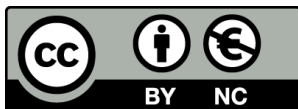


FACTORES ASOCIADOS AL BIENESTAR SUBJETIVO EN DOCENTES CHILENOS

Camilo Alfredo Herrera Barros



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.ca>

Aquesta obra està subjecta a una llicència Creative Commons Reconeixement-NoComercial

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial licence



TESIS DOCTORAL

FACTORES ASOCIADOS AL BIENESTAR SUBJETIVO EN DOCENTES
CHILENOS.

Camilo Alfredo Herrera Barros

2022



TESIS DOCTORAL

FACTORES ASOCIADOS AL BIENESTAR SUBJETIVO EN DOCENTES
CHILENOS.

Camilo Alfredo Herrera Barros.

2022

Programa de Doctorado en Psicología, Salud y Calidad de Vida

Director de Tesis
Dr. Ferran Casas Aznar
Codirector de Tesis
Dr. Juan Carlos Oyanedel Sepúlveda

Memoria presentado para la obtención del grado de doctor de la Universidad de Girona.

1 Antecedentes y Documentación

1.1 Lista de publicaciones derivadas de esta tesis:

Artículo 1:

- Título: *"Psychometric Properties of the Collective Teachers Efficacy Scale Short-Form (CES-SF) in Chilean Teachers"*
- Autores: Camilo Herrera, Javier Torres-Vallejos, Jonathan Martinez-Libano
- Revista: Publicado en Educational Psychology, a section of the journal, Frontiers in Psychology, Psychol. 13:935578, doi: 10.3389/fpsyg.2022.935578

Artículo 2:

- Título: *"Dimensiones del síndrome de burnout como predictoras del bienestar subjetivo en docentes chilenos"*
- Autores: Camilo Herrera, Jonathan Martinez-Libano, Cristian Céspedes Juan Carlos Oyanedel, Javier Torres.
- Revista: Aceptado por {PSOCIAL} | Revista de Investigación en Psicología Social

Artículo 3:

- Título: *"Factores Sociodemográficos y Organizacionales Predictores del Bienestar Subjetivo en Docentes Chilenos"*
- Autores: Camilo Herrera, Jonathan Martinez-Libano, Cristian Céspedes, Javier Torres, Juan Carlos Oyanedel, Andrés Rubio
- Revista: Enviado a {PSOCIAL} | Revista de Investigación en Psicología Social

Artículo 4:

- Título: *"Dimensiones del Bienestar Subjetivo y Percepción de Discriminación en Docentes Chilenos"*.
- Autores: Camilo Herrera, Andrés Rubio, Cristian Céspedes, Javier Torres, Juan Carlos Oyanedel.
- Revista: Borrador en revisión

Artículo 5:

- Título: *"Perceived collective school efficacy mediates organizational justice effect in Teachers' Subjective Wellbeing"*.
- Autores: Camilo Herrera, Javier Torres, Jonathan Martinez-Libano, Cristian Céspedes, Juan Carlos Oyanedel, Eduardo Acuña, Andrés Rubio, Dánae Pedraza.
- Revista: Publicado en Int. J. Environ. Res. Public Health 2022, Volume 19, Issue 17, 10963

1.2 Certificados

REVIEW FORUM Corresponding Author Need Help? Contact us

✓ 1. Initial Validation ✓ 2. Editorial Assignment ✓ 3. Independent Review ✓ 4. Interactive Review ✓ 5. Review Finalized ✓ 6. Final Validation ✓ 7. Final Decision

[Psychometric Properties of the Collective Teachers Efficacy Scale Short-Form \(CES-SF\) in Chilean Teachers](#)

Camilo Herrera* , Javier Torres-Vallejos and Jonathan Martínez-Libano
Original Research, *Front. Psychol. - Educational Psychology*
Received on: 04 May 2022, Edited by: Pablo Rivera-Vargas ✉
Manuscript ID: 935578
Research Topic: [Subjective Well-being in Online and Mixed Educational Settings](#)
Keywords: teachers, Collective efficacy, Well-being, school context, factor analysis

Download latest manuscript
View submitted files history
View invoice

NO ACTION IS REQUIRED FROM YOU

Your manuscript has been accepted for publication.

 International Journal of
***Environmental Research
and Public Health***

an Open Access Journal by MDPI

Indexed in: PubMed CITESCORE 4.5 IMPACT FACTOR 4.614

CERTIFICATE OF PUBLICATION

Certificate of publication for the article titled:
Perceived Collective School Efficacy Mediates the Organizational Justice Effect in
Teachers' Subjective Well-Being

Authored by:
Camilo Herrera; Javier Torres-Vallejos; Jonathan Martínez-Líbano; Andrés Rubio; Cristian
Céspedes; Juan Carlos Oyanedel;
Eduardo Acuña; Danae Pedraza

Published in:
Int. J. Environ. Res. Public Health 2022, Volume 19, Issue 17, 10963

 Academic Open Access Publishing
since 1996

Basel, October 2022

Buenos Aires, 19 de enero de 2022

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Psicología.
Lic Camilo Herrera

Por medio de la presente, el Equipo Editor de la Revista (PSOCIAL) (ISSN: 2422-619X) deja constancia que en el mes de enero de 2022 se ha revisado y aceptado el manuscrito " Dimensiones del síndrome de burnout como predictoras del bienestar subjetivo en docentes chilenos " presentado por Camilo Herrera para la consideración de nuestra revista.

Este artículo sera publicado en la revista Vol 8, No 1. Correspondiente a septiembre del 2022.

Sin otro particular, la saludo muy atentamente,

WAS

Dr. Hugo Simkin
Editor Asociado
{PSOCIAL} | Revista de Investigación en Psicología Social
Santiago del Estero 1029 (Sede Constitución)
(C1075AAU) Ciudad de Buenos Aires, Argentina
Teléfono: +54 (11) 4305-6087/6168
E-mail: hugosimkin@sociales.uba.ar
Web: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/psocial>



Certificación de Dirección de Tesis.

El Dr. Ferran Casas Aznar certifica que esta tesis doctoral, titulada FACTORES ASOCIADOS AL BIENESTAR SUBJETIVO EN DOCENTES CHILENOS, que presenta Camilo Herrera Barros para la obtención del título de doctor, ha sido realizada bajo su dirección.

Asimismo, el Dr. Juan Carlos Oyanedel de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Andrés Bello, Chile, certifica que esta tesis doctoral ha estado realizada bajo su codirección.

Para que conste y tenga los efectos oportunos, firmamos conjuntamente este documento.



El Dr. Javier Torres y Dr. Jonathan Martinez-Libano, como coautores de la siguiente publicación:

Título: "Psychometric Properties of the Collective Teachers Efficacy Scale Short-Form (CES-SF) in Chilean Teachers"

Autores: Camilo Herrera, Javier Torres-Vallejos, Jonathan Martinez-Libano

Revista: Publicado en Educational Psychology, a section of the journal, Frontiers in Psychology, Psychol. 13:935578, doi: 10.3389/fpsyg.2022.935578

Aceptamos que el Sr. Camilo Herrera Barros presente el artículo mencionado como autor principal y como parte de su tesis doctoral y que estos artículos no puedan, por tanto, formar parte de otra tesis doctoral.

Para que conste y tenga los efectos oportunos, firmamos este documento.

Dr. Javier Torres,

Dr. Jonathan Martinez-Libano

Santiago, Octubre 2022



El Dr. Jonathan Martinez-Libano, Dr. Cristian Céspedes, Dr. Juan Carlos Oyanedel y Dr. Javier Torres, como coautores de la siguiente publicación:

Título: "Dimensiones del síndrome de burnout como predictoras del bienestar subjetivo en docentes chilenos"

".

Autores: Camilo Herrera, Jonathan Martinez-Libano, Cristian Céspedes Juan Carlos Oyanedel, Javier Torres.

Revista: Aceptado por {PSOCIAL} | Revista de Investigación en Psicología Social

Aceptamos que el Sr. Camilo Herrera Barros presente el artículo mencionado como autor principal y como parte de su tesis doctoral y que estos artículos no puedan, por tanto, formar parte de otra tesis doctoral.

Para que conste y tenga los efectos oportunos, firmamos este documento.

Dr. Jonathan Martinez-Libano

Dr. Cristian Céspedes

Dr. Juan Carlos Oyanedel

Dr. Javier Torres

Santiago, Octubre 2022



El Dr. Jonathan Martinez-Libano, Dr. Cristian Céspedes, Dr. Javier Torres, y Dr. Juan Carlos Oyanedel como coautores de la siguiente publicación:

Título: "Factores sociodemográficos y organizacionales predictores del bienestar subjetivo en docentes Chilenos"

Autores: Camilo Herrera, Jonathan Martinez-Libano, Cristian Céspedes, Javier Torres, Juan Carlos Oyanedel, Andrés Rubio

Revista: Enviada a {PSOCIAL} | Revista de Investigación en Psicología Social

Aceptamos que el Sr. Camilo Herrera Barros presente el artículo mencionado como autor principal y como parte de su tesis doctoral y que estos artículos no puedan, por tanto, formar parte de otra tesis doctoral.

Para que conste y tenga los efectos oportunos, firmamos este documento.

Dr. Jonathan Martinez-Libano

Dr. Cristian Céspedes

Dr. Javier Torres

Dr. Juan Carlos Oyanedel

Dr. Andrés Rubio

Santiago, Octubre 2022



El Dr. Andrés Rubio, Dr. Cristian Céspedes, Dr. Javier Torres y Dr. Juan Carlos Oyanedel, como coautores de la siguiente publicación:

Título: "Dimensiones del bienestar subjetivo y percepción de discriminación en docentes Chilenos".

Autores: Camilo Herrera, Andrés Rubio, Cristian Céspedes, Javier Torres, Juan Carlos Oyanedel.

Revista: Borrador

Aceptamos que el Sr. Camilo Herrera Barros presente el artículo mencionado como autor principal y como parte de su tesis doctoral y que estos artículos no puedan, por tanto, formar parte de otra tesis doctoral.

Para que conste y tenga los efectos oportunos, firmamos este documento.

Dr. Andrés Rubio,

Dr. Cristian Céspedes

Dr. Javier Torres,

Dr. Juan Carlos Oyanedel

Santiago, Octubre 2022



El Dr. Javier Torres, Dr. Jonathan Martinez-Libano, Dr. Cristian Céspedes, Dr. Juan Carlos Oyanedel, Dr. Eduardo Acuña, Dr. Andrés Rubio y como coautores de la siguiente publicación:

Título: "Perceived collective school efficacy mediates organizational justice effect in Teachers' Subjective Wellbeing".

Autores: Camilo Herrera, Javier Torres, Jonathan Martinez-Libano, Cristian Céspedes, Juan Carlos Oyanedel, Eduardo Acuña, Andrés Rubio.

Revista: Publicado en Int. J. Environ. Res. Public Health 2022, Volume 19, Issue 17, 10963

Aceptamos que el Sr. Camilo Herrera Barros presente el artículo mencionado como autor principal y como parte de su tesis doctoral y que estos artículos no puedan, por tanto, formar parte de otra tesis doctoral.

Para que conste y tenga los efectos oportunos, firmamos este documento.

