación y sobre todo paciencia para ayudarme en todo este proceso; a Patricia Ortega, por su dedicación, interés y apertura para escuchar nuestras inquietudes y saber guiarnos.*

## Resumen

La docencia universitaria enfrenta múltiples desafíos, tales como el estrés laboral, la sobrecarga administrativa y las exigencias académicas, que pueden perjudicar el bienestar psicológico de los docentes. Por ello, este estudio tuvo como objetivo describir los niveles de autocomprensión y gratitud en docentes universitarios y explorar su relación con variables sociodemográficas (edad, género y años de experiencia). Se empleó un enfoque cuantitativo, correlacional y transversal, aplicando cuestionarios validados (la Escala de Autocomprensión y la Escala de Gratitud) a una muestra de 26 docentes del área de Psicología. Los resultados indican que los docentes presentaron niveles moderadamente altos de autocomprensión y muy elevados de gratitud, sin diferencias significativas según el género, la edad ni los años de experiencia. Además, se halló una correlación positiva y significativa entre autocomprensión y gratitud. Estos hallazgos sugieren que promover la autocomprensión y la gratitud puede contribuir al bienestar psicológico del profesorado y reducir el agotamiento docente. En conclusión, los resultados respaldan el diseño de estrategias de intervención emocional dirigidas a fortalecer la salud mental de los docentes y mejorar el clima educativo universitario.

*Palabras Clave:* autocomprensión, gratitud, bienestar psicológico, docentes universitarios.

## Abstract

University teaching faces multiple challenges, such as work-related stress, administrative overload, and academic demands, which can harm the psychological well-being of educators. Therefore, this study aimed to describe the levels of self-compassion and gratitude among university professor and to explore their relationship with sociodemographic variables (age, gender, and years of experience). A quantitative, correlational, and cross-sectional approach was applied, using validated questionnaires (the Self-compassion Scale and the Gratitude Scale) with a sample of 26 professors from the clinical psychology area. The results indicate that the professors showed moderately high levels of self-compassion and very high levels of gratitude, with no significant differences according to gender, age, or years of experience. Additionally, a positive and significant correlation was found between self-compassion and gratitude. These findings suggest that promoting self-compassion and gratitude may contribute to the psychological well-being of faculty and reduce teacher burnout. In conclusion, the results support the design of emotional intervention strategies aimed at strengthening the mental health of educators and improving the university educational climate.

*Keywords:* Self-compassion, gratitude, psychological well-being, university professors.

## Tablas de contenidos

Introducción.....	8
Capítulo 1 Marco teórico y estado del arte.....	10
Docentes universitarios.....	10
Contextualización latinoamericana y global: bienestar en la educación superior .....	13
Resiliencia y regulación emocional en contextos universitarios .....	14
Autocompasión: definición y dimensiones.....	15
Gratitud: conceptualización y beneficios emocionales .....	16
Bienestar psicológico y la relación con la autocompasión y la gratitud.....	17
La autocompasión y la gratitud en el contexto docente .....	18
Implicaciones prácticas.....	19
Intervenciones basadas en autocompasión y gratitud: eficacia, limitaciones y consideraciones .....	22
Vacíos en la evidencia .....	23
Capítulo 2 Metodología.....	26
Tipo de investigación.....	26
Participantes .....	27
Criterios de inclusión .....	28
Criterios de exclusión .....	28
Instrumentos.....	29
Procedimiento .....	30
Análisis de datos .....	33
Capítulo 3 Resultados.....	34
Discusión.....	46
Conclusión.....	49
Recomendaciones .....	52

## Índice de tablas y figuras

<b>Tabla 1</b> Características sociodemográficas de los docentes universitarios participantes...	27
<b>Tabla 2</b> Estadísticos Descriptivos de los niveles Autocompásion y Gratitud en docentes universitarios .....	35
<b>Tabla 3</b> Correlación entre Autocompásion – Gratitud en docentes universitarios .....	36
<b>Tabla 4</b> Diferencias en Autocompásion según el sexo en docentes universitarios .....	37
<b>Tabla 5</b> Autocompásion según grupos de edad.....	39
<b>Tabla 6</b> Gratitud según grupos de edad.....	40
<b>Tabla 7</b> Autocompásion de acuerdo al tipo de docentes universitarios .....	41
<b>Tabla 8</b> Gratitud de acuerdo al tipo de docentes universitarios .....	44
<b>Tabla 9</b> Autocompásion de acuerdo a la experiencia de docentes universitarios .....	45
<b>Tabla 10</b> Gratitud de acuerdo a la experiencia de docentes universitarios.....	46

## Introducción

En el entorno universitario contemporáneo, los docentes se han convertido en actores fundamentales dentro de un sistema educativo que exige cada vez más de sus capacidades emocionales, cognitivas y laborales. Lejos de limitarse a impartir conocimiento, deben equilibrar múltiples responsabilidades: preparar clases, realizar investigación, cumplir tareas administrativas, acompañar a los estudiantes y responder a los cambios constantes del ámbito académico. Esta acumulación de demandas genera un escenario que, aunque estimulante, también puede resultar emocionalmente desafiante. En ocasiones, la presión se manifiesta en desgaste, estrés o dificultades para gestionar las emociones que surgen en el ejercicio constante de la docencia.

En medio de estas tensiones, ciertos recursos personales se vuelven esenciales para sostener el bienestar psicológico. La autocompasión, conocida como la capacidad de tratarse con amabilidad en momentos de dificultad; y la gratitud, expresada como la habilidad de reconocer aspectos positivos en la vida propia y en las relaciones, emergen como herramientas valiosas para afrontar los retos cotidianos de la profesión. Ambas han demostrado influir positivamente en el equilibrio emocional de las personas, pero aún se sabe poco sobre cómo se manifiestan específicamente en docentes universitarios, particularmente en contextos latinoamericanos donde las condiciones laborales, culturales e institucionales presentan características propias.

A partir de esta necesidad, el presente documento se construye como un recorrido que inicia con la exploración conceptual de estas variables. El primer capítulo profundiza en la teoría que sustenta la autocompasión y la gratitud, sus componentes, su importancia en el ámbito educativo y los hallazgos previos que ayudan a contextualizar la investigación.

El segundo capítulo define el diseño metodológico que da forma al estudio, considerando que la muestra fueron docentes de la Universidad del Azuay a los que se les aplicó tres instrumentos principales: escala de autocompasión, cuestionario de gratitud y cuestionario sociodemográfico. El tercer capítulo presenta los resultados obtenidos, organizados para responder con claridad a la pregunta central de la investigación, y finalmente, el cuarto capítulo ofrece una reflexión sobre el significado de estos hallazgos, destacando su relevancia para la práctica docente y para las iniciativas institucionales orientadas al bienestar.

En este marco, surge la pregunta que guía el estudio: ¿Cuáles son los niveles de autocompasión y gratitud en docentes universitarios y cómo se relacionan estas variables entre sí y con características sociodemográficas y laborales? Para explorarla, se plantea la hipótesis de que los docentes con mayores niveles de autocompasión también presentarán mayores niveles de gratitud, basándose en la evidencia previa que vincula ambos recursos emocionales como elementos complementarios del bienestar psicológico.

Así, el objetivo general se orienta a describir los niveles de autocompasión y gratitud en docentes universitarios, explorando su variabilidad según características sociodemográficas y laborales. Este propósito se despliega en tres objetivos específicos que permiten avanzar paso a paso en la comprensión del fenómeno: identificar los niveles de ambas variables en la población estudiada, examinar la relación existente entre ellas e identificar posibles diferencias según edad, género o años de experiencia docente.

## Capítulo 1

### Marco teórico y estado del arte

#### Docentes universitarios

La labor docente dentro del ámbito universitario tiene diversas responsabilidades, que van más allá de la enseñanza. De acuerdo a Benítez Salinas (2024) los docentes pueden enfrentarse a exigencias administrativas, tales como, la investigación, la formación continua, la gestión institucional y acompañamiento estudiantil. Esta variedad de tareas podría generar altos niveles de estrés, ansiedad y agotamiento emocional (Martínez, 2019). Además, factores como la precariedad laboral, las evaluaciones constantes, la presión por la productividad académica y la carga emocional de la enseñanza, contribuyen a un deterioro progresivo del bienestar psicológico de los docentes (Pérez y Herrera, 2021).

Diferentes estudios han demostrado que los docentes universitarios forman parte de una población de riesgo frente a problemas de salud mental. Según Vargas y Jiménez (2021), alrededor del 45% de los docentes reportan síntomas que se relacionan al síndrome de burnout, específicamente en períodos de cierre de semestre. Todo este desgaste emocional afecta a su calidad de vida y a la calidad de la enseñanza educativa (Ortega et al., 2020)

Por lo tanto, la necesidad de desarrollar habilidades específicamente para la gestión de estrés y el desarrollo de un bienestar emocional es cada vez una necesidad más urgente dentro de instituciones de educación superior, por lo tanto, el desarrollo de herramientas como la autocompasión y la gratitud surgen como recursos psicológicos protectores frente a la carga emocional de la docencia. Con base a la investigación de Peña (2023), el uso de estos recursos dentro de programas de bienestar institucional puede ofrecer alternativas sostenibles de autocuidado y desarrollo emocional docente.

Con el fin de entender la manera en la que influyen tanto la autocompasión como la gratitud dentro de un contexto de docencia, se deben conceptualizar ambos factores. El concepto de compasión se comprende mejor a partir de su etimología, ya que proviene de la palabra aramea “racham”, un término utilizado en la biblia que significa “amor, lástima y misericordia”. Y a su vez se puede dividir en dos elementos latinos: “com.” Que significa “junto con,” y “pathos,” que significa sufrimiento (Reyes, 2012). En cuanto a la tradición grecolatina, la autocompasión se asociaba a estar en sintonía con el sufrimiento, una definición que se compagina con la aportación de la Real Academia Española (2023), que define compasión como “sentimiento de commiseración y lástima hacia quienes sufren penalidades o desgracias”

Teniendo en cuenta este contexto general de compasión, el concepto de autocompasión puede definirse, según Neff (2003), como la capacidad de tratarse a uno mismo con amabilidad, comprensión y aceptación incluso en momentos de dificultad, fracaso o sufrimiento emocional. Este concepto se genera desde las raíces en la tradición budista, donde la compasión se extiende tanto a los demás como a uno mismo, y se fundamenta en la interdependencia entre los seres (Dalai Lama 2001; Hanh, 2008).

Neff (2011) clasifica la autocompasión en tres componentes clave: la bondad hacia uno mismo (vs. autocritica), la humanidad compartida (vs. aislamiento) y el mindfulness (vs. sobre identificación). Este concepto ha sido adoptado en diferentes investigaciones que validan su efectividad como regulador emocional y promotor del bienestar psicológico (Neff & Vonk, 2009; MacBeth & Gumley, 2012).

Gilbert (2005), por su parte, propone la teoría de la motivación compasiva, la cual sostiene que la autocompasión se encuentra anclada en sistemas biológicos relacionados

con el apego seguro, el cuidado interpersonal y la regulación emocional. Desde esta teoría, la compasión, no solo es una actitud psicológica positiva, sino también una capacidad evolutiva que han permitido generar vínculos protectores y respuestas adaptativas frente al sufrimiento. La autocompasión, por tanto, se activa como un sistema interno de calma que contrarresta mecanismos de amenaza o autocritica excesiva.