Dr. Javier Torres

Dr. Jonathan Martinez-Libano

Dr. Cristian Céspedes

Dr. Juan Carlos Oyanedel

Dr. Eduardo Acuña

Dr. Andrés Rubio

Danae Pedraza

Santiago, Octubre 2022

1.3 Lista de Abreviaciones

AFE	Análisis Factorial Exploratorio
APA	American Psychiatric Association
BS	Bienestar Subjetivo
CES-SF	Collective Efficacy Scale- Short Form
CESQT	Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo
CFA	Confirmatory Factor Analysis
CFI	Comparative Fit Index
COP	Cuestionario de Optimismo
CSF	Cuestionario de Satisfacción Familiar
CTE-SCALE	Collective Teacher Efficacy Scale
DT	Desviación Típica
DWLS	Diagonally Weighted Least Squares
EFA	Exploratory Factor Analysis
FONDECYT	Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico
GC	Group Competence
GFI	Goodness-of-Fit Index
NSE	Nivel Socioeconómico
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OJS	Organizational Justice Scale
PWI	Personal Wellbeing Index.
PWI -A	Personal Wellbeing Index – Adult
RM	Región Metropolitana de Chile
RMSEA	Root Means Square Error of Approximation
SES	Socio Economic Status
SEM	Structural Equation Modeling
SD	Standard Deviation
SQT	Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT)
SRMR	Standardized Root Mean Square
SWB	Subjective Well-Being
SWLS	Satisfaction with Life Scale
SWS	Social Well-being at School
TA	Task Analysis
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
WLSMV	Weighted Least Square Mean and Variance

Dedicado a todos los profesores y profesoras que, en conciencia, día a día, ponen lo mejor de su humanidad y amor para que las nuevas generaciones adquieran saberes, desarrollen habilidades y cultiven sensibilidades que, junto con ampliar sus horizontes de posibilidades, los conecten con su ser.

1.5 Agradecimientos

Agradezco, en primer lugar, al Dr. Ferran Casas Aznar, por acompañarme en este camino apoyándome sabia y cariñosamente en todo momento. También le agradezco sus investigaciones en bienestar en niños, niñas y adolescentes, que han sido fuente de inspiración para mí.

Agradezco al Dr. Juan Carlos Oyanedel por presentarme el Programa de Doctorado de Psicología, Salud y Calidad de Vida de la Universidad de Girona, incentivándome a contestar mis preguntas con el rigor que entrega el mundo de la investigación y por apoyarme en todo momento, hemos construimos una profunda amistad que sin duda perdurará.

Agradezco al Centro de Investigación en Educación Inclusiva, por permitir la inclusión del cuestionario necesario para esta investigación en el marco de sus propias investigaciones.

Agradezco a Dr. Andrés Rubio, Dr. Javier Torres, Dr. Cristian Céspedes, Dr. Eduardo Acuña, Dr. Jonathan Martínez-Libona por compartir sus aprendizajes conmigo y de esta manera ayudarme en mi propio proceso de aprendizaje.

Agradezco a Dr. Fernando Flores Labras, por impulsarme a abrazar la educación como un eje fundamental de mi quehacer profesional, y a los profesores del Colegio Altamira, que sin proponérselo se convirtieron en mis maestros de las complejidades y oportunidades de los sistemas educativos.

Agradezco a Francisca Cortes Solari, por inspirarme, empujarme y darme la posibilidad de experimentar nuevas formas de educar, y junto a ella al equipo de Fundación Caserta, Marco Cifuentes, Gabriela Guzmán, Carolina López, José Luis Castillo, Natalia Espinosa, Valeria Vasconcellos, Marcela Iglesias, porque juntos innovamos y aprendimos nuevas formas de educar y de experimentar el potencial del Bienestar Docente como contribución a la educación.

Agradezco a mi amigo Felipe García, por asesorarme, apoyarme y acompañarme en el proceso de esta investigación.

Finalmente, agradezco a mi compañera, mi señora Paulina Donoso y a mis hijos Andrea y Tomás que me han dado comprensión, amor y apoyo en todo momento, siempre estuvieron incentivándome en avanzar en este hermoso desafío.

1.6 Tabla de Contenido

1	<i>Antecedentes y Documentación</i>	3
1.1	Lista de publicaciones derivadas de esta tesis:	3
1.2	Certificados	4
1.3	Lista de Abreviaciones.....	12
1.4	Dedicatoria	13
1.5	Agradecimientos	14
1.6	Tabla de Contenido	15
1.7	Lista de Figuras.....	17
1.8	Lista de Tablas.....	18
2	<i>Resúmenes</i>	19
2.1	Resumen en Español	19
2.2	Resum en Català	20
2.3	Abstract in English.....	21
3	<i>Introducción</i>	22
4	<i>Marco Teórico</i>	28
4.1	Bienestar.....	28
4.2	Bienestar subjetivo, Bienestar Psicológico y Bienestar Social.....	30
4.2.1	Bienestar Subjetivo.....	30
4.2.2	Bienestar Psicológico	31
4.2.3	Bienestar Social	32
4.3	Bienestar Docente.....	33
4.4	Factores Protectores y de Riesgo.....	34
4.4.1	Resiliencia (Factor protector individual).....	34
4.4.2	Optimismo (Factor protector individual).....	35
4.4.3	Autoeficacia docente (Factor protector individual).....	37
4.4.4	Eficacia colectiva (Factor protector colectivo).....	40

4.4.5	Confianza organizacional (Factor protector colectivo).....	41
4.4.6	Síndrome de Burnout (Factor de riesgo)	41
4.4.7	Discriminación laboral docente (Factor de riesgo).....	43
4.5	Expectativas educacionales	45
5	<i>Objetivos de la Investigación.....</i>	46
6	<i>Metodología</i>	46
6.1	Participantes	46
6.2	Instrumentos	47
6.3	Análisis de datos	48
7	<i>Resultados</i>	50
7.1	Artículo 1: Psychometric Properties of the Collective Teachers Efficacy Scale Short-Form (CES-SF) in Chilean Teachers	50
7.2	Artículo 2: Dimensiones del síndrome de burnout como predictoras del bienestar subjetivo en docentes chilenos.....	59
7.3	Artículo 3: Factores sociodemográficos y organizacionales predictores del bienestar subjetivo en docentes Chilenos	76
7.4	Artículo 4: Dimensiones del bienestar subjetivo y percepción de discriminación en docentes Chilenos	93
7.5	Artículo 5: Perceived collective school efficacy mediates organizational justice effect in Teachers' Subjective Wellbeing	110
8	<i>Discusión.....</i>	121
9	<i>Limitaciones y desafíos a futuro</i>	128
10	<i>Conclusiones</i>	130
11	<i>Bibliografía</i>	132
12	<i>Anexo N°1 Cuestionario Bienestar Docente</i>	162

1.7 Lista de Figuras

ILUSTRACIÓN 1 FACTORIAL LOADINGS OF THE MODEL 8 IN TABLE 3 (N = 693) ¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.	
ILUSTRACIÓN 2 MEDIATION MODEL USING THE POOLED SAMPLE PERCEIVED COLLECTIVE SCHOOL EFFICACY MEDIATES ORGANIZATIONAL JUSTICE EFFECT IN TEACHERS' SUBJECTIVE WELLBEING	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
ILUSTRACIÓN 3 MODELO PARA LA MEJORA DEL BIENESTAR DOCENTE.....	126.

1.8 Lista de Tablas

TABLA 1 DESCRIPTIVE STATISTICS AND CORRELATION MATRIX FOR CES-SF (N=693)	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
TABLA 2 FACTOR LOADINGS OF EXPLORATORY FACTOR ANALYSIS WITH THE ONE TWO AND THREE FACTOR SOLUTIONS (N=693	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
TABLA 3 GOODNESS-OF-FIT INDICES OF ALTERNATIVE CFA MODELS	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
TABLA 4 CORRELATIONS BETWEEN CES-SF AND COMPARISON VARIABLES ...	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
TABLA 5 RESULTADOS DESCRIPTIVOS CESQT	64.
TABLA 6 RESULTADOS DESCRIPTIVOS FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS Y ORGANIZACIONALES PREDICTORES DEL BIENESTAR SUBJETIVO EN DOCENTES CHILENOS	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
TABLA 7 DESCRIPTIVOS PSICOSOCIALES FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS Y ORGANIZACIONALES PREDICTORES DEL BIENESTAR SUBJETIVO EN DOCENTES CHILENOS	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
TABLA 8 ANÁLISIS DESCRIPTIVO DIMENSIONES DEL BIENESTAR SUBJETIVO Y PERCEPCIÓN DE DISCRIMINACIÓN EN DOCENTES CHILENOS	100
TABLA 9 ANÁLISIS DE CORRELACIÓN (SPEARMAN) DIMENSIONES DEL BIENESTAR SUBJETIVO Y PERCEPCIÓN DE DISCRIMINACIÓN EN DOCENTES CHILENOS	101
TABLA 10 MODELO FINAL ANÁLISIS DE REGRESIÓN JERÁRQUICA LINEAL DIMENSIONES DEL BIENESTAR SUBJETIVO Y PERCEPCIÓN DE DISCRIMINACIÓN EN DOCENTES CHILENOS	102
TABLA 11 DESCRIPTIVE STATISTICS AND CORRELATION MATRIX FOR STUDY VARIABLES (N = 693) PERCEIVED COLLECTIVE SCHOOL EFFICACY MEDIATES ORGANIZATIONAL JUSTICE EFFECT IN TEACHERS' SUBJECTIVE WELLBEING.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.

2 Resúmenes

2.1 Resumen en Español

El profesorado es uno de los principales pilares de nuestra sociedad, múltiples estudios indican que su bienestar subjetivo es esencial para un buen desempeño de sus funciones. Esta investigación se propone identificar los principales factores protectores y de riesgo que afectan el bienestar docente en profesores chilenos de educación escolar, a través de la realización de cinco estudios de carácter descriptivo-correlacional. Se utilizó una muestra probabilística y estratificada en 700 docentes que trabajan en escuelas de zonas urbanas de Chile. Ellos respondieron un cuestionario compuesto por 16 preguntas de caracterización y 8 escalas: Eficacia Colectiva en formato corto, Personal Well-being Inventory for Adults, Satisfacción con la escuela, Bienestar social en la escuela, Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo, Discriminación percibida, Satisfacción con la vida y Justicia Organizacional. De acuerdo a los resultados, se puede establecer que los principales factores protectores del bienestar subjetivo de los docentes son la vocación y la ilusión por el trabajo. Por otra parte, la eficacia colectiva, por sí sola, no estaría fuertemente relacionada al bienestar, pero resulta relevante cuando funciona mediando la percepción de justicia organizacional. A nivel de factores de riesgo para el bienestar subjetivo, encontramos dos dimensiones vinculadas al burnout: el desgaste psíquico y la culpa. Finalmente, la discriminación por la edad y por la identidad sexual parece impactar fuertemente en el bienestar de los docentes chilenos. Atendiendo estos factores es posible construir un modelo operativo para la generación de intervenciones para la mejora del bienestar subjetivo docente.

Palabras clave: Bienestar Subjetivo, Profesorado, Síndrome de Burnout, Satisfacción con la vida

2.2 Resum en Català

El professorat és un dels principals pilars de la nostra societat i múltiples estudis indiquen que el seu benestar subjectiu és essencial per a un bon exercici de les seves funcions. Aquesta investigació es proposa identificar els principals factors protectors i de risc que afecten el benestar docent en professors xilens d'educació escolar, a través de la realització de cinc estudis de caràcter descriptiu correlacional. Es va utilitzar una mostra probabilística i estratificada de 700 docents que treballen a escoles en zones urbanes de Xile. Se'ls va fer respondre un qüestionari compost per 16 preguntes de caracterització i 8 escales: Eficàcia Col·lectiva en format curt, Personal Well-being Inventory for Adults, Satisfacció amb l'escola, Benestar social a l'escola, Avaluació de la Síndrome de Cremar-se pel Treball, Discriminació percebuda, Satisfacció amb la vida i Justícia Organitzacional. S'estableix que els principals factors protectors del benestar subjectiu dels docents són la vocació i la il·lusió pel treball. D'altra banda, l'eficàcia col·lectiva per si sola no estaria fortament relacionada amb el benestar, però quan funciona mitjançant la percepció de justícia organitzacional si resulta rellevant. A nivell de factors de risc per al benestar subjectiu, trobem dues dimensions del burnout, el desgast psíquic i la culpa. A més, la discriminació per edat i identitat sexual sembla impactar fortament al benestar dels docents xilens. Això permet construir un model operatiu per crear intervencions per millorar el benestar subjectiu docent.

Paraules clau: Benestar Subjectiu, Professorat, Síndrome de Burnout, Satisfacció amb la vida

2.3 Abstract in English

Teachers are one of the main pillars of our society, multiple studies indicate that their subjective well-being is essential for a good performance of their duties. This research aims to identify the main protective and risk factors that affect teacher well-being in Chilean school teachers, through five descriptive-correlational studies. A probabilistic and stratified sample was used in 700 teachers who work in schools in urban areas of Chile. They answered a questionnaire made up of 16 characterization questions and 8 scales: Collective Efficacy in short format, Personal Well-being Inventory for Adults, Satisfaction with school, social well-being at school, Assessment of Burnout Syndrome, Perceived Discrimination, Satisfaction with life and Organizational Justice. According to the results, it can be established that the main protective factors of the subjective well-being of teachers are the vocation and enthusiasm for work. On the other hand, collective efficacy, by itself, would not be strongly related to well-being, but it is relevant when it works by mediating the perception of organizational justice. At the level of risk factors for subjective well-being, we found two dimensions linked to burnout: psychological exhaustion and guilt. Finally, discrimination based on age and sexual identity seems to have a strong impact on the well-being of Chilean teachers. Considering these factors, it is possible to build an operational model for the generation of interventions to improve teachers' subjective well-being.

Keywords: Subjective Well-being, Teachers, Burnout Syndrome, Satisfaction with life

3 Introducción

Trabajar como docente en colegios y escuelas es una gran responsabilidad que, para su adecuada labor, requiere tanto de las habilidades propias del oficio, como también de habilidades personales, emocionales y sociales. La labor del profesorado es sumamente compleja, por lo que se le puede describir como un gremio que está altamente exigido (Rebollo, 2013).

El aula de clases se transforma en un territorio cargado de emocionalidad donde confluyen, se encuentran y enfrentan experiencias de múltiples actores. Nias (1996) ha señalado que la enseñanza implica interacción humana y esta interacción lleva a su vez implícita una dimensión emocional. Las emociones del profesorado son un resultado directo de la interacción con los estudiantes y con otros docentes de la institución, por una parte, pero también son consecuencia de lo demandante y exigente que son los sistemas educativos con el docente, según señala Marchesi (2008). En múltiples ocasiones, de acuerdo a Ferrada, Turra y Villena (2013), existen condiciones de vulnerabilidad social y afectiva, las cuales el docente debe tomar en cuenta para la creación de un espacio apropiado para el desarrollo de aprendizajes. Los docentes vierten su propia identidad profesional en el aula, de tal manera que quedan unidos el clima en el aula de clases y los resultados de sus estudiantes, con su propia autoestima y realización personal. Pablos y González (2012) explican que los índices de bienestar de los docentes, junto con su autopercepción profesional y personal, son elementos claves para la felicidad y motivación docente, así como también para el desempeño laboral y los resultados académicos. Por tanto, la investigación en el ámbito del bienestar subjetivo docente es relevante para entender de manera sistémica el universo escolar.

Dado que el aula es el espacio desde donde emerge la autopercepción del docente, su satisfacción con el trabajo realizado y el éxito del proceso de aprendizaje-enseñanza, la emocionalidad emergente en esta relación profesor-aula-estudiante debe ser objeto no solo de investigación, sino también de trabajo e intervención para garantizar el bienestar docente, apuntando a establecer una relación sostenible entre el clima emocional y los resultados en el desempeño académico de los estudiantes.

La búsqueda de bienestar, entendido como la realización de las potencialidades de la persona a nivel físico, psicológico y social, debería ser un valor basal de las sociedades modernas y de los distintos sistemas que los componen. Pero más allá del valor

intrínseco que es el bienestar, está demostrado que eliminar los impedimentos que limitan la consecución de este estado, así como garantizar elementos que protejan y fomenten una sensación de bienestar físico, psicológico y social, no solo es beneficioso para el individuo, sino también para sus relaciones sociales y el logro de sus objetivos (Téllez-Martínez, Cantón-Mayo, & García-Martín, 2021). Esto adquiere especial relevancia cuando se incorpora la idea de que las mejoras en el bienestar docente pueden traer progresos en dos dimensiones esenciales dentro del sistema educacional: en el clima social escolar (Téllez-Martínez, Cantón-Mayo, & García-Martín, 2021) y en el rendimiento escolar (Muñoz, Fernandez, & Jacott, 2018).

Responder al creciente aumento de expectativas sobre el valor de la educación en las sociedades posmodernas, ha convertido la labor del profesorado en una actividad sumamente compleja, lo que lo constituye en un colectivo que está altamente exigido (Rebollo, 2013). Trabajar como docente en colegios y escuelas es una gran responsabilidad, que, para su adecuada labor, requiere tanto de las habilidades propias del oficio, como también de habilidades personales, emocionales y sociales. Los docentes deben tener los conocimientos teóricos propios de sus asignaturas, manejar las habilidades de una didáctica efectiva, actuar siendo modelo de compromisos éticos, desarrollar aptitudes interpersonales, adaptarse a los cambios tecnológicos y sociales, y crear vínculos con generaciones de estudiantes acostumbrados a la interacción con múltiples pantallas.

Existe evidencia para establecer que fomentar el optimismo, la autoeficacia y las buenas relaciones entre docentes podría ser crucial para reducir el riesgo de burnout y aumentar la satisfacción laboral y la satisfacción con la vida de los docentes (Marcionetti & Castelli, 2021). Para esto es necesario crear un clima positivo, donde los docentes tengan buenas relaciones con sus colegas, teniendo la posibilidad de discutir y reflexionar juntos sobre los asuntos de su trabajo diario y encontrar soluciones a situaciones problemáticas, aumentando así su autoeficacia.

En el artículo "El bienestar emocional del profesorado en los centros TIC como factor de innovación educativa" (De Pablos, González, & González, 2008) se explica cómo las competencias en torno a la profesión docente se forjan y perfeccionan (o incluso se menoscaban) durante toda la extensión de la labor que desarrollan y no solo durante los años de estudio. Como consecuencia, aquellos que se dedican a la docencia están

constantemente adquiriendo, actualizando y consolidando competencias técnicas y sociales durante toda su vida laboral, con el desafío -siempre presente- de no dejar de lado su afectividad y mantener un alto nivel ético acorde a su responsabilidad.

Todo este complejo proceso de desarrollo docente constante se encuentra imbricado con el espacio que es el aula de clases. Éste se transforma en un territorio cargado de emocionalidad y experiencias de múltiples actores, tanto estudiantes como profesores. Los primeros con todos los desafíos que conlleva el proceso de desarrollo humano que se da durante las primeras décadas de vida, y los segundos, con la tarea titánica de convalidar todas estas experiencias y trayectorias múltiples, con su propio desempeño y autocuidado. Nias (1996) ha señalado que la enseñanza implica interacción humana y esta interacción lleva a su vez implícita una dimensión emocional.

Ferrada, Turra y Villena (2013) señalan que el aula debe ser entendida como un espacio donde múltiples culturas e historias se tocan, por ende, es social, pero también donde deben ser fomentados los procesos de aprendizaje en su amplio espectro. También mencionan que, en múltiples ocasiones, existen condiciones de vulnerabilidad social y afectiva, las cuales el docente debe tomar en cuenta para la creación de un espacio apropiado para el desarrollo de los aprendizajes. Por lo tanto, los docentes vierten su propia identidad profesional en el aula, vinculando con esto el clima en el aula de clases y los resultados de sus estudiantes con su propia autoestima y realización personal, dando cabida a un espacio de vulnerabilidad para el propio docente, pero también a una vinculación entre lugar de trabajo, trabajador y espacio social, lo que constituye algo propio de los docentes y que no está presente en otras profesiones.

Marchesi (2008) señala que las emociones del profesorado son un resultado directo de la interacción con los estudiantes y otros docentes de la institución, por una parte, pero también son consecuencia de lo demandante y exigente que son los sistemas educativos con el docente. Dado que el aula es el espacio desde donde emerge la autopercepción del docente, su satisfacción con el trabajo realizado y el éxito del proceso de aprendizaje-enseñanza, la emocionalidad emergente en esta relación profesor-aula-estudiante debe ser objeto no solo de investigación, sino también de trabajo e intervención para garantizar el bienestar docente, apuntando a establecer una relación sostenible entre el clima emocional y los resultados en el desempeño académico de los estudiantes.

Pablos y González (2012) explican que los índices de bienestar de los docentes, junto con su autopercepción profesional y personal, son elementos claves para la felicidad y motivación docente, así como también para el desempeño laboral y los resultados académicos. Por tanto, la investigación en el ámbito del bienestar subjetivo docente resulta relevante para entender de manera sistémica el universo escolar.

Si bien durante la década de los ochenta hubo un aumento -que ha continuado hasta el día de hoy- en la realización de estudios sobre el rol de las emociones en la labor docente (Lewis & Haviland, 1993), las cuales han impactado en el rol que juega la emocionalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aún queda un largo camino por recorrer. Según el artículo *"Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research"* (Sutton & Wheatley, 2003) las personas que actualmente se dedican a la investigación en el tema, aún tienen un entendimiento incompleto sobre cómo los docentes gestionan su emocionalidad, y también sobre cómo es la relación entre motivación,- emoción y el impacto de la experiencia emocional en el desarrollo del profesor y en los aprendizajes de los estudiantes.

La búsqueda de bienestar, entendido como la realización de las potencialidades de la persona a nivel físico, psicológico y social, debería ser un valor basal de las sociedades modernas y los distintos sistemas que los componen. Pero más allá del valor intrínseco que es el bienestar, está demostrado que eliminar los impedimentos que limitan la consecución de este estado, así como garantizar elementos que protejan y fomenten una sensación de bienestar físico, psicológico y social no solo es beneficioso para el individuo, sino también para sus relaciones sociales y el logro de sus objetivos (Téllez-Martínez, Cantón-Mayo, & García-Martín, 2021).

Esto adquiere especial relevancia cuando se incorpora la idea que las mejoras en el bienestar docente pueden traer mejoras en dos dimensiones esenciales dentro del sistema educacional: el clima social escolar (Téllez-Martínez, Cantón-Mayo, & García-Martín, 2021) y el rendimiento escolar (Muñoz, Fernandez, & Jacott, 2018).

Justamente entre estos tres elementos, Bienestar docente, Clima social escolar y rendimiento escolar, se produce un triángulo de fenómenos vinculados (Valoras UC, 2008) donde cada uno de los elementos tiene el potencial de impactar y ser impactado por los otros dos. Mejorar las condiciones de bienestar del profesorado entonces, no solo

impactaría positivamente en su situación individual, sino también en los vínculos que se generan entre el equipo de trabajo, y también las calificaciones que tienen los estudiantes en evaluaciones estandarizadas, ya que los procesos comunicativos propios de la enseñanza-aprendizaje, están vinculados a la percepción que tiene el docente de sí mismo, del entorno y del logro de sus objetivos.

La presente investigación está formada por cinco artículos, que buscan identificar factores protectores y de riesgo del bienestar docente. En factores protectores se pesquisarán aquellos, tanto colectivos como individuales, que al aumentar en alguna de sus dimensiones acarrearán una mejora en el Bienestar Docente. También buscaremos identificar aquellos factores de riesgo que al aumentar, disminuyen el bienestar docente. Todo ello junto con validar propiedades psicométricas de algunas escalas.