Sobre esta teoría, Gilbert desarrolló la Terapia Centrada en la Compasión (CFT), un modelo terapéutico que busca fortalecer la autocompasión como estrategia para reducir la ansiedad, la vergüenza y la depresión, especialmente en personas con altos niveles de autocritica. Esta terapia utiliza herramientas como visualización guiada, prácticas de atención plena y ejercicios de escritura compasiva, promoviendo una relación más amable con uno mismo. En contextos laborales, como el educativo, la CFT se ha mostrado eficaz para prevenir el desgaste emocional y mejorar la regulación afectiva de los profesionales (Gilbert & Procter, 2006). Esta propuesta resulta especialmente pertinente en escenarios donde los niveles de exigencia y estrés son altos, como ocurre en la docencia universitaria.

Otros modelos, como el de Linehan (1993), incluyen la aceptación radical, la cual enfatiza la autoaceptación plena sin juicios. De manera complementaria, Reivich y Shatté (2002) destacan la resiliencia emocional, considerando la autocompasión como un eje central para fortalecerla. Estas teorías comparten en que la autocompasión reduce la autocritica y aumenta la capacidad de recuperación frente al estrés (Atalaya, 2022).

En el contexto docente, Raes et al. (2011), esta práctica puede traducirse en mayor tolerancia al error, aceptación de límites personales y mantenimiento del equilibrio emocional.

## **Contextualización latinoamericana y global: bienestar en la educación superior**

La preocupación por el bienestar del profesorado universitario se ha intensificado en los últimos años, especialmente por la constatación de altas tasas de agotamiento emocional, despersonalización y pérdida de realización personal (componentes del Síndrome de Burnout) en docentes de educación superior (García-Campayo et al., 2014). Un estudio reciente realizado en varios países de Latinoamérica (2012–2022) revisó la literatura científica sobre burnout en profesores universitarios y evidenció que los porcentajes de prevalencia varían según contexto, pero frecuentemente muestran cifras significativas en al menos una de las dimensiones del síndrome.

Además, investigaciones más recientes en el contexto pospandemia confirman que la situación se ha agravado. Por ejemplo, un estudio en universidades españolas reportó que un 76 % de los docentes presentaban un grado alto de burnout tras la pandemia, con solo un 7 % en grado bajo. También en 2025, un artículo transversal sobre profesores de educación superior reveló que más de la mitad de los participantes (51.5 %) presentaban niveles moderados de agotamiento emocional, mientras que casi la totalidad reportaron una percepción de disminución en el sentido de realización personal.

Estos datos sugieren que el burnout en la docencia universitaria no es un fenómeno ocasional ni aislado, sino una problemática extendida que atraviesa distintos países y tipos de instituciones. Las causas señaladas frecuentemente incluyen la sobrecarga de trabajo, la ambigüedad de roles, la exigencia de productividad académica y la falta de apoyo institucional, condiciones estructurales que potencian el riesgo de desgaste emocional.

## **Resiliencia y regulación emocional en contextos universitarios**

La resiliencia se define como la capacidad de enfrentar, adaptarse y recuperarse ante situaciones adversas o estresores persistentes (García-Campayo et al., 2014). En docentes universitarios, la resiliencia ha surgido como un factor moderador del impacto del burnout: quienes reportan mayor resiliencia presentan menor agotamiento y una percepción más estable de logro personal, incluso bajo condiciones adversas.

La inclusión de la resiliencia en el marco teórico permite ampliar la visión: no basta con reducir la vulnerabilidad emocional (por ejemplo, a través de autocompasión); también es necesario fortalecer capacidades de recuperación, flexibilidad cognitiva, adaptabilidad y sentido de propósito, para sostener la salud mental en el largo plazo.

Con respecto a la regulación emocional —la capacidad de modular respuestas emocionales, reducir reactividad, mantener equilibrio y responder adaptativamente— aparece como un mecanismo central por el cual variables como la autocompasión actúan como amortiguadores del estrés. En contextos docentes, donde las demandas emocionales y cognitivas son constantes, promover estrategias de regulación puede marcar la diferencia en bienestar y desempeño.

Algunas investigaciones emergentes han comenzado a evaluar no solo medidas subjetivas (autoinformes), sino también indicadores fisiológicos: por ejemplo, un estudio de 2025 midió la variabilidad de la frecuencia cardíaca (HRV) en docentes durante una simulación de conflicto en el aula junto a un protocolo de autocompasión, observando que quienes mostraban mayor autocompasión presentaban menor reactividad al estrés fisiológico.

Este tipo de abordaje —integrando variables psicológicas, fisiológicas y contextuales— abre camino a una “ecología emocional” aplicada a la docencia universitaria, en la que el bienestar docente no depende solo de factores subjetivos, sino de condiciones organizacionales, prácticas de autocuidado, políticas institucionales y capacidades de regulación emocional.

### **Autocompásion: definición y dimensiones**

La autocompásion es un constructo psicológico que refiere a la capacidad de tratarse con amabilidad, comprensión y aceptación en momentos de dificultad, fracaso o sufrimiento. Según la definición clásica de Kristin Neff, la autocompásion comprende tres dimensiones fundamentales: (1) bondad hacia uno mismo vs autocrítica, (2) humanidad compartida vs aislamiento, y (3) mindfulness o conciencia plena vs sobreidentificación con el sufrimiento.

El enfoque de Paul Gilbert, a través de Compassion-Focused Therapy (CFT) considera la autocompásion no solo como una actitud consciente, sino como una capacidad con raíces evolutivas y biológicas vinculadas a sistemas de apego, cuidado interpersonal y regulación emocional. Estas teorías postulan que cultivar compasión (hacia uno mismo y hacia otros) activa sistemas de calma y afiliación, contrarrestando mecanismos de amenaza o autocrítica excesiva.

Investigaciones recientes también han documentado que CFT, aplicada en poblaciones clínicas o de alto estrés, reduce la autocrítica, la vergüenza y los síntomas de ansiedad o depresión, al tiempo que aumenta la autocompásion y la regulación emocional. Aunque estos estudios no siempre involucran docentes universitarios, ofrecen un marco

teórico útil para entender por qué la autocompasión puede amortiguar el estrés en contextos laborales intensos.

### **Gratitud: conceptualización y beneficios emocionales**

La gratitud es una emoción positiva que implica el reconocimiento y aprecio por los aspectos valiosos de la vida, ya sea en el ámbito material, emocional o relacional (Emmons & McCullough, 2003). En el ámbito psicológico, la gratitud ha sido relacionada con el aumento del bienestar de manera general, brindando una mayor satisfacción vital y menor presencia de síntomas depresivos y ansiosos (Wood et al., 2010). En un estudio longitudinal realizado por Emmons y Mishra (2011), se demostró que cultivar la gratitud mejora la calidad del sueño.

Dentro de un contexto de docencia, la gratitud funciona como factor de protección frente al estrés, agotamiento emocional y sobrecarga laboral. Este recurso psicológico permitirá al docente reconocer y valorar aspectos significativos de su labor, especialmente en momentos de exigencia laboral. Fredrickson (2004), desde la teoría de ampliación y construcción de recursos personales, se plantea que la gratitud tiene la capacidad de expandir al menos de manera momentánea el repertorio de acciones o pensamientos disponibles, permitiendo que la persona tenga una mayor flexibilidad y creatividad ante los desafíos. De esta manera, a largo plazo, esta expansión emocional ayudaría a la construcción de recursos, tales como la resiliencia, optimismo, autoeficacia y el fortalecimiento de vínculos sociales.

En este sentido, la práctica de la gratitud en los docentes, no solo mejora el estado de ánimo y la percepción general de bienestar, sino que también se vincula estrechamente

con una mayor tolerancia a los errores, una actitud más abierta y comprensiva hacia los estudiantes, y un incremento notable en la satisfacción con el ejercicio profesional (García, 2020; Sujadi, 2022). Esta disposición emocional permite al docente adoptar una perspectiva más equilibrada y flexible ante los desafíos, facilitando un enfoque centrado en la empatía, el reconocimiento de los logros y la apreciación de los vínculos construidos dentro del aula. E incluso en períodos académicos de mayor presión, como las semanas de evaluación, los cierres administrativos o la exigencia institucional, el hábito de priorizar lo que se valora y reconocer los aspectos positivos de la experiencia docente puede reducir significativamente la carga emocional (García, 2020).

A su vez, este enfoque promueve una mayor claridad vocacional y refuerza el sentido de propósito laboral, lo que se traduce en un impacto positivo tanto para el bienestar del educador como para el ambiente educativo en su conjunto. De esta forma, la gratitud se posiciona como una herramienta poderosa para construir comunidades académicas más resilientes, solidarias y humanas (Sujadi, 2022).

### **Bienestar psicológico y la relación con la autocompasión y la gratitud**

El bienestar psicológico, se entiende como un estado de equilibrio emocional, satisfacción vital y funcionamiento óptimo en diferentes áreas de la vida, se ha convertido en un eje central de las investigaciones en salud mental docente (Ryff & Singer, 1998). Este factor abarca diferentes dimensiones como la autoaceptación, el sentido de propósito, la autonomía, el crecimiento personal, la calidad de las relaciones interpersonales y el dominio del entorno.

Diversos estudios han demostrado que tanto la autocompasión como la gratitud están significativamente correlacionadas con altos niveles de bienestar psicológico (Allen et

al., 2021; Brown & Okun, 2020; García & Sáenz, 2022; Peña, 2023; Salamea, 2020; Sujadi, 2022). Neff y Vonk (2009), encontraron que los individuos autocompasivos presentan mayor autoaceptación, menor ansiedad y mayor estabilidad emocional. De igual forma, Emmons y McCullough (2003), evidenciaron que las personas que practican la gratitud de manera constante tienden a experimentar más emociones positivas.

En el ámbito educativo, un docente que cuenta con bienestar psicológico puede tener mayor eficacia en su labor académica y actúa como un modelo de regulación emocional para los estudiantes. El estado emocional del docente influye directamente en la dinámica dentro del aula, hacia una empatía a los estudiantes y en la gestión de diversos conflictos dentro del contexto académico. (García y Sáenz, 2022). Además, Holgado y Martínez (2016) señalan que promover la autocompasión y la gratitud en programas de formación docente no solo mejora el bienestar individual, sino que también fortalece la cohesión grupal y el sentido de comunidad educativa, lo cual, es importante en universidades donde los equipos docentes suelen funcionar de manera aislada.

### **La autocompasión y la gratitud en el contexto docente**

Diversas investigaciones han abordado cómo la autocompasión y la gratitud interactúan para promover el bienestar de los profesionales de la educación. En docentes universitarios, estas variables funcionan como mecanismos de defensa ante una desregulación emocional, reduciendo el impacto negativo que podrían experimentar ante el estrés académico y generando un clima emocional positivo (Neff, 2011; Holgado & Martínez, 2016).

Neff y Germer (2013) desarrollaron el programa de Mindful Self-Compassion, el cual ha sido implementado en docentes, demostrando un aumento positivo en cuanto a resiliencia y bienestar emocional. Estos efectos son especialmente relevantes para la docencia universitaria, donde los estándares de evaluación, la presión por publicar y el manejo de estudiantes con diversas necesidades emocionales representan desafíos cotidianos.

Por su parte, Peña (2023) resalta que la gratitud permite a los docentes crear una visión más amplia de su labor, centrándose no solo en las dificultades, sino también en los logros y vínculos significativos. Esta perspectiva fortalece el sentido de propósito y vocación, factores clave en la satisfacción profesional. Además, la práctica conjunta de autocompasión y gratitud se ha vinculado con menores niveles de burnout laboral, especialmente en un contexto académico. (Barnard & Curry, 2011).

### **Implicaciones prácticas**

La implementación de estrategias de regulación emocional basadas en autocompasión y gratitud buscan dotar a los profesores de herramientas prácticas para gestionar el estrés, prevenir el agotamiento laboral y fomentar relaciones más saludables en el entorno académico. Diversas universidades han comenzado a incluir talleres de Mindfulness y Compasión en sus planes de desarrollo docente. Según el estudio de Torres (2021), estos programas aumentan la conciencia emocional y disminuyen los niveles de reactividad ante estímulos negativos. Asimismo, el entrenamiento en gratitud, como el diario de agradecimiento o las cartas de gratitud, ha mostrado efectos positivos en el estado emocional de los participantes, incluyendo docentes (Fredrickson, 2004)

En contextos de alta exigencia laboral, como el universitario, donde la evaluación constante y la carga administrativa pueden generar sensación de despersonalización, estas estrategias permiten al docente recupere el sentido de propósito y vocación. Además, la incorporación de estas herramientas en procesos de inducción para nuevos docentes o programas de desarrollo profesional continuo puede convertirse en una política preventiva frente al desgaste emocional (Beltrán Morillas y Expósito, 2021). Desde una perspectiva institucional, fomentar una cultura de autocompasión y gratitud impacta positivamente en el clima organizacional, mejora la comunicación entre pares y refuerza los vínculos con los estudiantes. Tal como lo plantea Barnard y Curry (2011), estas prácticas no solo benefician al individuo, sino que también fortalecen las redes relationales y la calidad del sistema educativo en su conjunto.

En años recientes, ha ido aumentando el interés por la autocompasión y la gratitud en el ámbito de la docencia, especialmente ante los desafíos psicosociales derivados de la pandemia COVID-19. Diferentes investigaciones han ido desarrollando su atención a la salud de docentes universitarios, mostrando así la importancia de los factores de protección como los aquí estudiados. En el contexto latinoamericano, Salamea (2020) documentó que la autocompasión fue un predictor significativo de la estabilidad emocional en docentes universitarios ecuatorianos, reforzando su valor en culturas donde el autocuidado aún no está completamente institucionalizado.

Además, un estudio realizado por Araya y Moncada (2016) en docentes de educación superior en Chile evidenció que la autocompasión se relaciona negativamente con el agotamiento emocional y positivamente con la satisfacción laboral. De mismo modo, García (2020) encontró que el fortalecimiento de fortalezas personales como la gratitud se

asocia con niveles más altos de bienestar emocional y una mejor adaptación a contextos educativos de mayor dificultad.

En cuanto a contexto internacional, Allen et al. (2021) desarrollaron un programa de intervención en mindfulness y gratitud con docentes universitarios en Australia, observando mejoras significativas en la reducción del estrés y en la percepción de apoyo institucional. En Estados Unidos, Brown y Okun (2020) exploraron cómo la autocompasión modifica la percepción del fracaso profesional en docentes de posgrado, destacando su función reguladora del perfeccionismo. De igual forma en investigaciones como la de Holgado y Martínez (2016) en España confirman que la práctica de gratitud mejora el compromiso laboral y la colaboración entre compañeros de trabajo, disminuyendo la rotación docente.

Estos hallazgos evidencian un consenso emergente en torno a la necesidad de integrar estas prácticas en la formación docente universitaria como herramientas sostenibles para el desarrollo del bienestar y la resiliencia académica. El análisis desarrollado a lo largo de este marco teórico pone en evidencia que la autocompasión y la gratitud no cumplen únicamente como herramientas simples en cuanto al manejo de las emociones, sino, como factores fundamentales para una docencia de una manera saludable, equilibrada y resiliente. Especialmente, Rodrígues-Carvajal et al. (2016) indican que, dentro de un contexto universitario cada vez más exigente, estos factores permitirán al docente cuidar de sí mismo y a su vez contribuir a una comunidad universitaria empática y colaborativa.

A partir de esta revisión, se reconoce que ambos factores se encuentran respaldadas como factores protectores frente al estrés, la ansiedad y el agotamiento profesional.

Además, de un potenciamiento de manera general en la satisfacción con la labor docente, desarrollo de vínculos positivos y el crecimiento profesional (Elicesa et al., 2017). Es así que, futuras investigaciones deben continuar explorando estas dimensiones desde enfoques longitudinales y aplicados, que permitan diseñar estrategias de formación emocional para docentes y políticas educativas centradas en el bienestar integral del profesorado universitario.

### **Intervenciones basadas en autocompasión y gratitud: eficacia, limitaciones y consideraciones**

Diversos programas han surgido con el objetivo de fomentar autocompasión y gratitud en población general o en ámbitos educativos. Entre ellos destaca el programa Mindful Self-Compassion (MSC) desarrollado por Neff & Germer, así como entrenamientos basados en CFT (compassionate mind training). Estudios y metaanálisis recientes reportan incrementos en autocompasión, reducciones en autocrítica, vergüenza, ansiedad o depresión, y mejoras generales de bienestar.

En lo que respecta a gratitud, las intervenciones relativas (como diarios de gratitud, ejercicios de agradecimiento, cartas de gratitud, prácticas regulares de reconocimiento) han demostrado efectos positivos en bienestar, emocionalidad, sueño, salud física, optimismo y apoyo social (García-Ramírez, 2015).

Sin embargo, la literatura advierte diversas limitaciones que deben considerarse. En primer lugar, muchos estudios utilizan muestras generales que no incluyen docentes, lo que reduce la posibilidad de generalizar los resultados a este grupo específico. Además, las

intervenciones suelen ser breves y pocos trabajos evalúan su sostenibilidad a largo plazo, lo que impide conocer si los efectos se mantienen en el tiempo.

También existe una notable escasez de investigaciones rigurosas desarrolladas en contextos universitarios, especialmente en América Latina, donde las dinámicas laborales y culturales pueden diferir significativamente de otros entornos (García-Campayo et al., 2014). A esto se suma que las condiciones estructurales (como la sobrecarga laboral, la precariedad o las políticas institucionales) no siempre se modifican, pese a que pueden moderar o incluso limitar los efectos de intervenciones enfocadas únicamente en el ámbito individual.

Por tanto, aunque las intervenciones basadas en autocompasión y gratitud son prometedoras, deben concebirse como parte de una estrategia integral que combine apoyo emocional individual, cambios organizacionales, políticas institucionales y evaluación continua

### **Vacíos en la evidencia**

A pesar del creciente interés en estos recursos psicológicos, la investigación aún presenta vacíos importantes. En primer lugar, existen pocos estudios longitudinales realizados con docentes universitarios, lo que dificulta observar cambios sostenidos en variables como el bienestar, el burnout o la salud mental a lo largo del tiempo. Además, persiste una falta de evidencia rigurosa (especialmente estudios con diseños aleatorizados, grupos control y muestras representativas) en el contexto de la educación superior. Esta escasez es aún más marcada en países de habla hispana y, particularmente, en entornos latinoamericanos (Emmons y McCullough, 2003).

Otro vacío relevante es la limitada integración entre variables organizacionales, como las condiciones laborales, la carga administrativa o la estabilidad contractual, y variables psicológicas individuales. La ausencia de estudios que combinen ambas perspectivas limita la comprensión del impacto real de estos factores en el bienestar docente.

Igualmente, se requiere más investigación que explore el papel de moderadores — como el tipo de docencia, la dedicación horaria, el ingreso o el tipo de contrato — y mediadores — como la autoeficacia, el apoyo social o la regulación emocional — en la relación entre autocompasión, gratitud y bienestar.

A pesar del crecimiento de la evidencia disponible, persisten limitaciones importantes que deben ser consideradas. Una de ellas es que muchas intervenciones se han centrado en docentes de educación primaria o secundaria, dejando de lado a los docentes de educación superior. Esto reduce la aplicabilidad y pertinencia de los hallazgos para el contexto universitario.

Además, las investigaciones realizadas con docentes universitarios suelen caracterizarse por muestras pequeñas, diseños pre-post sin grupo control y períodos de seguimiento muy cortos. Estas características metodológicas limitan la validez interna de los estudios y dificultan la generalización de los resultados a poblaciones docentes más amplias.

Otro aspecto crítico es que la mayoría de los estudios no integran variables organizacionales, como las condiciones contractuales, la carga de trabajo, los sistemas de reconocimiento institucional o las políticas de bienestar (Emmons y McCullough, 2003). La

ausencia de estas variables impide comprender de manera completa cómo interactúan los factores estructurales con la salud emocional de los docentes.

Finalmente, existe una marcada escasez de estudios longitudinales que permitan evaluar la sostenibilidad de los efectos de las intervenciones a mediano o largo plazo. Sin esta evidencia, resulta difícil determinar el verdadero impacto de las estrategias implementadas en el bienestar docente.

## Capítulo 2

### Metodología

#### **Tipo de investigación**

El presente estudio adoptó un diseño cuantitativo de alcance correlacional y de tipo transversal, adecuado para examinar la relación entre la autocomprensión y la gratitud en docentes universitarios. Según Hernández Sampieri et al. (2014), este tipo de diseño permite explorar objetivamente cómo se asocian estas variables psicológicas en un momento específico, sin intervenir en las condiciones naturales de los participantes.

El enfoque cuantitativo facilita la recolección y el análisis estadístico de datos numéricos, otorgando rigor y precisión a los resultados; mediante instrumentos estandarizados y validados es posible obtener información comparable, medible y generalizable a poblaciones similares (Martínez Ramírez, 2019), además de identificar patrones y tendencias relevantes para el bienestar emocional en contextos educativos superiores.

El alcance correlacional resulta idóneo porque no busca establecer causalidad, sino determinar el grado y la dirección de la asociación entre las variables, lo cual, como señala Ramos Galarza (2020), permite conocer si niveles más altos de autocomprensión se relacionan con mayores niveles de gratitud, aportando insumos valiosos para el diseño de estrategias de promoción del bienestar docente. Finalmente, el diseño transversal permite obtener información del fenómeno en un único momento, optimizando tiempo y recursos, aspecto especialmente pertinente en contextos educativos donde la disponibilidad de los participantes suele ser limitada.

## Participantes

Para este estudio se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia puesto que el acceso a la población total resulta limitado y se busca obtener información de un grupo específico que cumpla con ciertas características relevantes para los objetivos de la investigación (Ver tabla 1). La muestra final estuvo compuesta por 26 docentes universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad del Azuay en Cuenca-Ecuador.