El primer artículo, denominado "Propiedades psicométricas de la Escala de Eficacia Colectiva docente de forma corta (CES-SF) en docentes chilenos", se fundamenta en investigaciones anteriores que han demostrado una estructura de dos factores considerando la percepción de la competencia grupal sobre sus capacidades docentes y el análisis de tareas que se refiere a las oportunidades inherentes a una tarea específica. Sin embargo, no hay evidencia concluyente de que la eficacia colectiva corresponda a un modelo de dos factores o a una estructura de un solo factor. Se realizó una investigación transversal sobre una muestra de 693 docentes (Mago = 39,4; DE = 11,8) de escuelas en las 16 regiones de Chile. Se evaluaron utilizando la Escala de Eficacia Colectiva de forma corta, el Índice de Bienestar Personal, la Escala de Bienestar Social y la satisfacción con la escuela. Obteniendo como resultado que el mejor ajuste conserva dos nuevos factores (oportunidades y desafíos para la eficacia colectiva). Los resultados psicométricos sugieren que una estructura de dos factores para el CES-SF es una medida válida y confiable para este constructo para los docentes chilenos. Sin embargo, la eficacia colectiva podría no estar fuertemente relacionada con el bienestar subjetivo, sino con las variables del contexto escolar.

El objetivo del segundo artículo "Dimensiones del síndrome de burnout como predictoras del bienestar subjetivo en docentes chilenos" fue analizar la relación entre las dimensiones del Síndrome de burnout, quemarse por el trabajo (SQT), y el bienestar subjetivo. El síndrome de burnout se ha investigado en diversas poblaciones y con diversas variables, sin embargo, la relación y predicción con el bienestar subjetivo en

docentes, aún no ha sido comprobada del todo. El objetivo de la presente investigación fue analizar la relación entre las dimensiones del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) y el bienestar subjetivo. Este estudio utilizó una muestra probabilística y estratificada de profesores que trabajan en escuelas en zonas urbanas de Chile, estuvo compuesta por 700 docentes de diferentes regiones de Chile, la media de edad fue de 39,4 años (DE = 11,8). Al final de la investigación se pudo determinar que la ilusión por el trabajo aumenta el bienestar y, tanto el desgaste psíquico como la culpa, disminuyen el bienestar subjetivo. La a indolencia, otro factor evaluado, no posee efectos significativos sobre el bienestar subjetivo. Los resultados deben llamar la atención de las autoridades para poder aminorar las consecuencias del burnout en los profesores chilenos, con el fin de evitar posibles consecuencias nocivas en los estudiantes.

También es parte de esta investigación el tercer artículo denominado "Factores sociodemográficos y organizacionales predictores del bienestar subjetivo en docentes Chilenos" En este artículo ofrecemos una mirada correlacional descriptiva donde se buscó determinar los predictores entre diversas características de los docentes y su bienestar subjetivo en docentes chilenos. La muestra está conformada por 700 docentes chilenos seleccionados a través de una muestra estratificada de establecimientos durante el año 2019. Los resultados muestran diferencias significativas en el bienestar de los docentes según factores sociodemográficos, actitudinales y violencia escolar percibida. El principal predictor directo en el caso de los docentes chilenos es la vocación de profesor,. Lo anterior se puede explicar dado que la carrera docente es una de las que presenta la mayor vocación de servicio (Asif et al., 2014; Laufer-Ukeles, 2013). El segundo predictor es una situación afectiva estable, seguido de la satisfacción de la pareja. Por otro lado, en el caso de los predictores inversos, se observó que la percepción de mala salud física o mental reduce el bienestar subjetivo de los docentes, igual situación ocurre con la preocupación respecto a la seguridad personal en la escuela.

En la investigación del cuarto artículo denominado "Dimensiones del bienestar subjetivo y percepción de discriminación en docentes chilenos" se buscó identificar los ámbitos de satisfacción con la vida de los docentes del sistema escolar chileno y los tipos de discriminación percibida que los impactan. Se encuestó a 700 docentes del sistema escolar chileno. Se realizaron análisis de correlación para el grado de asociación entre los ítems de la escala de bienestar y la escala de discriminación. Los predictores de satisfacción con la vida significativos son "logros que está alcanzando" y "sentimiento de

formar parte de la comunidad en que vive". Respecto a las formas de discriminación que disminuyen la satisfacción con la vida, aquellas asociadas a "identidad sexual" y a "edad" resultaron significativas.

El objetivo del quinto estudio denominado "La eficacia escolar colectiva percibida media el efecto de la justicia organizacional en el bienestar subjetivo de los maestros" es probar el efecto de la justicia organizacional en el bienestar subjetivo de los docentes y ver cómo la percepción de eficacia colectiva media esta relación. Entendiendo la justicia organizacional como "las percepciones de los individuos sobre la equidad en las organizaciones, escuelas" (Greenberg, 1996). Para este estudio se utilizó una muestra compuesta por 693 docentes, a partir de una muestra probabilística y estratificada de escuelas en las diferentes zonas urbanas de las 16 regiones de Chile. El modelo de mediación propuesto mostró que la justicia organizacional tiene un efecto total significativo sobre el bienestar subjetivo, que está totalmente mediado por las dos dimensiones de la eficacia colectiva. Es importante señalar que la justicia organizacional tiene un mayor efecto en el factor de oportunidades que en el factor de desafíos, ambos estadísticamente significativos, lo que sugiere que podría ser parte de las condiciones que podrían promover la eficacia colectiva en los maestros (Nunes & Ferrari, 2021; Goodard et al., 2004). Para superar los desafíos diarios en la escuela es importante contar con el apoyo de la dirección de la escuela, pero también de los compañeros (Camarena, 2021).

4 Marco Teórico

4.1 Bienestar

Una definición que aporta luz sobre el concepto de bienestar es referida a la idea de *calidad de vida*. "Un estado de satisfacción general, derivado de la realización de las potencialidades de la persona. Posee aspectos subjetivos y aspectos objetivos. Es una sensación subjetiva de bienestar físico, psicológico y social. Incluye como aspectos subjetivos la intimidad, la expresión emocional, la seguridad percibida, la productividad personal y la salud objetiva. Como aspectos objetivos el bienestar material, las relaciones armónicas con el ambiente físico y social y con la comunidad, y la salud objetivamente percibida" (Ardila, 2003, pág. 163)

Hace más de cuarenta años se ha desarrollado el bienestar como concepto desde la disciplina de la psicología (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999) dividido en su inicio en dos grandes corrientes: la primera vinculada a la idea de felicidad, denominada bienestar hedónico, y una segunda, dirigida hacia la idea del desarrollo del potencial humano, nombrado bienestar eudaimónico. Keyes, Riff y Shmotkin (2002) han delimitado la definición de este concepto, denominándolo bienestar subjetivo (subjective well-being) siendo éste el vinculado de la tradición hedónica y, por otro lado, el bienestar psicológico (psychological well-being) vinculado a la tradición eudaimónica.

Si bien ambas tradiciones mencionadas anteriormente, hedónico y eudaimónica, vinculan el bienestar con los vínculos sociales y las conexiones entre personas (Erikson, 1996) así como con las ideas de comunidad y arraigo con el territorio, las relaciones de amistad, los contactos comunitarios y la ciudadanía (Allardt, 1996), y también con la conformación de familia y redes de apoyo (Diener, 1994) y con las relaciones positivas (Keyes, Riff, & Shmotkin, 2002), éstas no profundizan sobre el vínculo existente entre contexto social y bienestar. Ambos enfoques, especialmente el hedónico, tienen la limitación de establecer al sujeto como un elemento aislado del sistema social y cuyo bienestar es independiente del contexto, entorno y condiciones en los que vive (Blanco & Díaz, 2005). Corrientes posteriores incorporaron el concepto de bienestar social, lo que nos entrega en la actualidad la posibilidad de observar este fenómeno a partir de tres caras del mismo cristal.

Incorporar visiones sobre el bienestar que los articulen con las necesidades, desafíos y contextos colectivos, entrega un espacio de comprensión más amplio de las condiciones que se requieren para un desarrollo pleno del ser humano (Casas, 1996). Esto tiene lógica y coherencia con el concepto de necesidades básicas que apunta a los estándares mínimos existentes para que una persona pueda ser capaz de desarrollar su bienestar, referidas a la posibilidad de tener -condiciones sociales-, amar -condiciones emocionales- y ser -condiciones sociales (Allardt, 1996).

La corriente de pensamiento que reflexiona sobre el bienestar social lo enfoca desde la relación del sujeto con otros y en relación con otros, y cómo el bienestar emerge de estos vínculos. Esta es la principal propuesta conceptual sobre el bienestar social planteada por Keyes (1998) donde enfatiza la importancia de incorporar elementos de

la individualidad y de la dimensión relacional de los sujetos, sin olvidar el contexto material y discursivo de los mismos para comprender el fenómeno del bienestar.

4.2 Bienestar subjetivo, Bienestar Psicológico y Bienestar Social

Como ya se ha mencionado, en la actualidad se reconocen tres enfoques complementarios para comprender el fenómeno del bienestar humano: el bienestar subjetivo (Diener, 2006); el bienestar psicológico (Ryff, 1989) y el bienestar social (Keyes C. , 1998). Estas tres miradas entregan una perspectiva sistémica del bienestar, la que posee como núcleo a la persona, entendida como sujeto activo y sociohistórico (Blanco & Varela, 2007).

4.2.1 Bienestar Subjetivo

“La literatura sobre el bienestar subjetivo trata sobre cómo y por qué la gente experimenta su vida de forma positiva, incluyendo tanto juicios cognitivos como reacciones afectivas” (Diener, 1994, pág. 67). El bienestar subjetivo es definido por Veenhoven (1994) como un indicador utilizado para calcular la calidad de vida percibido en un grupo social, incorporando la percepción del sujeto sobre sus condiciones materiales y su vida en general (Angner, 2010). Tiene su origen en el enfoque hedónico del bienestar, orientado principalmente a investigar las formas en que las personas crean y experimentan los juicios sobre su propia vida. El concepto se instala en un marco constituido por la afectividad, presentándose como un estado general de bienestar que perciben las personas a partir de las oportunidades que se dan en sus vidas, estructurándose como sus recursos económicos, capital social y cultural, además de las vivencias emocionales provenientes de su experiencia de vida. El bienestar subjetivo, por tanto, se enmarca en una comprensión centrada en las dimensiones emocionales principalmente, donde orbitan conceptos como felicidad (Fierro, 2000) satisfacción con la vida (Veenhoven, 1994) y afectos positivos o negativos (Bradburn, 1969).

El bienestar subjetivo es entonces el nivel de satisfacción que hace el individuo de sus oportunidades, su situación de vida actual y la experiencia emocional derivada de ello (Veenhoven, 1994, pág. 91).

4.2.1.1 Elementos del Bienestar Subjetivo

- Satisfacción con la vida: Evaluación global de las diversas dimensiones relevantes para la vida de una persona. Dicho de otra forma, es cuánto le gusta a una persona la vida que lleva (Veenhoven, El estudio de la satisfacción con la vida, 1994).
- Afecto positivo: Es el resultado de una experiencia emocional placentera ante una determinada situación vital. Incluye la alegría y entusiasmo, se caracteriza porque anticipan experiencias gratificantes para el individuo. (Padrós, Soriano-Mas, & Navarro, 2012).
- Afecto negativo: Es el resultado de una experiencia emocional negativa ante una determinada situación vital. Se caracteriza por la tristeza y la falta de ánimo. (Dufey & Fernández, 2012).

4.2.2 Bienestar Psicológico

La tradición eudaimónica se trabaja con el concepto de bienestar psicológico, el cual dirige su foco en el estudio de las capacidades y el crecimiento personal. Esta corriente apunta a la actitud con que el individuo afronta los retos vitales y las soluciones que desarrolla para conseguir las metas que se plantea (Blanco & Díaz, 2005). Las discusiones en torno a este concepto tienen como núcleo el desarrollo personal, en el estilo y manera de afrontar los retos vitales, en el esfuerzo y el afán por conseguir metas.