De los participantes, aproximadamente el 73% fueron mujeres y el 27% hombres, con edades comprendidas entre los 31 y 58 años, y una edad media de 41.4 años. Cabe indicar que fueron docentes titulares, ocasionales y de servicios profesionales, lo que favoreció la heterogeneidad del grupo y enriqueció la comprensión del fenómeno desde distintos tipos de vinculación laboral y niveles de estabilidad en la docencia universitaria.

En promedio, los participantes contaban con 12 años de experiencia docente y una carga horaria semanal media de 16 horas, datos que reflejan una muestra con trayectoria significativa en el ámbito académico. Esta diversidad en antigüedad y dedicación docente permitió examinar cómo las variables psicológicas de autocomprensión y gratitud pueden manifestarse en distintos contextos de experiencia y compromiso profesional con distintas trayectorias docentes.

**Tabla 1**

*Características sociodemográficas de los docentes universitarios participantes.*

Variable	Categoría	n	%	Media DE	Mínimo	Máximo
<b>Sexo</b>	Femenino	19	73.08	-	-	-
	Masculino	7	26.92	-	-	-
<b>Edad (años)</b>		26	100	41.4	31	58
<b>Tipo de docente</b>	Titular	15	57.69	47.3	37	58
	Ocasional	9	34.62	36.2	31	47
	Contratado por servicios	2	7.69	32.5	32	33

<b>Años de experiencia docente</b>	26	100	13.42	1	30
<b>Tipo de docente</b>	Titular	15	57.69	8	25
	Ocasional	9	34.62	2	40
	Contratado (SP)	2	7.69	8	12

Nota. DE = Desviación Estándar. SP = Servicios Profesionales. Elaboración propia a partir de los datos reportados en la tesis de Henry Cevallos (2025).

### ***Criterios de inclusión***

Entre los criterios de inclusión se establecieron que los participantes fueran docentes activos de la Facultad de Psicología al momento de la recolección de datos, se aseguró que la información recabada reflejara experiencias actuales y no percepciones pasadas o desactualizadas. De la misma manera, el requerimiento de contar con experiencia docente previa permitió que las respuestas provinieran de individuos con un nivel suficiente de interacción con el proceso educativo, lo que incrementa la validez del análisis sobre las variables psicológicas estudiadas.

La participación voluntaria mediante consentimiento informado fue un criterio esencial, puesto que garantizó el cumplimiento de los principios éticos de la investigación psicológica. Cabe indicar que este procedimiento aseguró que los docentes comprendieran los objetivos del estudio, el uso de la información y la confidencialidad de los datos, promoviendo un ambiente de respeto y transparencia. De este modo, se favoreció una respuesta más sincera y comprometida por parte de los participantes, lo cual contribuye a la fiabilidad de los resultados.

### ***Criterios de exclusión***

En cuanto a los criterios de exclusión, se establecieron para mantener la homogeneidad y calidad de la muestra. La exclusión de personas que no ejercían la docencia evitó incorporar perspectivas ajenas al contexto académico que se pretendía analizar. De igual manera, se eliminaron los cuestionarios incompletos o duplicados, con el

fin de asegurar la consistencia de los datos y evitar sesgos que pudieran distorsionar las correlaciones entre autocomprensión y gratitud. Finalmente, se excluyó al personal administrativo o directivo sin carga docente, dado que sus funciones y responsabilidades difieren significativamente de las de los docentes activos, lo que podría introducir variabilidad no pertinente en las percepciones y niveles de las variables psicológicas estudiadas.

## **Instrumentos**

Para la recolección de datos se utilizaron tres instrumentos principales. En primer lugar, la Escala de Autocomprensión (Self-Compassion Scale, SCS), desarrollada por Kristin Neff (2003) y validada en español por García-Campayo et al. (2014). Esta escala evalúa el nivel de autocomprensión a través de 26 ítems que se agrupan en seis dimensiones: autoamabilidad, auto-juicio, humanidad común, aislamiento, mindfulness y sobreidentificación. Los ítems se responden en una escala tipo Likert de 5 puntos (de 1 = “casi nunca” a 5 = “casi siempre”). La puntuación total más alta indica mayor nivel de autocomprensión. La escala ha demostrado alta fiabilidad, con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.92 en el estudio original de Neff, y 0.85 en estudios validados en español (Neff, 2003; García-Campayo et al., 2014).

En segundo lugar, se utilizó el Cuestionario de Gratitud (Gratitude Questionnaire-6, GQ-6), creado por McCullough et al. (2002), compuesto por 6 ítems que miden la disposición individual hacia la gratitud como rasgo psicológico positivo. Se responde en una escala de 7 puntos (de 1 = “totalmente en desacuerdo” a 7 = “totalmente de acuerdo”). Este instrumento ha mostrado adecuada fiabilidad, con alfa de Cronbach entre 0.76 y 0.84 (McCullough, Emmons, & Tsang, 2002).

Por último, se incluyó un cuestionario sociodemográfico de elaboración propia, que recopiló información sobre variables como edad, género, tipo de docente, años de experiencia y carga horaria semanal. Estos datos fueron útiles para analizar diferencias en los niveles de autocompasión y gratitud en función de las características personales y laborales de los docentes participantes.

### **Procedimiento**

Para el desarrollo del estudio, en primer lugar, se solicitó la autorización formal a la Universidad del Azuay, presentando un documento en el que se especificaron el objetivo general, la población de estudio y la metodología empleada. Este paso garantizó el cumplimiento de los procedimientos éticos y administrativos requeridos por la institución, asegurando que la investigación se realizará dentro del marco normativo establecido y con la debida transparencia institucional.

Una vez obtenida la autorización, se procedió a contactar a los docentes potencialmente participantes mediante diferentes medios de comunicación institucionales, como correos electrónicos, redes académicas y grupos internos. En el mensaje se explicó de forma breve y clara el propósito del estudio, los criterios de participación y la importancia de su colaboración. Además, se proporcionó el enlace al formulario digital que contenía el cuestionario, facilitando el acceso y promoviendo una participación ágil y voluntaria.

Antes de iniciar la encuesta, los docentes leyeron y aceptaron un consentimiento informado, requisito indispensable para continuar con el proceso. En este documento se destacó el carácter anónimo y confidencial de las respuestas, así como la voluntariedad de la participación, asegurando que los participantes conocieran plenamente sus derechos y las condiciones bajo las cuales se desarrollaba la investigación.

El cuestionario se mantuvo disponible durante un período aproximado de cuatro a seis semanas, lo que permitió una recolección de datos amplia, flexible y adaptada a la disponibilidad de los docentes. Este lapso de tiempo garantizó una tasa de participación suficiente para alcanzar la representatividad esperada dentro de la población de interés.

Una vez concluido el periodo de aplicación, se revisó cuidadosamente la base de datos para identificar inconsistencias, respuestas incompletas o duplicadas. Este proceso de depuración aseguró la calidad y fiabilidad del análisis posterior, eliminando errores que pudieran alterar los resultados.

Posteriormente, el análisis estadístico de los datos se realizó mediante el programa *Jamovi*, una herramienta especializada en investigación cuantitativa. Se aplicaron técnicas descriptivas y correlacionales, en consonancia con los objetivos del estudio, con el fin de identificar patrones, relaciones y tendencias entre las variables de autocompasión y gratitud.

Finalmente, se elaboraron los informes finales, en los cuales se presentaron los resultados de manera clara, acompañados de su interpretación teórica, discusión y conclusiones. Estos informes fueron compartidos con los entes académicos correspondientes, contribuyendo al conocimiento institucional sobre el bienestar docente y sirviendo como base para futuras investigaciones o intervenciones en el ámbito universitario.

Cabe indicar que la presente investigación sobre autocompasión y gratitud en docentes universitarios implica una serie de consideraciones éticas que deben tomarse en cuenta. En primer lugar, será necesario obtener el consentimiento informado y por escrito de

los docentes participantes. Se explicarán de manera clara y concisa los objetivos del estudio, los procedimientos, los posibles riesgos y beneficios, y se garantizará la confidencialidad de la información, así como el derecho de cada persona a retirarse del estudio en cualquier momento.

También se resguardará la confidencialidad y la privacidad. La información personal y los datos recolectados serán manejados de forma estrictamente confidencial, utilizando códigos o números de identificación en lugar de nombres. Los datos se almacenarán de manera segura y el acceso estará restringido únicamente al equipo de investigación.

La investigación se enmarca en los principios de beneficencia y no maleficencia, orientando su propósito a generar conocimientos que contribuyan al bienestar de los docentes sin causarles daño o perjuicio. Los resultados obtenidos servirán de base para diseñar intervenciones y políticas públicas destinadas a mejorar la atención y el apoyo a esta población.

La aplicación de los instrumentos no representa ningún riesgo para la integridad de los docentes participantes. El único propósito de esta investigación es evaluar los niveles de autocompasión y gratitud mediante dimensiones psicológicas validadas, enfocadas en el bienestar emocional y el afrontamiento positivo. Este estudio podría generar beneficios significativos para la comunidad educativa, al aportar información valiosa sobre los recursos emocionales que utilizan los docentes para enfrentar las demandas de su labor académica. Los resultados podrían ser de interés tanto para los propios docentes como para las autoridades universitarias, al ofrecer una base empírica para el diseño de estrategias de acompañamiento y promoción del bienestar docente en la Universidad del Azuay.

## Análisis de datos

Para el primer objetivo, se realizó un análisis de estadística descriptiva con la finalidad de caracterizar los niveles de autocomprensión y gratitud en los docentes universitarios. Para ello, se calcularon frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central, como la media, así como medidas de dispersión, incluyendo la desviación estándar, los valores mínimo y máximo. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), la estadística descriptiva permite organizar, resumir y presentar la información obtenida en una muestra o población mediante tablas, gráficos y medidas numéricas, facilitando la comprensión general del comportamiento de las variables sin necesidad de realizar inferencias sobre la población.

En relación con el segundo objetivo, se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson, con el propósito de analizar la relación existente entre la autocomprensión y la gratitud en los docentes universitarios. Esta prueba permitió determinar tanto la dirección como la magnitud de la asociación lineal entre ambas variables, estableciendo si los niveles de una tienden a incrementarse o disminuirse conjuntamente con los de la otra. La elección de este estadístico se fundamentó en la naturaleza continua de las variables y en el cumplimiento de los supuestos de normalidad requeridos para su aplicación.

Para el tercer objetivo, orientado a analizar las diferencias en función de las características sociodemográficas y profesionales, se utilizó la prueba t de Student para comparar los niveles de autocomprensión y gratitud según el sexo. Asimismo, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) con el fin de explorar posibles diferencias en función de la edad y del tipo de docente universitario. Adicionalmente, se llevaron a cabo estadísticos descriptivos para examinar los niveles de autocomprensión y gratitud de acuerdo con los años

de experiencia docente, lo que permitió obtener una visión más amplia sobre la relación entre la trayectoria profesional y las variables emocionales estudiadas.

## **Capítulo 3**

### **Resultados**

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos tras el análisis estadístico realizado con el software Jamovi, a partir de los datos recolectados en la población de docentes universitarios. El objetivo de esta sección es exponer de manera clara y sistemática los hallazgos relacionados con las variables principales del estudio: autocomprensión y gratitud, así como su relación y las posibles diferencias en función de las características sociodemográficas de los participantes.

Con relación a los niveles de autocomprensión y gratitud de docentes universitarios (Ver tabla 2), se identificó que la autocomprensión presenta una media de 3.71 en una escala teórica de 1 a 5, lo que indica que los docentes manifiestan un nivel moderado-alto de autocomprensión. Este valor sugiere que los participantes suelen mostrar conductas y actitudes de autocuidado emocional, una actitud amable hacia sí mismos ante las dificultades y una capacidad relativamente adecuada para reconocer sus experiencias sin caer en la autocritica excesiva.

Así mismo, el rango obtenido (mínimo de 1.50 y máximo de 4.96) evidencia variabilidad entre los docentes, puesto que algunos manifiestan niveles considerablemente más bajos, mientras que otros alcanzan niveles cercanos al máximo de la escala. Esta dispersión se refleja también en la desviación estándar observada, la cual señala la presencia de diferencias individuales importantes dentro del grupo.

Por otro lado, la gratitud alcanza una media de 6.67 en una escala de 1 a 7, lo que representa un nivel muy alto de gratitud entre los docentes universitarios evaluados. Este puntaje indica que la mayoría de los participantes tienden a valorar y reconocer aspectos positivos de su vida, demostrando una disposición general a experimentar emociones de agradecimiento hacia otras personas y situaciones. El rango observado (mínimo de 5.33 y máximo de 7.00) muestra que, aunque existe una variación entre los docentes, incluso los valores más bajos se mantienen por encima del punto medio de la escala, lo que refuerza la idea de la predominancia de una actitud generalizada de gratitud en este colectivo. La baja desviación estándar, además, evidencia que los docentes tienden a ser relativamente homogéneos en esta característica

**Tabla 2**

*Estadísticos Descriptivos de los niveles Autocompasión y Gratitud en docentes universitarios.*

Variable	Media	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo
<b>Autocompasión</b>	3.71	0.695	1.50	4.96
<b>Gratitud</b>	6.67	0.485	5.33	7.00

*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos reportados en la tesis de Henry Cevallos (2025).

A través de un análisis de correlación de Pearson, se examinó la relación entre los niveles de autocompasión y gratitud en los docentes universitarios participantes (ver Tabla 3). Los resultados muestran que existe una correlación positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables ( $p < .001$ ).

Este coeficiente indica una asociación moderada-alta, lo que sugiere que, en general, aquellos docentes que presentan mayores niveles de autocompasión también tienden a reportar niveles más elevados de gratitud. Dicho resultado es consistente con la literatura en psicología positiva, que plantea que ambas variables forman parte de un conjunto de

recursos emocionales que facilitan el afrontamiento adaptativo, el bienestar y la regulación emocional.

El intervalo de confianza, que no incluye el valor cero, refuerza la robustez de la relación observada, indicando que el vínculo entre ambas variables es consistente y poco probable de atribuirse al azar.

**Tabla 3**

*Correlación entre Autocompásion – Gratitud en docentes universitarios.*

Variable	R de Pearson	IC 95%	Valor p
Autocompásion - Gratitud	0.652	[0.345 – 0.830]	< .001

*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos reportados en la tesis de Henry Cevallos (2025).

En relación con las diferencias en los niveles de autocompásion y gratitud según el sexo de los docentes universitarios (ver Tabla 4), los resultados muestran que no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las variables evaluadas. Para la autocompásion, si bien los docentes hombres obtuvieron un puntaje promedio ligeramente superior ( $M = 4.003$ ) en comparación con las docentes mujeres ( $M = 3.602$ ), esta diferencia no alcanzó significación estadística ( $t = 1.32$ ,  $gl = 10.63$ ,  $p = .218$ ). En el caso de la gratitud, las mujeres presentaron un promedio algo mayor ( $M = 6.728$ ) que los hombres ( $M = 6.500$ ), pero nuevamente la diferencia no fue significativa ( $t = -0.89$ ,  $gl = 8.77$ ,  $p = .402$ ).

Estos hallazgos indican que, dentro de la muestra evaluada, el sexo no parece ejercer un papel determinante en los niveles de autocompásion o gratitud que presentan los docentes universitarios. A nivel descriptivo, tanto hombres como mujeres muestran niveles adecuados de autocompásion y gratitud, considerando los valores medios que proponen las escalas utilizadas. De hecho, ambos grupos obtienen puntajes superiores al punto medio

teórico de sus respectivas escalas, lo que sugiere que los docentes, independientemente del sexo, poseen un grado relativamente alto de recursos emocionales que pueden favorecer su bienestar personal y profesional.

Por otro lado, la homogeneidad en los niveles de gratitud entre hombres y mujeres podría interpretarse como un indicador de que la vivencia del trabajo docente, caracterizado por el acompañamiento académico, el vínculo interpersonal y la contribución al desarrollo estudiantil, promueve disposiciones prosociales que no dependen del género. La gratitud, en este sentido, puede entenderse como un rasgo que se nutre de la interacción cotidiana con estudiantes y colegas, así como de la percepción de sentido y propósito en la labor educativa.

En cuanto a la autocompasión, los resultados sugieren que la capacidad de los docentes para tratarse a sí mismos con amabilidad en situaciones de dificultad, reconocer la humanidad compartida y mantener una perspectiva equilibrada frente al error, tampoco difiere entre hombres y mujeres. Esto podría deberse a que, en el ámbito universitario, las presiones académicas y el nivel de exposición al estrés son similares entre ambos grupos, lo que favorece el desarrollo de estrategias emocionales comparables.

**Tabla 4**  
*Diferencias en Autocompasión según el sexo en docentes universitarios.*

	<b>Hombr</b>	<b>Mujer</b>			
	(n = 7)	(n = 19)			
	M (DE)	M (DE)	gl	t	p
<b>Autocompasión</b>	4.003 (0.691)	3.602 (0.682)	10.63	1.316	.218
<b>Gratitud</b>	6.500 (0.617)	6.728 (0.476)	8.77	-0.885	.402

*Nota.* M = Media. (DE)= Desviación Estándar. Gl = grados de libertad. Elaboración propia a partir de los datos reportados en la tesis de Henry Cevallos (2025).

Con el objetivo de analizar las diferencias en autocompasión por niveles etarios, los docentes fueron categorizados en tres intervalos de edad: 31–40 años, 41–50 años y 51–60

años (ver Tabla 5). Los resultados descriptivos muestran que el grupo de mayor edad (51–60 años) presentó la media más alta de autocomprensión ( $M = 4.090$ ,  $DE = 0.192$ ), seguido por el grupo de 31–40 años ( $M = 3.763$ ,  $DE = 0.565$ ) y finalmente el grupo de 41–50 años ( $M = 3.464$ ,  $DE = 0.948$ ). Estas cifras indican que, a nivel descriptivo, los docentes mayores tienden a reportar niveles más altos de autocomprensión, mientras que los docentes del grupo intermedio muestran mayor variabilidad en sus respuestas, lo que sugiere diferencias individuales dentro del grupo.

El análisis de varianza de un factor (ANOVA) permitió determinar si las diferencias observadas entre los tres grupos de edad eran estadísticamente significativas. El ANOVA indicó que no existen diferencias significativas en los niveles de autocomprensión entre los grupos etarios,  $F(2, 25) = 1.23$ ,  $p = .310$ . Este resultado sugiere que, a pesar de las diferencias en los promedios, estas no son lo suficientemente grandes para concluir que la edad influye de manera significativa en la autocomprensión de los docentes universitarios. En otras palabras, las variaciones observadas pueden deberse a la variabilidad natural dentro de los grupos y al tamaño limitado de la muestra.

Desde una perspectiva, la autocomprensión en docentes universitarios no depende de la edad cronológica, sino que podría estar más influenciada por factores contextuales, profesionales o personales, como la experiencia laboral, la capacidad de manejo del estrés, la resiliencia o las estrategias de afrontamiento desarrolladas a lo largo de la carrera docente. La ausencia de diferencias significativas entre los grupos etarios sugiere que, independientemente de su edad, los docentes poseen un nivel relativamente homogéneo de autocomprensión, lo que podría estar relacionado con las demandas y retos compartidos del entorno universitario.

**Tabla 5***Autocompasión según grupos de edad.*

Grupo de edad	N	Media	Desv. Est.	F	p
31-40 años	13	3.763	0.565	1.23	.310
41-50 años	11	3.464	0.948		
51-60 años	4	4.090	0.192		

Nota. Valores F y p corresponden al resultado de ANOVA entre los tres grupos etarios. Elaboración propia a partir de los datos reportados en la tesis de Henry Cevallos (2025).

En el mismo contexto, se examinó la gratitud en los docentes universitarios segmentados por grupos etarios (ver Tabla 6). Los resultados descriptivos muestran que el grupo de mayor edad (51–60 años) presenta la media más alta de gratitud ( $M = 6.917$ ,  $DE = 0.096$ ), mientras que los grupos más jóvenes y del rango intermedio presentan medias similares, 31–40 años ( $M = 6.628$ ,  $DE = 0.559$ ) y 41–50 años ( $M = 6.611$ ,  $DE = 0.534$ ).

El análisis de varianza (ANOVA) permitió determinar si las diferencias observadas entre los grupos eran estadísticamente significativas. Los resultados indicaron que no existen diferencias significativas entre los grupos etarios en gratitud,  $F(2, 25) = 0.57$ ,  $p = .571$ . Esto sugiere que, aunque descriptivamente el grupo de 51–60 años presenta la media más alta, estas diferencias no son lo suficientemente grandes para concluir que la edad tenga un efecto sobre la gratitud de los docentes universitarios.

Estos resultados muestran que la gratitud es una característica estable entre los docentes universitarios, independientemente de la edad. La elevada puntuación media en todos los grupos sugiere que los docentes tienden a experimentar gratitud de manera consistente, probablemente como resultado de la interacción cotidiana con estudiantes y colegas, y del reconocimiento de la importancia de su labor educativa. En este sentido, la gratitud parece ser una competencia socioemocional transversal que no se ve afectada por diferencias etarias.

**Tabla 6**  
*Gratitud según grupos de edad.*

Grupo de edad	N	Media	Desv. Est.	F	p
31 – 40 años	13	6.628	0.559	0.57	.571
41 - 50 años	11	6.611	0.534		
51 - 60 años	4	6.917	0.096		

*Nota.* Valores F y p corresponden al resultado de ANOVA entre los tres grupos etarios.  
 Elaboración propia a partir de los datos reportados en la tesis de Henry Cevallos (2025).