4.2.2.1 Elementos del Bienestar Psicológico

- Autoaceptación: sentirse bien consigo mismo, actitudes positivas hacia uno mismo. Autoevaluación positiva a nivel personal y de su historia vital (Ryff, 1989).
- Relaciones positivas con los otros: mantenimiento de relaciones estables y confiables. Capacidad para establecer y mantener relaciones sociales de calidad con otros. La capacidad para amar y una afectividad madura es un componente fundamental del bienestar y de la salud mental (Ryff, 1989).
- Autonomía: capacidad para mantener sus convicciones (autodeterminación), y su independencia y autoridad personal. Sostener su propia individualidad en diferentes contextos sociales, dada por el sentido de autodeterminación personal (Ryff, 1989). Se espera que personas con altos

niveles de autonomía puedan resistir mejor la presión social y autorregular mejor su comportamiento.

- Dominio del entorno: habilidad personal para elegir o crear entornos favorables para satisfacer los deseos y necesidades propias (Ryff, 1989). Las personas con un alto dominio del entorno poseen una mayor sensación de control sobre el mundo y se sienten capaces de influir sobre el contexto que les rodea.
- Objetivos vitales: metas que permitan dar sentido a la vida (Ryff, 1989). Que la persona tenga metas claras y sea capaz de definir sus objetivos vitales, indica que se tiene claridad respecto a lo que se quiere en la vida.
- Crecimiento personal: empeño por desarrollar las potencialidades y seguir creciendo como persona (Ryff, 1989).

4.2.3 Bienestar Social

Este refiere a la valoración que hacemos de las circunstancias y el funcionamiento dentro de la sociedad. A su vez, éste entra en diálogo con el *“conjunto de factores que participan en la calidad de vida de la persona y hacen que su existencia posea todos aquellos elementos que den lugar a la tranquilidad y satisfacción humana”* (Pena-Trapero, 2009, pág. 302). El concepto de bienestar social fue propuesto por Keyes (1998) para referir al vínculo entre bienestar y contexto situacional donde éste surge. Keyes operativiza el bienestar social como un constructo multidimensional, complejo y sostenido en el tiempo. Desde esta perspectiva, se caracteriza el estado emocional de un individuo a partir de las relaciones interpersonales que entabla en una comunidad y de las valoraciones que construye frente a la misma.

4.2.3.1 Elementos del Bienestar Social

- Integración social: sentimiento de pertenencia, establecimiento de lazos sociales. La evaluación de la calidad de las relaciones que mantenemos con la sociedad y con la comunidad (Keyes, 1998).
- Aceptación social: confianza en los otros y aceptación de los aspectos positivos y negativos de nuestra propia vida.
- Contribución social: sentimiento de utilidad, de ser capaces de aportar algo a la sociedad en que vivimos y de que lo que uno aporta es valorado. Capacidad para organizar y llevar a cabo acciones eficaces para determinados objetivos.

- Actualización social: Confianza en el futuro de la sociedad, en su capacidad para producir condiciones que favorezcan el bienestar. Creencia de que la sociedad controla su destino, sabe dónde va y traza intencionadamente el horizonte hacia donde quiere llegar en el futuro.
- Coherencia social: confianza en la capacidad para comprender la dinámica y el funcionamiento del mundo en el que nos ha tocado vivir. Percepción de la cualidad, organización y funcionamiento del mundo social

4.3 Bienestar Docente

A partir de la discusión presentada anteriormente, se puede comenzar a establecer una definición de Bienestar docente. Con esta idea se propone definir bienestar docente como *“un estado de satisfacción general, derivado de la realización de las potencialidades del docente en relación con su labor y las relaciones sociales que ahí establece. Posee aspectos subjetivos, psicológicos y sociales”*.

Se identifican tres modelos teóricos que engloban las principales corrientes de estudio sobre el fenómeno del Bienestar docente. El primero se centra en los elementos contextuales, estableciendo que las condiciones externas son la clave para comprender el bienestar subjetivo. Por tanto, el bienestar subjetivo de los docentes está condicionado por la cultura y el ambiente institucional (Fuentes & Rojas, 2001). El segundo se orienta a la variable psicológica, en el cual lo central son las características personales y la personalidad del sujeto para comprender su bienestar subjetivo (Harris & Lightsey, 2005). El tercero es el modelo de interacciones que entiende el bienestar subjetivo como el vínculo entre la personalidad del sujeto y el contexto.

La docencia tiene al menos dos dimensiones diferenciadas: la enseñanza y la educación. Estos dos conceptos se pueden confundir, pero son muy distintos. Enseñanza puede ser definido como la actividad que tiene por objeto que estudiantes lleguen a adquirir determinadas competencias para lograr con éxito resolver desafíos que puedan presentarse en la vida; por otro lado, por educación se comprende como la práctica que tiene como objetivo que estudiantes aprendan a desarrollar un juicio propio, vinculado a una actitud en relación con las situaciones complejas de la vida. La enseñanza apunta a objetivos más concretos y la educación atiende a objetivos más amplios. Pero toda acción de enseñanza implica una acción de educación, dado que existe en conjunto un

traspaso de conocimientos y valores, y es en este punto donde se encuentran profesor y estudiante y van a determinar la satisfacción en el encuentro de ambos.

Una de las principales causas del malestar de los docentes en la actualidad es el contraste con momentos históricos del pasado, donde la educación orientada a desarrollar solo conocimientos podía ser un indicador de éxito profesional y ascenso social. Hace cincuenta años aproximadamente los docentes podían centrar sus esfuerzos en enseñar unos pocos contenidos y, a nivel valórico, reforzar el esfuerzo y la rigurosidad (Hué, 2012). En la actualidad, el internet tiene el monopolio de conocimientos y técnicas, lo que soslaya la labor docente, pero también le obliga a transformarse, enfatizando dimensiones de la educación que en el pasado podían parecer menos relevantes. Por tanto, la formación docente permanente es tanto o más importante que la formación inicial para desarrollar su propio bienestar (Palomera, Fernández-Berrocal, & Bracket, 2008).

El déficit en el bienestar docente tiene consecuencias negativas en *“la calidad educativa, en la salud del docente e incluso en lo económico, ya que deben cubrirse las ausencias, garantizar las prestaciones sociales al docente enfermo y su tratamiento”* (Abril-Martínez, Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del 90 a la actualidad, 2020, pág. 200), por lo que es ingenuo pensar que es un elemento optativo para asegurar, al momento de gestionar y administrar una institución educativa. La sensación docente de contradicción entre su rol social como educadores de la siguiente generación, el sistema educativo que busca impulsar mejores resultados y la precarización de condiciones y herramientas para llevar a cabo en la práctica esta labor, solo profundiza estas consecuencias (Vértiz-Osores, y otros, 2019).

4.4 Factores Protectores y de Riesgo

4.4.1 Resiliencia (Factor protector individual)

La investigación sobre la resiliencia se canaliza en la identificación de factores que contribuyen a que los sujetos, (especialmente aquellos en situaciones de riesgo, hayan podido hacer frente y llegar a alcanzar un cierto éxito en las distintas dimensiones de su vida. El concepto resiliencia hace referencia a la respuesta del sujeto frente a situaciones de riesgo, incluyendo aspectos conductuales, afectivos y cognitivo. Por tanto, un docente

resiliente es el que en condiciones difíciles y desestabilizadoras es capaz de continuar su camino y se comporta de forma eficaz.

Como los factores protectores son los que ayudarían a los individuos a enfrentarse y superar las adversidades, el concepto de resiliencia es considerado como parte de los factores protectores. Clark define los factores protectores como *“salvaguardas individuales o ambientales que potencian las habilidades para resistir los acontecimientos estresantes de la vida y, a la vez, ayudan a adaptarse a la situación y a desarrollar competencias para enfrentarse a estas situaciones”* (Clark, 1995, pág. 4). Los factores de riesgo serían aquellos opuestos a los factores protectores. Si los factores de protección disminuyen la probabilidad de que una problemática específica se desarrolle en la vida del sujeto. Los factores de riesgo serían aquellos que aumentan esa probabilidad (Fullana, 1998).

4.4.2 Optimismo (Factor protector individual)

El optimismo destaca como una de las variables más distintivas vinculadas a la discusión sobre el bienestar subjetivo. Históricamente, se le ha abordado desde tres enfoques: basado en una perspectiva disposicional, como sinónimo de esperanza o como un estilo explicativo. Para esta revisión solo se incorporará el primer enfoque, ya que al asimilarlo con la esperanza involucra dos conceptos que tienen sus propios elementos diferenciadores, con mayor espacio reflexivo y referido a objetivos y situaciones específicos (Snyder, Rand, & Sigmon, 2005). Por otra parte, el estilo explicativo apunta a comprender las atribuciones de causas, internas y externas, que entrega el sujeto a la ocurrencia de sucesos cotidianos, tanto negativos como positivos (Peterson & Seligman, 1984).

El optimismo disposicional se entiende como una *“tendencia personal a evaluar de forma positiva la ocurrencia de eventos futuros, posibles o no, siendo una característica estable temporal y situacionalmente, lo que genera una tendencia a persistir en la tarea cuando ésta se dirige hacia una meta”* (Pedrosa, Celis-Atenas, Suárez-Álvarez, García-Cueto, & Muñiz, 2015, pág. 128).

Las definiciones científicas de optimismo y pesimismo se centran en las expectativas para el futuro. Esto vincula estas ideas a una larga historia de modelos de expectativa-valor (Carver, Scheier, & Segerstrom, 2010). Las teorías del expectativa-valor asumen

que el comportamiento refleja la búsqueda de metas: estados o acciones deseadas. Cuanto más importante es un objetivo para la persona, mayor es su valor. La otra faceta de este modelo motivacional es la expectativa: la confianza en que se puede alcanzar la meta. Si las personas dudan de que puedan alcanzar una meta, pueden retirar sus esfuerzos para lograrla. Pueden detenerse prematuramente o es posible que la acción nunca se comience. Las personas que confían en alcanzar un resultado eventualmente perseverarán incluso frente a una gran adversidad.

El optimismo y el pesimismo son versiones amplias y generalizadas de la confianza y la duda. La confianza y la duda pertenecen a la vida en su generalidad, más que a un contexto específico (Scheier & Carver, 1992). Por lo tanto, los optimistas tienden a la confianza y perseverancia frente a los diversos desafíos de la vida. Los pesimistas se sienten dubitativos y vacilantes en las mismas situaciones. Tales diferencias en la forma en que las personas enfrentan la adversidad, tienen implicaciones para el éxito en la consecución de un comportamiento dirigido a objetivos.

Una clara influencia del optimismo y el pesimismo reside en cómo se sienten las personas cuando se encuentran con problemas. Al enfrentar una dificultad, las emociones de las personas van desde el entusiasmo y la ansiedad hasta la ira, la ansiedad y la depresión. El equilibrio entre sentimientos se relaciona con diferencias de optimismo. El optimista suele esperar buenos desenlaces produciendo una mezcla de sentimientos relativamente positiva. Los pesimistas esperan malos resultados. Esto produce más sentimientos negativos: ansiedad, ira, tristeza e incluso desesperación (Carver & Scheier, 1998) .

El optimismo de la persona influye en su motivación intrínseca (Carver & Scheier, 2014), mientras que las personas optimistas tienden a esforzarse, las pesimistas se desvinculan de él. La literatura previa ha confirmado que los optimistas tienen más éxito en entornos de trabajo (Seligman, 1998), manejan situaciones difíciles de manera más efectiva (Wrosh & Scheier, 2003) y tienen mejores relaciones sociales y familiares (Neef & Geers, 2013).