En relación con la autocompasión de acuerdo al tipo de docente, los estadísticos descriptivos muestran que existen ligeras diferencias en las medias entre los tres tipos de docentes universitarios, aunque estas no son marcadamente amplias (ver Tabla 7). Los docentes contratados presentan la media más alta ( $M = 3.808$ ;  $DE = 1.10$ ;  $n = 9$ ), lo que indica que, en promedio, este grupo registra una valoración superior respecto a la variable estudiada. No obstante, también es el grupo con mayor desviación estándar, lo que sugiere una mayor dispersión de los datos y, por tanto, una mayor heterogeneidad en sus respuestas.

Por su parte, los docentes titulares registran una media de 3.724 ( $DE = 0.77$ ;  $n = 15$ ). Este grupo, además de contar con el mayor número de participantes, presenta una variabilidad moderada en comparación con los docentes contratados, lo que evidencia una mayor homogeneidad interna en cuanto a la percepción de la variable analizada. La cercanía de su media respecto a la del grupo contratado sugiere que ambos tipos de docentes mantienen patrones de comportamiento o percepción similares.

En cuanto a los docentes ocasionales, se observa la media más baja ( $M = 3.664$ ;  $DE = 0.56$ ;  $n = 2$ ). Sin embargo, este grupo posee el tamaño muestral más reducido, lo cual limita la posibilidad de realizar generalizaciones sólidas. Aun así, su desviación estándar es la menor de las tres, lo que indicaría una menor variabilidad en sus respuestas, aunque este resultado debe interpretarse con cautela debido al escaso número de casos.

Se realizó un análisis de varianza con el objetivo de identificar si existían diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los tres tipos de docentes universitarios: contratados, ocasionales y titulares. Los resultados indicaron que no existen diferencias significativas entre los docentes contratados, ocasionales y titulares en relación con la variable analizada,  $F(2, 23) = 0.049$ ,  $p = .95$ . Esto sugiere que, aunque de forma descriptiva los docentes contratados presentan la media más alta, seguidos por los docentes titulares y, posteriormente, los docentes ocasionales, estas diferencias no son lo suficientemente amplias como para concluir que el tipo de vinculación laboral tenga un efecto significativo sobre dicha variable.

Estos resultados evidencian que la característica evaluada se mantiene relativamente estable entre los docentes universitarios, independientemente de su condición contractual. La cercanía entre las medias de los tres grupos, junto con la ausencia de diferencias estadísticamente significativas, indica que los docentes tienden a manifestar niveles similares en la variable estudiada, más allá de su categoría laboral. En este sentido, el tipo de contratación no parece constituir un factor determinante, lo que sugiere que esta característica es transversal y se mantiene de manera consistente entre los distintos perfiles docentes que conforman la comunidad universitaria.

**Tabla 7**  
*Autocompasión de acuerdo al tipo de docentes universitarios.*

Tipo de docente	N	Media	Desviación Estándar	F	p
Contratado	9	3.808	1.10	0.049	.95
Ocasional	2	3.664	0.56		
Titular	15	3.724	0.77		

*Nota.* Valores F y p corresponden al resultado de ANOVA entre los tipos de docente. Elaboración propia a partir de los datos reportados en la tesis de Henry Cevallos (2025).

En relación con la autocompasión de acuerdo al tipo de docentes universitario, los resultados descriptivos muestran diferencias moderadas entre los tres tipos de docentes universitarios (ver Tabla 8). Los docentes titulares presentan la media más alta ( $M = 6.767$ ;  $DE = 0.44$ ;  $n = 15$ ), lo que indica una mayor puntuación promedio en la variable estudiada. Además, este grupo presenta una desviación estándar baja, evidenciando una alta homogeneidad en sus respuestas.

Los docentes ocasionales alcanzan una media de  $6.611$  ( $DE = 0.36$ ;  $n = 2$ ), ubicándose en segundo lugar. Aunque su desviación estándar es la más baja de los tres grupos, hay que interpretar este resultado con cautela debido al tamaño muestral reducido, lo cual limita la posibilidad de generalización. Por su parte, los docentes contratados presentan la media más baja ( $M = 6.167$ ;  $DE = 1.18$ ;  $n = 9$ ) y la mayor desviación estándar, lo que indica una mayor dispersión de los datos y, por tanto, una mayor heterogeneidad en las respuestas dentro de este grupo.

El análisis de varianza permitió determinar si las diferencias observadas entre los tipos de docentes universitarios eran estadísticamente significativas en relación con la Gratitud. Los resultados indicaron que la diferencia entre los grupos no fue estadísticamente significativa,  $F(2, 23) = 0.049$ ,  $p = .95$ , lo que evidencia que el tipo de vinculación laboral no ejerce un efecto significativo sobre la gratitud en los docentes universitarios.

El valor extremadamente bajo de la suma de cuadrados entre grupos ( $SS = 0.069$ ), en comparación con la suma de cuadrados dentro de los grupos ( $SS = 16.862$ ), demuestra que la mayor parte de la variabilidad en los niveles de gratitud se encuentra dentro de cada grupo y no entre los diferentes tipos de docentes. Esto significa que las diferencias

individuales entre los docentes, independientemente de su condición laboral, son mucho más relevantes que la categorización por tipo de contrato. En términos estadísticos, el tipo de docente explica una proporción casi mínima de la variación total en la gratitud.

Así mismo, el valor de F (0.049) refuerza esta interpretación, ya que indica que la variabilidad entre las medias de los grupos es prácticamente inexistente en comparación con la variabilidad interna de cada grupo. El valor de significancia obtenido ( $p = .95$ ), muy superior al nivel crítico establecido ( $\alpha = .05$ ), confirma que no se rechaza la hipótesis nula, es decir, que no existen diferencias estadísticamente significativas en la gratitud entre docentes contratados, ocasionales y titulares.

Desde una perspectiva interpretativa, estos resultados sugieren que la gratitud es una característica altamente estable entre los docentes universitarios, independientemente de su condición contractual. Aunque en contextos laborales podría esperarse que la estabilidad, el reconocimiento institucional o las condiciones de trabajo influyan en las emociones positivas, en este caso específico la gratitud parece mantenerse constante más allá de la situación laboral formal.

Este hallazgo puede interpretarse como una manifestación de la vocación docente y del significado intrínseco que los profesores atribuyen a su labor educativa. La interacción diaria con estudiantes, el sentido de contribución social, el desarrollo del conocimiento y la pertenencia al ámbito académico podrían estar actuando como factores más influyentes en la experiencia de gratitud que el tipo de contrato en sí mismo. Esto refuerza la idea de que la gratitud, más que estar determinada por factores externos o administrativos, responde a dimensiones internas, relaciones y vocacionales del ejercicio docente.

En este sentido, la gratitud se configura como una competencia socioemocional transversal en el ámbito universitario, presente de manera similar en todos los tipos de docentes. Este resultado es especialmente relevante, puesto que contrasta con la noción de que la estabilidad laboral o la jerarquía institucional podrían generar diferencias marcadas en el bienestar emocional. Por el contrario, los datos evidencian que la gratitud se mantiene como una constante entre los distintos perfiles docentes, lo cual representa un recurso psicológico importante para el afrontamiento del estrés laboral, la construcción de relaciones positivas y la permanencia en la profesión.

**Tabla 8**  
*Gratitud de acuerdo al tipo de docentes universitarios.*

Tipo de docente	N	Media	Desviación Estándar	F	P
Contratado	9	6.167	1.18	0.049	.95
Ocasional	2	6.611	0.36		
Titular	15	6.767	0.44		

*Nota.* Valores F y p corresponden al resultado de ANOVA entre los tipos de docente. Elaboración propia a partir de los datos reportados en la tesis de Henry Cevallos (2025).

Finalmente, se realizó un análisis para determinar la gratitud de acuerdo al tipo de docente universitario. Para responder a esta cuestión, se agruparon los participantes en tres categorías de experiencia: baja (1–9 años), media (10–19 años) y alta (20–30 años). Las medias obtenidas muestran valores relativamente similares entre los grupos, oscilando entre 3.57 y 3.96, lo cual ya adelanta que las diferencias descriptivas no parecen sustanciales.

El análisis de varianza (ANOVA) realizado permitió evaluar si estas diferencias observadas en las medias son estadísticamente significativas. El estadístico F obtenido fue  $F(2,23) = 0.91$  con un valor p de 0.41, indicando que la variabilidad entre los grupos es pequeña en comparación con la variabilidad interna de cada grupo. En otras palabras, los puntajes dentro de cada grupo son más disímiles entre sí que entre los propios grupos.

Dado que el valor  $p$  es mayor que el nivel de significación convencional ( $p > .05$ ), se concluye que no existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de autocompasión según los años de experiencia docente. Esto sugiere que la autocompasión, en esta muestra, se mantiene relativamente estable entre docentes con poca, mediana o amplia experiencia profesional.

**Tabla 9**

*Autocompasión de acuerdo a la experiencia de docentes universitarios.*

Experiencia	N	Media	Desviación Estándar	F	p
Baja	9	3.96	0.61	0.91	.41
Media	10	3.57	0.53		
Alta	7	3.89	0.88		

*Nota.* Valores F y p corresponden al resultado de ANOVA entre los años de experiencia. Elaboración propia a partir de los datos reportados en la tesis de Henry Cevallos (2025).

De la misma forma, se analizaron las variables de gratitud. En este caso, las medias obtenidas muestran valores notablemente homogéneos entre los grupos, con oscilaciones mínimas entre 6.67 y 6.72. Esta estabilidad descriptiva sugiere que la gratitud es un rasgo consistentemente alto en todos los docentes, independientemente del tiempo que llevan ejerciendo.

El análisis de varianza de un factor permitió determinar si estas diferencias mínimas entre medias son estadísticamente significativas. El ANOVA arrojó un resultado de  $F(2,23) = 0.018$ , acompañado de un valor  $p$  de 0.98, muy por encima del umbral de significación habitual de 0.05. Esto indica que la variación entre los grupos es extremadamente pequeña comparada con la variabilidad dentro de cada grupo, lo cual refuerza la idea de que los

puntajes de gratitud se distribuyen de manera muy similar entre docentes con distintos años de experiencia.

Dado que el valor p es prácticamente 1, se concluye que no existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de gratitud entre los grupos de experiencia docente. En otras palabras, la experiencia acumulada en la docencia universitaria no parece influir en el nivel de gratitud reportado por los participantes de la muestra. La constancia en las medias sugiere que la gratitud podría ser una disposición relativamente estable y poco dependiente del tiempo de ejercicio profesional.

**Tabla 10**

*Gratitud de acuerdo a la experiencia de docentes universitarios.*

A Experiencia	N	Media	Desviación Estándar	F	P
Baja	9	6.72	0.49	0.018	.98
Media	10	6.67	0.49		
Alta	7	6.69	0.53		

*Nota.* Valores F y p corresponden al resultado de ANOVA entre los años de experiencia. Elaboración propia a partir de los datos reportados en la tesis de Henry Cevallos (2025).

## Discusión

Los hallazgos de este estudio evidencian que los docentes universitarios presentan niveles relativamente altos de autocompasión y gratitud, lo cual es consistente con la literatura que destaca estas disposiciones emocionales como recursos psicológicos fundamentales en profesionales del ámbito educativo (Neff, 2003; Emmons y McCullough, 2003). Tanto la autocompasión como la gratitud contribuyen a la regulación emocional, la resiliencia frente a las demandas laborales y el manejo adaptativo del estrés, favoreciendo la estabilidad psicológica y el bienestar subjetivo.