Desde otra perspectiva, se ha observado que el optimismo tiene efectos positivos en la salud (Kim, Park, & Peterson, 2011), están menos deprimidos que los pesimistas (Schwarzer & Hallum, 1999). De hecho, se ha encontrado que el optimismo disposicional se asocia positivamente con la satisfacción con la vida (Reed, 2016), la autoeficacia y el

apoyo social percibido (Karademas, 2006) y se asocia negativamente con la carga de trabajo percibida (Gardner & Parkinson, 2011) y burnout (Hayes & Weathington, 2007).

Una literatura extensa y creciente indica que los profesores que tienen expectativas positivas para el futuro en su disposición, responden a la dificultad y a la adversidad de maneras más adaptable que las personas que tienen expectativas negativas. Además, es probable que el optimismo confiera beneficios tanto en los ámbitos intrapersonales como interpersonales, incluso en ausencia de estrés. Las expectativas influyen en la forma en que los docentes se acercan tanto a los factores de estrés como a las oportunidades, e influyen en el éxito con el que los afrontan (Carver, Scheier, & Segerstrom, 2010). Hay algunas formas en las que los esfuerzos concentrados y la persistencia del optimista pueden fracasar; sin embargo, estos casos son pocos en comparación con los beneficios que parece conferir el optimismo. El optimismo se ha relacionado con un mejor bienestar emocional, estrategias de afrontamiento más efectivas e incluso con mejores resultados en varias áreas de la salud física. Las ventajas del optimismo también parecen traducirse en el ámbito de las relaciones interpersonales: los optimistas son más queridos que los pesimistas, se benefician de su tendencia natural a ver las cosas de la mejor manera y parecen comprometer un esfuerzo más productivo en el tipo de resolución de problemas. que mantienen vivas las relaciones.

Se ha analizado que en docentes aquellos con altos índices de pesimismo presentan con mayor frecuencia sensaciones de malestar físico, mientras que el optimismo se asocia con una sensación de salud y comodidad corporal. Esto podría estar vinculado con que un peor estado de salud físico suele estar relacionado con un pesimismo disposicional más alto. Además, se ha estudiado que altos índices de optimismo suelen estar vinculados a una mayor resiliencia en situaciones estresantes dentro de la labor docente (Nerea Cazalla-Luna, 2018).

4.4.3 Autoeficacia docente (*Factor protector individual*)

La autoeficacia, como idea, encuentra sus raíces teóricas en Rotter (1966), quien sin haber nunca hablado del concepto "autoeficacia", contribuyó fuertemente a la definición y comprensión de ésta. Él propuso el concepto de *locus de control*, que se define como el grado en que las consecuencias de las conductas corresponden a factores personales o a factores externos (Cano, Rodríguez, García, & Antuña, 2005). Las personas ubican su locus de control en sí mismas, lo que se denomina locus de control interno, o fuera

de sí mismas, denominado locus de control externo. Esta diferencia determina si las personas establecen sus expectativas y posibilidades de éxito bajo su propio control o dependiente de elementos externos.

A partir de esta idea, en la década de los setenta Bandura genera la teoría de la autoeficacia percibida, entendida como la certeza que un sujeto tiene acerca de su desempeño exitoso de determinada tarea. Propuso entonces la presencia de un mecanismo cognitivo, a través del cual las personas lograban variar de conducta y motivaciones (Garrido, 2004). Esto buscaba explicar cómo funciona la motivación en el ser humano, entregándole un papel central a los juicios de cada persona, comprendiendo entonces que la autoeficacia es esencial para favorecer o dificultar la motivación (Bandura, 1977). Para Bandura los comportamientos son clave para predecir resultados futuros en las tareas a realizar, a la vez que consiste en una gestión de los propios recursos. Esto lleva a la conclusión de que la autoeficacia no consiste en un estado inalterable del humano; más bien es flexible y cambia a lo largo del tiempo a partir de las experiencias que tiene la persona día a día.

La teoría del aprendizaje social de Rotter (1966) abre los estudios sobre la eficacia docente. Desde esta corriente se desarrolló la idea de que la eficacia docente reunía una expectativa sobre las conductas de los estudiantes, pero también un elemento de auto observación sobre la capacidad de tener el control durante la experiencia pedagógica. Bandura continuó la tradición sobre este objeto de estudio con su concepto de autoeficacia, la cual está vinculada con las capacidades de cada persona para identificar las oportunidades que ofrece el entorno e interpretar los obstáculos que se perciben. Por tanto, la autoeficacia cambia a lo largo de la vida y apunta a juicios específicos sobre la capacidad personal en los distintos ámbitos de la vida (Garrido, 2004).

Según la teoría de Bandura sobre las fuentes de la autoeficacia (1997), los docentes emiten juicios sobre su autoeficacia, es decir, sobre su propia capacidad y destrezas en la enseñanza incluso en condiciones desfavorables, en base a las percepciones de sus experiencias docentes pasadas, los fracasos o éxitos de sus compañeros docentes, que sirven como experiencias vicarias, el incentivo verbal presente en su ambiente de trabajo, como el de colegas y directores, el estado fisiológico relacionado con las emociones y el nivel de entusiasmo experimentado en la práctica docente.

Así, junto con la experiencia de dominio personal, el apoyo social y las buenas relaciones en el contexto laboral, son cruciales para potenciar la autoeficacia (Usher & Pajares, 2008). Además, según Bandura (2006), la autoeficacia determina cómo se perciben las oportunidades e impedimentos del entorno. La autoeficacia influye en los objetivos y comportamientos de los individuos. En particular, las creencias de eficacia influyen en la elección de actividades, el esfuerzo invertido en una actividad y cuánto tiempo perseverará el individuo al enfrentar obstáculos.

En consecuencia, se espera que las personas con altos niveles de creencias de autoeficacia se coloquen en situaciones más desafiantes, lo que también puede conducir a un mayor éxito en el trabajo y en la vida. De hecho, la autoeficacia de los docentes se ha relacionado con una mayor persistencia en el trabajo con estudiantes desafiantes y se ha demostrado que afecta el compromiso, el entusiasmo, las prácticas y los comportamientos de enseñanza de los docentes (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Tschannen-Moran y Johnson (2011) sostienen que la autoeficacia comporta una evaluación de las capacidades reales para lograr un rendimiento adecuado en un ámbito de funcionamiento específico. La eficacia docente es una categoría particular de este concepto que incorpora el juicio sobre la capacidad personal para realizar las tareas vinculadas a la profesión en el entorno escolar. No obstante, para alcanzar un desempeño óptimo, los docentes deben manejarse en dos niveles de pensamiento: por un lado, sentirse capaces y, por otro, juzgarse capaces (Bandura, 1987)

Enfatizan en los sentimientos de autoeficacia como juicios de capacidad docente para enseñar y suscitar aprendizaje en determinadas y variadas circunstancias Tschannen-Moran y Woolfolk (2001). Por su parte, surgen aportes recientes en la opinión de Ross y Bruce (2007), quienes conciben el sentimiento de autoeficacia del profesor como una expectativa que promueve el aprendizaje en los estudiantes. Otros consideran que la autoeficacia del profesor es la capacidad para realizar con éxito tareas específicas de enseñanza (Dellinger, Bobbet, Olivier, & Ellet, 2008), mientras que Pas, Bradshaw y Hershfeldt (2012) opinan que este sentimiento está referido a la capacidad de los profesores para crear un ambiente adecuado para el aprendizaje.

Es importante recordar que la autoeficacia en el cuerpo docente se ve influenciado a su vez por el contexto del aula, la escuela y la comunidad escolar. Los profesores lideran

espacios pedagógicos, pero a su vez son trabajadores de una institución, por lo que están constantemente bajo la presión de tener a su cargo el desarrollo de los estudiantes, y a la vez, cumplir con las expectativas de la dirección y la comunidad educativa (Bueno, 2004). De esta manera, la autoeficacia docente es un claro indicador de las capacidades que tienen acceso en ese momento específico para ejecutar sus tareas con lo mejor de sus competencias cognitivas, afectivas y actitudinales.

Además, en cuanto a su relación con las variables del modelo, las investigaciones han demostrado que la autoeficacia docente está vinculada a los resultados de sus estudiantes (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006), la eficacia colectiva y la confianza organizacional (Skaalvik, E, & Skaalvik, 2016), y sirve como mediador del stress y el burnout (Schwarzer & Hallum, 2008).

4.4.4 Eficacia colectiva (*Factor protector colectivo*)

La eficacia colectiva se define como el conjunto de creencias que tiene una persona sobre un grupo específico del cual es parte sobre la capacidad que, como grupo, posee para organizar y ejecutar las líneas de actuación requeridas para alcanzar los logros propuestos, mediante los conocimientos y habilidades de sus miembros y a través de la interacción, coordinación y dinámica de sus transacciones (Bandura, 1997).

La eficacia colectiva docente, por tanto, se refiere a la percepción de los docentes de que su equipo de trabajo puede realizar las acciones necesarias para lograr efectos positivos en los alumnos. Leithwood (2009) enfatiza el hecho de que cuando el cuerpo docente de una institución tiene asimilada la sensación de que como grupo pueden hacer que sus estudiantes logren sus objetivos, a través de las enseñanzas que se imparten en la educación, se produce un alto nivel de influencia social, sobre todo, en los docentes para persistir en sus esfuerzos tendientes a lograr este objetivo. La magnitud de los efectos de la eficacia colectiva es significativa, ya que, por ejemplo, la relación entre el liderazgo del director y el compromiso de los profesores, está mediada por la eficacia colectiva del grupo de trabajadores (Hedawy, Emam, & Hallinger, 2018).

Aquellos proyectos que deseen promover la confianza colectiva del cuerpo docente no solo deben apuntar a desarrollar las habilidades personales de cada profesor, sino también transversalizar prácticas y creencias sobre la relación que deben tener con el estudiantado y el rol del docente (Tschannen-Moran & Barr, 2004). Al mismo tiempo,

debe ser tomado en cuenta el compromiso afectivo de los docentes con la organización, en el sentido de que estos se sientan representados por los valores promulgados y sientan interés para lograr los objetivos de la institución (Meyer, Stanley, Hercovith, & Topolnytsky, 2002).

4.4.5 *Confianza organizacional (Factor protector colectivo)*

La confianza se define como un estado psicológico de tranquilidad y seguridad, que depende de las expectativas relacionadas con el comportamiento de los demás (Martins & Costa, 2016). Es un valor definido como la buena voluntad o seguridad de un ser humano para creer en las acciones de otros. (Lockward, 2011) sostiene que la confianza es el aspecto más fundamental de la comunicación y la comunicación es el elemento central en la administración de las organizaciones. La confianza aporta a la comunicación efectiva entre los miembros de la organización, aporta en la sensación de éxito y en un clima laboral favorable.

La confianza organizacional forma la base principal para el desarrollo y el clima adecuado dentro de la institución. La confianza organizacional entonces se vincula a un conjunto de riesgos, al logro de expectativas entre quienes entregan la confianza y quienes la reciben (Marulanda & Rojas, 2019). Conseguir una adecuada confianza organizacional estará totalmente vinculada a las actitudes y acciones que adopten sus miembros para permitir el logro de las metas organizacionales y, en consecuencia, su éxito.

4.4.6 *Síndrome de Burnout (Factor de riesgo)*

El burnout se puede definir como un estado de agotamiento físico, emocional y mental (Kristensen, Borritz, Villadsen, & Christtensen, 2005), que se deriva de estar expuesto a un entorno laboral exigente (Schaufeli & Greenglass, 2001). El burnout ocurre solo en el ámbito laboral y es el resultado del estrés crónico (Milfont, Denny, Ameratunga, Robinson, & Merry, 2008). Dada su asociación con varias condiciones y comportamientos negativos, como depresión, ansiedad, abuso de sustancias, disminución del rendimiento (Maslash, Schaufeli, & Leiter, 2001) y aumento de los problemas de salud (Melamed, Shirom, Toker, Berliner, & Shapira, 2006), el burnout se ha reconocido como un grave problema para los individuos, las organizaciones y la sociedad (Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009).