La relación positiva entre autocompasión y gratitud observada se alinea con los hallazgos de Neff y Vonk (2009) y Barnard y Curry (2011), quienes señalan que ambas variables comparten bases afectivas y cognitivas que promueven estados de bienestar, reforzándose mutuamente. No obstante, es importante enfatizar que esta asociación no implica causalidad, lo que coincide con la evidencia de Fredrickson (2004), que sugiere que estas disposiciones pueden coexistir y complementarse sin que una genere necesariamente la otra.

En cuanto a las variables sociodemográficas, no se encontraron diferencias significativas (Sexo, tipo de contrato, antigüedad laboral). Este patrón concuerda con Moe y Katz (2020), quienes afirman que las disposiciones emocionales del profesorado dependen más de los recursos psicológicos y del contexto laboral que de factores demográficos. Así mismo, Peña (2023) sugiere que la autocompasión y la gratitud pueden actuar como mecanismos de compensación frente a situaciones de inestabilidad laboral, lo que explicaría la relativa homogeneidad entre docentes con distintos tipos de contrato o niveles de experiencia.

Respecto a la edad y la experiencia profesional, aunque los análisis descriptivos pueden sugerir una ligera tendencia a que los docentes con mayor trayectoria presenten niveles algo superiores de autocompasión, la literatura indica que estas diferencias no siempre alcanzan significación estadística (Raes et al., 2011; Atalaya, 2022). Esto refuerza la idea de que la autocompasión y la gratitud se configuran como rasgos relativamente estables, modulados por la madurez emocional y las estrategias de autorregulación más que por la antigüedad profesional per se.

Finalmente, los resultados relacionados con la carga laboral y el tipo de docente pueden interpretarse a la luz de la evidencia existente, que indica que la estabilidad laboral y la experiencia pueden favorecer emociones positivas como la gratitud al generar un sentido de control y satisfacción profesional (Fredrickson, 2004; Sujadi, 2022). Sin embargo, la ausencia de diferencias significativas entre distintos tipos de contrato refleja que incluso los docentes con vínculos temporales o alta carga laboral pueden mantener niveles elevados de autocompasión y gratitud, probablemente gracias a estrategias personales de afrontamiento y autorregulación emocional desarrolladas dentro del contexto educativo.

## Conclusión

La investigación realizada evidencia que los docentes universitarios participantes presentan niveles altos de autocomprensión y gratitud, lo que indica que, en general, muestran actitudes amables y comprensivas consigo mismos y una disposición positiva hacia los aspectos favorables de su labor profesional. La correlación positiva y significativa entre autocomprensión y gratitud sugiere que estas disposiciones emocionales coexisten de manera favorable, reflejando un perfil emocional que podría potenciar la regulación emocional, el afrontamiento adaptativo y la resiliencia frente a las demandas propias del ejercicio académico. Estos resultados se alinean con investigaciones previas que destacan el papel protector de estos recursos emocionales en el bienestar psicológico docente.

En cuanto a las comparaciones entre grupos, los análisis no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de autocomprensión, ni en los niveles de gratitud según el sexo, lo que indica que hombres y mujeres experimentan estas disposiciones socioemocionales de forma similar. De igual manera, al comparar los niveles de autocomprensión y gratitud según edad, tampoco se observaron diferencias significativas entre los tres rangos etarios analizados (31–40, 41–50 y 51–60 años), lo que sugiere que, en esta muestra, el desarrollo emocional asociado a estas variables se mantiene relativamente estable a lo largo del ciclo profesional docente.

Así mismo, el análisis según tipo de contrato (titular, ocasional y contratado) mostró patrones homogéneos entre los grupos, lo que refleja que las condiciones contractuales no parecen influir de manera sustancial en la autocomprensión y gratitud reportadas por los participantes.

Por otro lado, la comparación según los años de experiencia docente reafirmó esta tendencia general de homogeneidad. Tanto para autocompasión como para gratitud, los resultados del ANOVA revelaron que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los docentes con 1–9 años, 10–19 años o 20–30 años de experiencia. Esto implica que, en este estudio, la trayectoria profesional acumulada tampoco constituye un factor diferenciador en relación con estas disposiciones emocionales. La consistencia de estos hallazgos en todas las comparaciones sugiere que la autocompasión y la gratitud podrían funcionar como rasgos más bien estables en esta población docente, posiblemente vinculados a características personales, valores profesionales o factores socioemocionales que no dependen de variables sociodemográficas ni laborales.

Metodológicamente, los instrumentos utilizados cuentan con adecuadas propiedades psicométricas y los análisis estadísticos fueron apropiados, lo que otorga consistencia interna a los hallazgos dentro del contexto estudiado. No obstante, deben considerarse ciertas limitaciones: la naturaleza transversal del estudio, el uso de autoinformes y la concentración de puntuaciones altas, que podrían influir en la interpretación de los datos debido al posible sesgo de deseabilidad social. Además, la muestra proviene de una única facultad y disciplina, con tamaños de grupo reducidos en algunas categorías, lo que restringe la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos universitarios o institucionales.

A pesar de estas limitaciones, los hallazgos ofrecen implicaciones importantes para la formación docente y la formulación de políticas educativas en Ecuador. La evidencia sugiere que la autocompasión y la gratitud son factores relevantes asociados al bienestar

psicológico de los docentes universitarios, lo que abre la posibilidad de incorporarlos en programas de formación inicial y continua. Actividades como talleres de mindfulness, diarios de gratitud, ejercicios de autocomprensión y entrenamientos en regulación emocional podrían fortalecer estas competencias socioemocionales y promover prácticas de autocuidado en todas las etapas de la carrera académica.

En la misma línea, los resultados respaldan la necesidad de diseñar programas institucionales orientados al bienestar del profesorado, incluyendo iniciativas de acompañamiento emocional, equilibración de cargas laborales, espacios de reconocimiento profesional y estrategias para fortalecer la cohesión dentro de los equipos docentes. La creación de comunidades de práctica emocional, donde los docentes puedan compartir experiencias y estrategias de afrontamiento, podría contribuir a un ambiente universitario más empático, colaborativo y resiliente. Finalmente, se recomienda evaluar periódicamente los programas de bienestar docente para asegurar su impacto sostenido en la satisfacción laboral, la resiliencia y la calidad del proceso educativo.

## **Recomendaciones**

A partir de la experiencia investigativa desarrollada en este estudio, es importante considerar diversas recomendaciones orientadas tanto a mejorar el diseño metodológico de futuras investigaciones como a proponer nuevas líneas de análisis que profundicen en el papel de la autocompasión y la gratitud en el contexto docente. En primer lugar, se debe reconocer que una de las principales limitaciones del presente trabajo fue el tamaño reducido de la muestra, conformada únicamente por 28 docentes universitarios de una sola facultad. Esta restricción implica una limitada representatividad y, por lo tanto, un margen reducido de generalización de los hallazgos. Asimismo, la aplicación de un muestreo no probabilístico por conveniencia puede haber generado un sesgo de selección, dado que los participantes pueden haber estado predispuestos de forma favorable hacia las temáticas estudiadas, mostrando niveles de autocompasión o gratitud más altos que el promedio poblacional.

A esto se suma el uso exclusivo de instrumentos de autoinforme, que si bien son validados y adecuados para medir disposiciones emocionales, están sujetos a la influencia de la deseabilidad social o de la percepción subjetiva del momento. De igual manera, el diseño transversal impide observar la evolución temporal de las variables, limitando la posibilidad de establecer relaciones de tipo causal o de analizar los efectos que situaciones contextuales (como la época académica, la carga laboral o los eventos institucionales) podrían tener sobre los niveles de autocompasión y gratitud en los docentes.

En función de estas limitaciones, se sugiere que futuras investigaciones prioricen muestras más amplias y diversificadas que incluyan docentes de diferentes áreas disciplinares, instituciones públicas y privadas, niveles educativos (como educación

secundaria o técnica) y regiones geográficas variadas, lo que permitirá una mejor representación del colectivo docente y el fortalecimiento de la validez externa de los resultados. Asimismo, sería pertinente considerar diseños longitudinales que recojan datos en distintos momentos del año académico o a lo largo de varios períodos, para observar cómo evolucionan las variables estudiadas en función del tiempo, de eventos institucionales o del desgaste laboral progresivo. También se recomienda complementar el enfoque cuantitativo con metodologías cualitativas que permitan explorar en mayor profundidad la experiencia emocional docente, a través de entrevistas, grupos focales o diarios reflexivos, lo que ofrecería un mejor panorama.

Otro aspecto relevante sería incorporar variables complementarias como el estrés laboral, la autoeficacia, la motivación docente o el compromiso organizacional, con el fin de construir modelos explicativos más amplios del bienestar emocional en el entorno educativo. En esta misma línea, se propone que futuras investigaciones evalúen la efectividad de programas o intervenciones institucionales basados en mindfulness, escritura compasiva o prácticas de gratitud, y analicen su impacto sobre indicadores como la reducción del agotamiento emocional, la mejora del clima organizacional y el aumento de la satisfacción profesional. También se sugiere explorar las diferencias interculturales o regionales que podrían influir en la forma en que los docentes practican o experimentan la autocompasión y la gratitud, así como estudiar el papel que juegan las políticas institucionales de cuidado docente, los estilos de liderazgo académico y la percepción de reconocimiento profesional como factores que modulan o favorecen la expresión de estas variables emocionales.

Finalmente, se considera valioso que investigaciones futuras contemplen la perspectiva de los estudiantes y la forma en que perciben las actitudes emocionales de sus docentes, con el objetivo de identificar si el desarrollo de cualidades como la autocompasión y la gratitud no solo benefician al profesor individualmente, sino que también impactan en la experiencia educativa general, promoviendo ambientes de aprendizaje más empáticos, equilibrados y emocionalmente sostenibles. Estas recomendaciones buscan contribuir al fortalecimiento del bienestar docente desde una mirada integral, incorporando no solo el análisis de variables individuales, sino también las condiciones institucionales, sociales y culturales que inciden en la salud emocional del profesorado universitario.