El término "síndrome de burnout", nace en la década de 1970 cuando el psicólogo clínico (Freudenberger, 1974), identificó una serie de actitudes y síntomas de los trabajadores en el hospital en que se desempeñaba, los cuales a medida que pasaba el tiempo (uno a tres años aproximadamente) comenzaban a mostrarse desmotivados, con pérdida de energía, faltos de todo interés por el trabajo (Barraza, 2011) y con signos de ansiedad y depresión. Los estudios hacen referencia a aspectos psicosociales que lo definen como un estado de fatiga crónica, depresión, frustración hacia un estilo de vida y desarrollo profesional que no cumple con las propias expectativas. Posteriormente, Maslach y Jackson (1981) identifican las tres dimensiones del burnout, y lo definen como un síndrome caracterizado por agotamiento emocional y cinismo que se da frecuentemente entre los individuos que están de alguna manera en contacto con las personas, así como también el desarrollo de actitudes negativas o despersonalización hacia los clientes, y la tendencia a evaluarse negativamente con respecto al trabajo (Maslach & Jackson, 1981). Se describe como un problema generalizado en múltiples profesiones (entre ellas la docencia), que afecta la satisfacción, la eficacia y la calidad laboral

Siendo un problema que golpea transversalmente a las sociedades modernas, se vuelve relevante su abordaje desde las políticas públicas, ya que en la actualidad ya se ha sumado a las "enfermedades profesionales" que se han visto agudizadas en los últimos años como consecuencia del estrés crónico en el trabajo.

El Burnout se caracteriza por tres aspectos fundamentales o dimensiones:

- Agotamiento o cansancio emocional. La principal dimensión del burnout, refiriendo a las sensaciones de agotamiento y de sentirse totalmente "quemado" por la carga de trabajo (Maslach & Jackson, 1986). Se entiende como una ausencia o falta de energía y de entusiasmo, junto a la sensación de escasez de recursos para afrontarlo.
- Despersonalización. Este aspecto refiere a un endurecimiento afectivo (Maslach & Jackson, 1986), que se hace visible por el distanciamiento entre la persona y las personas que reciben sus servicios. Se desarrollan sentimientos de cinismo hacia los destinatarios del trabajo.
- Falta de realización personal. Tendencia a evaluarse negativamente y de forma especial. Es una visión personal sobre sí mismo que afecta la habilidad en la realización del trabajo y la relación con las personas a las que se atiende. Se

desarrolla un sentimiento de insatisfacción con los resultados en el trabajo (Arís, 2009).

El síndrome de Burnout no debe igualarse con el estrés psicológico, sino que debe ser entendido como una respuesta a fuentes de estrés crónico, estresores (Doménech, 1995). El síndrome es un tipo particular de mecanismo de afrontamiento y autoprotección generado por la relación profesional-cliente, y por la relación profesional-organización. Esto tiene implicaciones actitudinales, que en la práctica docente, repercute negativamente tanto en quien lo padece como en aquellos que conforman el entorno social.

Entre los docentes, en comparación con otras categorías profesionales, varios estudios han encontrado mayores niveles de agotamiento emocional (Schaufeli & Enzmann, 1998) así como una mayor tasa de incidencia de trastornos psiquiátricos (Lodolo D'Oria, y otros, 2004). Estudios previos han brindado varios ejemplos de factores relacionados con el agotamiento de los docentes, como sentimientos de aislamiento y falta de apoyo de los colegas, sobrecarga de trabajo percibida (Alarcon, 2011), ambigüedad o conflicto de roles, falta de autonomía y problemas con el manejo y la disciplina del aula (Grayson & Alvarez, 2008). El burnout suele ser más habitual entre docentes jóvenes (Gavish & Friedman, 2010) o cercanos a la edad de retirarse (Van Droogenbroeck, Spruyt, & Vanroelen, 2014).

El síndrome de burnout por tanto refiere a un proceso en el que intervienen variables cognitivas, emocionales y actitudinales que inciden en la calidad de la vida laboral y en el estado de salud física y mental de los docentes, lo cual afecta la productividad, y en el campo académico, se ve reflejado en la rigidez y los procesos mecanizados que se observan en la enseñanza y el aprendizaje (Doménech, 1995). Este padecimiento afecta y altera la capacidad laboral y, en el caso de la educación, tiene una repercusión directa en las instituciones educativas, en la relación con los alumnos y la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

4.4.7 Discriminación laboral docente (Factor de riesgo)

La discriminación es el acto de tratar a una persona o colectivo como inferior y, por tanto, menos acreedor de algún derecho o libertad (civil, política y/o social) debido a alguna característica o atributo por la que quien discrimina siente rechazo: el color de la piel, la forma de pensar, el sexo, su discapacidad, etc. (Rodríguez, 2004). La

investigación sobre discriminación en educación, si bien ha sido un objeto de estudio relevante, en general se ha centrado aquella esgrimida en contra de los estudiantes, y en menor medida, contra docentes. Los estudios dedicados a esto han observado que, para los docentes, la discriminación puede ser un factor que afecte su desempeño laboral y que por tanto tenga consecuencias en los resultados de sus estudiantes (Aldrup, Carstensen, & Klusmann, 2022).

La discriminación puede provenir desde múltiples fuentes, pero existen algunas que parecieran ser más relevantes en el ámbito de la docencia (Benbenishty & Astor, 2005). Según estos autores, la discriminación hacia los docentes puede provenir desde la administración de la institución, sus pares, los estudiantes y los padres de estos. Las principales características que son discriminadas en los docentes tienen que ver con lo siguiente:

- Sexo: Entendido como la dicotomía hombre/mujer. Existen prejuicios en ambos sentidos qué asignaturas tiene que enseñar cada sexo, y a qué grupos etarios. Eso sumado a las discriminaciones históricas de las que son víctimas las mujeres.
- Orientación sexual: Discriminación orientada hacia las personas del colectivo LGBTQ+, principalmente construida sobre la desconfianza en su trabajo con niños y jóvenes, junto con la exclusión social de la que han sido víctimas históricamente.
- Grupo étnico/ raza: Características físico/ culturales de una persona que lo vinculan a un grupo étnico específico. Dependiendo del país, los grupos discriminados pueden diferir y se constituyen de manera histórica y territorial.
- País de origen: Vinculado a las migraciones, la discriminación se produce a personas con un país de nacimiento distinto al de donde se reside. Puede estar fuertemente vinculado a discriminaciones étnicas.
- Nivel socioeconómico: Discriminación construida a partir de la estratificación del país, dependiente del acceso a capital económico y capacidad de consumo.
- Discapacidad: Producto de alguna limitación física, la discriminación proviene de un prejuicio de incapacidad frente a este colectivo, considerando aquellos profesores en esta posición menos capaces de realizar sus labores.
- Religión: Principalmente dirigida a aquellos que no son seguidores de alguna religión hegemónica dentro del territorio. En el caso de la discriminación a docentes, suele provenir principalmente en instituciones religiosas o conservadores.

- Edad: En estos casos, se puede encontrar la discriminación a docentes muy jóvenes o ya cercanos a retirarse, principalmente por desconfianza a sus habilidades, ya sea por falta de experiencias o actualización.
- Apariencia: Principalmente orientado a aspectos físicos, como la ropa que se utiliza, tatuajes, tinturas de pelo o piercings.
- Trabajo realizado: Vinculado al prestigio de la labor que se realiza, lo que puede darse entre pares por las asignaturas impartidas u orientado al rol del docente en la sociedad.

4.5 Expectativas educacionales

Las expectativas interpersonales se definen como el juicio previo que se hace de las actitudes, prácticas y forma de ser de una persona en base a las características conocidas previamente, que pueden llevar a tratar a una persona desde la idea de que el juicio hecho es correcto (Finn, 1972). Las expectativas docentes hacen referencia entonces a aquellos juicios que los docentes realizan sobre los estudiantes en cuanto su rendimiento académico, personalidad y comportamiento. Estas expectativas pueden operar a nivel individual, la cual se forma sobre la relación pedagógica entre docente y estudiante, o a nivel grupal, el cual se forma sobre cursos o establecimientos (Rubie-Davies, 2010).

Las investigaciones han demostrado que los profesores se comportan de manera desigual entre aquellos estudiantes sobre los cuales tienen bajas o altas expectativas educacionales, entregando estímulos positivos a aquellos en que depositan altas expectativas y castigando o ignorando a aquellos con expectativas bajas, lo que afecta en consecuencia la autoimagen que tienen de sí mismos y su motivación con el estudio (Urhahne, 2015). Esto se articula de forma magistral con la idea de Efecto Pigmalión que propusieron Rosenthal y Jacobson (Rosenthal & Jacobson, 1968) que refiere a cuando los estudiantes interiorizan los juicios que los profesores hacen de ellos y empiezan a comportarse en coherencia con esas creencias. Aquellos sobre los que los profesores ponen altas expectativas mejoran y aquellos en que ponen bajas expectativas comienzan a comportarse de peor manera y sus resultados académicos empeoran. Este tipo de efecto puede ser especialmente significativo para grupos provenientes de sectores estigmatizados culturalmente.

5 Objetivos de la Investigación

Objetivo general: Identificar los principales factores protectores y de riesgo que afectan el bienestar docente en profesores chilenos de educación escolar

- Objetivo específico 1: Establecer si existe relación entre eficacia colectiva y bienestar subjetivo, satisfacción con la escuela y bienestar social.
- Objetivo específico 2: Distinguir cuáles dimensiones del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) afectan el bienestar subjetivo de los docentes.
- Objetivo específico 3: Determinar los factores sociodemográficos y organizacionales permiten predecir el bienestar subjetivo en docentes chilenos.
- Objetivo específico 4: Examinar la percepción de discriminación de los docentes chilenos con su bienestar subjetivo.
- Objetivo específico 5: Examinar la relación de los conceptos de justicia organizacional y bienestar subjetivo de los docentes, mediados por la eficacia colectiva.

6 Metodología

Esta investigación corresponde a un estudio descriptivo-correlacional, dado que busca abordar el fenómeno desde una perspectiva relacional entre los datos, no experimental dado que no se midió alteraciones de variables en un sistema cerrado y transversal, dado que fue en un punto específico del tiempo sin generar series temporales.

El diseño de investigación fue aprobado por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile bajo el código BIOEPUCV-H 427-2021. Si bien cada artículo cuenta con un apartado metodológico específico, acá se reúnen las principales escalas y técnicas de análisis utilizadas.

6.1 Participantes

Se utilizó una muestra probabilística y estratificada de profesores que trabajan en escuelas en zonas urbanas de Chile. El diseño muestral se realizó por medio de la selección de escuelas en las diferentes zonas urbanas de las 16 regiones de Chile. El marco de muestreo fue el Registro Nacional de Matrícula Escolar 2017 del Ministerio de Educación de Chile. La muestra total alcanza a 700 docentes. La media de edad fue de 39,4 años (DE = 11,8). La mayoría de los docentes trabajaban de escuelas públicas (44,8%) y escuelas subvencionadas (42,4%), seguidas de las privadas (11,1%) y otra dependencia administrativa (1,8%). Según el Índice de NSE de las escuelas de Chile

(porcentaje de vulnerabilidad escolar), el 50% de las escuelas atienden a estudiantes con NSE bajo, el 25,4% con NSE medio y el 24,6% con NSE alto.

6.2 Instrumentos

Este estudio se realizó gracias a un acuerdo con el Centro de Investigación en Educación Inclusiva, que permitió la inclusión de un cuestionario (anexo 1), en el marco de sus investigaciones. Los participantes firmaron formularios de consentimiento informado. Todos los cuestionarios se administraron en las escuelas donde trabajaban los participantes.

Se realizaron 16 preguntas de caracterización de los encuestados, preguntando por sexo, edad, estado civil, situación afectiva, conformación familiar, años de ejercicio profesional, jornada laboral, tipo de contrato, salud y trabajos adicionales.