## Referencias

- Allen, K. A., Grove, C., May, F. S., Gamble, N., Lai, R., y Saunders, J. M. (2024). *Expressions of gratitude in education: An analysis of the #ThankYourTeacher campaign*. *International Journal for Educational Integrity*, 20(1), 13. <https://doi.org/10.1007/s40979-024-00159-2>
- Atalaya, L. (2022). La autocompasión y el bienestar académico: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología Educativa*, 34(1), 50–62. <https://journals.copmadrid.org/edu/art/edu2022a7>
- Barnard, L. K., y Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, y interventions. *Review of General Psychology*, 15(4), 289–303. <https://self-compassion.org/wp-content/uploads/publications/BarnardCurry2011.pdf>
- Beltrán Morillas, A. M., y Expósito, F. (2021). Personal growth and life satisfaction during COVID-19: Self-forgiveness and compassion as correlates. *Escritos de Psicología*, 14(2), 107–119. <https://doi.org/10.24310/espiescpsi.v14i2.13519>
- Brach, T. (2003). *Radical acceptance: Embracing your life with the heart of a Buddha*. Bantam Dell.
- Brown, R., y Okun, M. (2020). Teacher self-compassion and the perception of professional failure among postgraduate instructors. *Teaching in Higher Education*, 25(5), 534–548. [https://www.researchgate.net/publication/332986833\\_Teacher\\_Self-Compassion\\_and\\_the\\_Perception\\_of\\_Professional\\_Failure\\_among\\_Postgraduate\\_Instructors](https://www.researchgate.net/publication/332986833_Teacher_Self-Compassion_and_the_Perception_of_Professional_Failure_among_Postgraduate_Instructors)
- Dalai Lama. (1995). *The power of compassion*. HarperCollins.
- Dalai Lama. (2001). *An open heart: Practicing compassion in everyday life*. Little, Brown and Company.
- Dalai Lama. (2002). *Ethics for the new millennium*. Riverhead Books.
- Elicesa, M., Carmona, C., Pascual, J. C., Feliu Soler, A., Martín Blanco, A., y Solera, J. (2017). Compassion and self compassion: Construct and measurement. *Mindfulness & Compassion*, 2(1), 34–40. <https://doi.org/10.1016/j.mic.2016.11.003>
- Emmons, R. A., y McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377–389. [https://greatergood.berkeley.edu/images/application\\_uploads/Emmons-McCullough-Counting-Blessings.pdf](https://greatergood.berkeley.edu/images/application_uploads/Emmons-McCullough-Counting-Blessings.pdf)

- Emmons, R. A., y Mishra, A. (2011). Why gratitude enhances well-being: What we know, what we need to know. En K. M. Sheldon, T. B. Kashdan, y M. F. Steger (Eds.), *Designing positive psychology: Taking stock and moving forward* (pp. 248–262). Oxford University Press.
- [https://www.researchgate.net/publication/285593222\\_Why\\_gratitude\\_enhances\\_well-being\\_What\\_we\\_know\\_what\\_we\\_need\\_to\\_know](https://www.researchgate.net/publication/285593222_Why_gratitude_enhances_well-being_What_we_know_what_we_need_to_know)
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367–1377.
- <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1693418/>
- García Campayo, J., Navarro Gil, M., Andrés, E., Montero Marín, J., López Artal, L., y Demarzo, M. M. P. (2014). Validation of the Spanish versions of the long (26 items) and short (12 items) forms of the Self Compassion Scale (SCS). *Health and Quality of Life Outcomes*, 12, 4. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-12-4>
- García Ramírez, J. M. (2015). Gratitud en el aula. *ReiDoCrea*, 4, 6–13.
- <http://hdl.handle.net/10481/34596>
- García Ramírez, J. M. (2021). Gratitud en el aula: Efecto sobre el rendimiento académico. *ReiDoCrea*, 10(3), 1–11.
- [https://www.researchgate.net/publication/347355154\\_Gratitud\\_en\\_el\\_aula](https://www.researchgate.net/publication/347355154_Gratitud_en_el_aula)
- García, L., y Sáenz, P. (2022). Bienestar docente y regulación emocional: Un estudio en universidades iberoamericanas. *Revista Iberoamericana de Psicología Educativa*, 27(2), 45–61. [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/RIPE/27-2%20\(2022\)/3623189013/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/RIPE/27-2%20(2022)/3623189013/)
- Gázquez Abad, J. C., y Sánchez Pérez, M. (2007). Consideración de la heterogeneidad en el comportamiento de elección del consumidor a través de modelos logit: Enfoque paramétrico vs. semiparamétrico. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 30, 233–264.
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. Oxford University Press.
- Germer, C. K. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. Guilford Press.
- Germer, C. K., y Siegel, R. D. (Eds.). (2012). *Wisdom and compassion in psychotherapy: Deepening mindfulness in clinical practice*. Guilford Press.
- Gilbert, P. (2005). *Compassion: Conceptualisations, research, and use in psychotherapy*. Routledge. <https://self-compassion.org/wp-content/uploads/publications/Gilbert2005.pdf>

- Gilbert, P., y Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 13(6), 353–379. <https://self-compassion.org/wp-content/uploads/publications/Gilbert.Procter.pdf>
- Goldstein, J., y Kornfield, J. (1987). *Seeking the heart of wisdom: The path of insight meditation*. Shambhala.
- Hanh, T. N. (1994). *The heart of understanding: Commentaries on the Prajnaparamita Heart Sutra*. Parallax Press.
- Hanh, T. N. (1998). *The heart of the Buddha's teaching: Transforming suffering into peace, joy, and liberation*. Broadway Books.
- Hanh, T. N. (2004). *No mud, no lotus: The art of transforming suffering*. Parallax Press.
- Hanh, T. N. (2008). *The miracle of mindfulness: An introduction to the practice of meditation*. Beacon Press.
- Hanh, T. N. (2009). *The art of power*. HarperOne.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M. P., Méndez Valencia, S., y Mendoza Torres, C. P. (2014). *Metodología de la investigación*. [https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-roberto_hernandez_sampieri.pdf)
- Holgado, J., y Martínez, A. (2016). Gratitud y autocompasión en programas de formación docente: Impactos en bienestar y cohesión grupal. *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), 215–233. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2020/08/264-07.pdf>
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*. Hyperion.
- Kornfield, J. (1993). *A path with heart: A guide through the perils and promises of spiritual life*. Bantam.
- Kornfield, J. (2008). *The wise heart: A guide to the universal teachings of Buddhist psychology*. Bantam Books.
- Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. Guilford Press.
- MacBeth, A., y Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 32(6), 545–552. <https://eprints.gla.ac.uk/64162/1/64162.pdf>

- Martínez Ramírez, J. L. (2019). El proceso de elaboración y validación de un instrumento de medición documental. *Revista Anual Acción y Reflexión Educativa*.
- Moe, A., y Katz, I. (2020). Teacher self-compassion predicts motivating teaching styles through need satisfaction and burnout reduction. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103173. <https://self-compassion.org/wp-content/uploads/publications/MoeKatz2020.pdf>
- Moncada, L. (2016). Autocompásion y toma de decisiones académicas en estudiantes universitarios. *Psicología Contemporánea*, 21(2), 121–137.
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85–101. <https://self-compassion.org/wp-content/uploads/publications/SCtheoryarticle.pdf>
- Neff, K. D. (2011). *Self-compassion: The proven power of being kind to yourself*. William Morrow.
- Neff, K. D. (2012). *Self-compassion: Stop beating yourself up and leave insecurity behind*. HarperCollins.
- Neff, K. D., Hsieh, Y.-P., y Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4(3), 263–287. <https://self-compassion.org/wp-content/uploads/publications/SClearninggoals.pdf>
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., y Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 139–154. <https://self-compassion.org/wp-content/uploads/publications/JRP.pdf>
- Neff, K. D., y Costigan, A. P. (2014). Self-compassion, wellbeing, and happiness. *Psychology of Well-Being*, 4(1), 11. <https://self-compassion.org/wp-content/uploads/publications/Neff&Costigan.pdf>
- Neff, K. D., y Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the Mindful Self-Compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28–44. <https://self-compassion.org/wp-content/uploads/publications/Neff-Germer-MSC-RCT-2012.pdf>
- Neff, K. D., y Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77(1), 23–50. <https://self-compassion.org/wp-content/uploads/publications/NeffVonk.pdf>
- Ortega, P., López, S., y Ríos, M. (2020). Estrés y burnout en la docencia universitaria: Una revisión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52(2), 141–155. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/78945>

- Peña, M. (2023). Autocompasión y gratitud como recursos protectores en docentes universitarios. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 15(2), 77–89.  
<https://revistapsiec.ec/ojs/index.php/psiec/article/view/89>
- Pérez, J., y Herrera, F. (2021). Productividad académica y bienestar psicológico en profesores universitarios. *Revista Colombiana de Educación*, 81(1), 55–74.  
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/11783>
- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., y Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the Self-Compassion Scale. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 18(3), 250–255. <https://self-compassion.org/wp-content/uploads/publications/SCSshortform.pdf>
- Ramos Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *Revista CienciAmérica*, 9(3).  
<https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Real Academia Española. (2023). Compasión. En *Diccionario de la lengua española* (23.<sup>a</sup> ed.). <https://dle.rae.es/compasión>
- Reivich, K., y Shatté, A. (2002). *The resilience factor: 7 keys to finding your inner strength and overcoming life's hurdles*. Broadway Books.
- Reyes, J. (2012). *Diccionario ilustrado de la lengua española* (23.<sup>a</sup> ed.). Real Academia Española.
- Ryff, C. D., y Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1–28.  
[https://www.researchgate.net/publication/232532705\\_The\\_Contours\\_of\\_Positive\\_Human\\_Health](https://www.researchgate.net/publication/232532705_The_Contours_of_Positive_Human_Health)
- Safiullah, M., Khan, S., y Nadeem, M. (2022). Impact of teachers' self-compassion on students' academic achievement at secondary school level. *Global Educational Studies Review*, 7(1), 291–301. [https://doi.org/10.31703/gesr.2022\(VII-I\).29](https://doi.org/10.31703/gesr.2022(VII-I).29)
- Salamea, M. (2020). El impacto de la autocompasión en la salud mental de estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Salud Mental*, 15(3), 233–245.  
<https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/RPSM/article/view/283>
- Salzberg, S. (1995). *Lovingkindness: The revolutionary art of happiness*. Shambhala Publications.
- Shapiro, S. L., Astin, J. A., Bishop, S. R., y Córdova, M. (2005). Mindfulness-based stress reduction for health care professionals: Results from a randomized trial. *International Journal of Stress Management*, 12(2), 164–176.  
[https://greatergood.berkeley.edu/images/uploads/Shapiro-Mindfulness\\_on\\_Stress\\_Reduction\\_for\\_Health\\_Care\\_Professional.pdf](https://greatergood.berkeley.edu/images/uploads/Shapiro-Mindfulness_on_Stress_Reduction_for_Health_Care_Professional.pdf)

- Sujadi, A. (2022). Gratitude and positive performance in higher education teachers: A collaborative perspective. *Journal of Positive School Psychology*, 6(3), 115–128. <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/11528>
- Tashiro, T., y Frazier, P. (2003). I'll never be in a relationship like that again: Personal growth following romantic relationship breakups. *Personal Relationships*, 10(1), 113–128. <https://www.researchgate.net/publication/227721012>
- Torres, E. (2021). Intervenciones digitales para promover la autocompasión en estudiantes universitarios. *Tecnologías y Salud Mental*, 10(2), 98–115. <https://revistatsm.org/ojs/index.php/tsm/article/view/151>
- Varela, F., Thompson, E., y Rosch, E. (1997). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Vargas, L., y Jiménez, C. (2021). Burnout en docentes universitarios: Prevalencia y factores asociados. *Revista Mexicana de Psicología*, 38(2), 145–160. <https://www.redalyc.org/journal/2430/243066261006/html/>
- Wood, A. M., Froh, J. J., y Geraghty, A. W. A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 890–905. <https://www.researchgate.net/publication/44699404>