Además, para esta investigación se plantearon 8 escalas adaptadas al contexto específico:

- Escala de eficacia colectiva en formato corto (CES-SF): 12 ítems. Puntuación del 1 (muy en desacuerdo) al 6 (muy de acuerdo). Dos dimensiones "competencia grupal" y "análisis de la tarea" cada uno con 6 ítems (Goddard, 2002).
- Personal Well-being Inventory for Adults (PWI-A) adaptado al contexto chileno: 9 ítems. Puntuación del 0 (completamente insatisfecho) al 11 (completamente satisfecho). Siete dimensiones vinculadas a satisfacción y dos adicionales relacionadas a la espiritualidad y satisfacción general con la vida (Oyanedel et al., 2015)
- Satisfacción con la escuela: 6 ítems. Puntuación del 1 (completamente en desacuerdo) al 5 (Completamente de acuerdo). Pregunta sobre relaciones entre miembros de la comunidad escolar, recomendación de la escuela y gusto personal.
- Bienestar Social en la escuela adaptada (SWS): 22 ítems. Puntuación del 1 al 5 (1=completamente en desacuerdo y 5=Completamente de acuerdo). Cinco dimensiones contextualizadas en la evaluación de la escuela como experiencia de sociedad. (López, V, Bilbao et al., 2014)

- Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT): 20 ítems. Puntuación de 0 (Nunca) a 4 (Muy frecuentemente: todos los días). Se distribuyen en las cuatro dimensiones: Ilusión por el trabajo, Desgaste psíquico, Indolencia y Culpa (Gil-Monte, 2011).
- Escala de Discriminación Percibida adaptada al contexto chileno: 11 ítems. Puntuación de 0 (nunca) a 3 (al menos una vez a la semana) según su frecuencia si se ha sentido discriminado según diferentes cualidades personales o preferencias (Benbenishty & Astor, 2005).
- Escala de Satisfacción con la vida adaptada al español (SWLS): 5 ítems. Puntuación de 1 (completamente en desacuerdo) a 7 (completamente de acuerdo). (Diener et al., 1995)
- Escala de Justicia Organizacional (OSJ): 5 ítems. Puntuación de 1 (Muy en desacuerdo) a 6 (Muy de acuerdo). Abordan la confianza con la institución, la dirección y la comunidad. (Hoy & Tarter, 2004).

6.3 Análisis de datos

Durante toda la investigación se utilizó una aproximación cuantitativa, basada en el análisis estadístico, por lo que se realizaron análisis descriptivos de todas las variables trabajadas entendidas como media, desviación típica, valores mínimos y máximos para comprender el comportamiento de cada una. En aquellos artículos que requirieron establecer dependencia entre variables, se utilizó rho de Spearman.

Por otra parte, se realizaron análisis factoriales: análisis factorial exploratorio (EFA) para observar cómo los ítems se vinculan unos a otros y análisis factorial confirmatorio (CFA) para confirmar la estructura teórica. En cada caso se realizaron pruebas específicas detalladas en cada artículo para validar la robustez y validez.

Cuando se tuvo que medir la fiabilidad de una escala, se trabajó con el Alpha de Cronbach, el cual consiste en calcular la media de las correlaciones entre las variables que forman parte de la escala para establecer la consistencia interna de una escala.

Se realizó un análisis de componentes principales, técnica necesaria cuando se buscó identificar en un conjunto de datos una serie de componentes no correlacionados. Para

eso se ordenan por la cantidad de varianza original que describen, por lo que se utilizó para reducir la dimensionalidad de un conjunto de datos.

Por otra parte, se trabajó con análisis de regresión múltiple jerárquica a fin de establecer qué variables explican una cantidad estadísticamente significativa de varianza para una variable dependiente.

Finalmente, se construyeron modelos de ecuaciones estructurales para probar y estimar relaciones causales a partir de los datos obtenidos y las propuestas observadas en la teoría sobre la causalidad.

7 Resultados

7.1 Artículo 1: Psychometric Properties of the Collective Teachers Efficacy Scale Short-Form (CES-SF) in Chilean Teachers

Revista: Publicado en Educational Psychology, a section of the journal, Frontiers in Psychology, Psychol. 13:935578, doi: 10.3389/fpsyg.2022.935578

Autores:

Camilo Herrera*

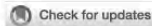
Doctorado en Salud, Bienestar y Calidad de Vida, Facultat d'Educació i Psicologia, Universitat de Girona, Girona, España

Javier Torres-Vallejos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile

Jonathan Martínez-Libano

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile



OPEN ACCESS

EDITED BY
Pablo Rivera-Vargas,
University of Barcelona, Spain

REVIEWED BY
Vanderlei Folmer,
Federal University of Pampa, Brazil
Paulina Guajardo,
University of Barcelona, Spain
Hugo Simkin,
University of Buenos Aires, Argentina

*CORRESPONDENCE
Camilo Herrera
camilo@herrerabarro.cl

SPECIALTY SECTION
This article was submitted to
Educational Psychology,
a section of the journal
Frontiers in Psychology

RECEIVED 04 May 2022
ACCEPTED 09 September 2022
PUBLISHED 13 October 2022

CITATION
Herrera C, Torres-Vallejos J and
Martinez-Libano J (2022)
Psychometric properties of the
Collective Efficacy Scale Short-Form
in Chilean teachers.
Front. Psychol. 13:935578.
doi: 10.3389/fpsyg.2022.935578

COPYRIGHT
© 2022 Herrera, Torres-Vallejos and
Martinez-Libano. This is an
open-access article distributed under
the terms of the [Creative Commons
Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). The use,
distribution or reproduction in other
forums is permitted, provided the
original author(s) and the copyright
owner(s) are credited and that the
original publication in this journal is
cited, in accordance with accepted
academic practice. No use, distribution
or reproduction is permitted which
does not comply with these terms.

Psychometric properties of the Collective Efficacy Scale Short-Form in Chilean teachers

Camilo Herrera^{1*}, Javier Torres-Vallejos² and
Jonathan Martínez-Libano²

¹Doctorado en Salud, Bienestar y Calidad de Vida, Facultat d'Educació i Psicologia, Universitat de Girona, Girona, Spain, ²Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andres Bello, Santiago, Chile

Background: The Collective Efficacy Scale Short-Form (CES-SF) is a short and reliable instrument that assesses collective efficacy in schools at a group level. Previous research has shown a two-factor structure considering the perception of the group competence about their teaching capabilities and task analysis that refers to the opportunities inherent to a specific task. However, there is no conclusive evidence that collective efficacy corresponds to a two-factor model or single-factor structure.

Methods: A cross-sectional research was conducted on a 693 sample of teachers ($M_{age} = 39.4$; $SD = 11.8$) from schools in the 16 regions of Chile. They were assessed using the CES-SF, Personal Well-being Index, Social Well-Being Scale, and satisfaction with the school. Exploratory and confirmatory factor analyses were used to assess the construct validity of the CES-SF.

Results: The CES-SF showed mixed results about its construct validity. Best fit has been found to retain two new factors (opportunities and challenges for collective efficacy) with eight items each, yielding a McDonald's ω of 0.803. Convergent validity was also established.

Conclusion: The psychometric results suggest that a two-factor structure for the CES-SF is a valid and reliable measure for this construct for Chilean teachers. However, collective efficacy might not strongly relate to subjective wellbeing but to school-context variables.

KEYWORDS

teachers, collective efficacy, well-being, school context, factor analysis

Introduction

Collective efficacy refers to the shared belief within a group structure about their standard abilities related to the organization and execution of courses of action (Gurcay et al., 2009), thus extending the theory of efficacy from the individual level to the group organizational level (Bandura, 1986). The development of personal efficacy depends not only on individual assets but also on the social and institutional resources with which

individuals come into contact (Reyes-Rodríguez et al., 2021). Belief in the capabilities of a group to organize and execute the courses of action required to achieve a goal is an essential organizational property because it facilitates goal attainment (Salloum, 2021). Thus, collective efficacy is the shared beliefs of group members about whether they can work together to achieve the goal of a specific task (Sun and Lin, 2022).

Collective efficacy has been correlated with various organizational outcomes, such as job satisfaction and burnout (Yurt, 2022), organizational belongingness, organizational commitment, and job wellbeing (Awuor et al., 2022; Gómez-Leal et al., 2022; Sánchez-Rosas et al., 2022). A recent systematic review found various personal, structural, group, process, and organizational factors (Butel and Braun, 2019). Individual factors include willingness or commitment to collaborate, understanding the benefits of teamwork, and the combination of particular skills, knowledge, and experience in teamwork. The most important structural factors are related to issues of time, continuity of personnel, physical proximity, and formalization/regulation of professional interaction. Group and process characteristics (i.e., the specific aspects of a particular team and its work together) had the most facilitators, including team size, supportive atmosphere, transformational leadership and flexibility, task emphasis, and interdependence (Vangrieken et al., 2015). Given the above, it is essential to have a measure of collective efficacy for teachers that allow addressing the construct in a specific way due to the different variables related to it to maximize the benefits of a school's functioning.

Collective efficacy in teachers

Collaboration among teachers has long been highly valued for its significant benefits, including increased motivation, job satisfaction, self-efficacy, and collective efficacy and its role in teacher professional development and school improvement (Swafford and Anderson, 2020; Bükki and Fehérvári, 2021).

From the education perspective, Gurcay et al. (2009) reported that students, teachers, and school administrators develop common beliefs that can be studied in terms of self-efficacy and act according to them. Collective teacher self-efficacy refers to the perceptions that a group of teachers in a school has about their ability to work together to generate a positive effect on their students (Goddard et al., 2000).

Studies have found that teacher collaboration can significantly foster professional learning and improve student achievement (Bolam et al., 2005; Goddard et al., 2015; Reeves et al., 2017). Thus, teachers' collective efficacy predicts student success (Deltour et al., 2021), as outcomes are more effective when leading individuals in a community to embrace collectively valued goals rather than forcing them to do so (Peraza-Balderrama et al., 2021).

In educational settings, teachers' perceptions of collective efficacy refer to a personal judgment of their colleagues' abilities to perform instructional practices that support academic and psychosocial adjustment in school (Goddard et al., 2004) and in the collective ability of faculty members to positively affect student learning outcomes (Goddard et al., 2015).

Collective efficacy measurement

After Gibson and Dembo's (1984) teaching efficacy scale, designed to measure individual teaching efficacy, Goddard et al. (2000) created the Collective Efficacy Scale (CES). This scale considers a model with two dimensions of collective efficacy, namely, "group competence" and "task analysis," reflecting perceptions of the group competence (GC) judged to the task. The CES is a 21-item scale that measures teachers' collective efficacy based on the assumption that previous studies had considered measuring at the individual level (i.e., see Shamir et al., 2000; Ellemers et al., 2013), ignoring the effects of group membership (Goddard, 2002). This scale attempts to address this challenge by developing items that consider the judgment of the collective about the whole faculty ("Teachers in this school have what it takes to get the children to learn" instead of "I have what it takes to get my students to learn"). Later, Goddard (2002) tested a short form for the CES, considering 12 items more balanced than its 21-item version.

Other measures have been developed based on Goddard's research. The Collective Teacher Efficacy Scale (EC-CTES; Donohoo et al., 2020) addresses advanced teacher influence, goal consensus, knowledge of others' work, cohesive staff, leadership responsiveness, and Effective Systems of Intervention. Collective Teacher Self-Efficacy Scale (Sánchez-Rosas et al., 2021) is a self-report instrument that measures beliefs about the capabilities of the teaching team. Specifically, it was designed to assess, using 45 items, six dimensions of collective teacher self-efficacy: self-efficacy for decision-making (8 items), self-efficacy for teaching (8 items), self-efficacy for coexistence (7 items), self-efficacy for family involvement (7 items), self-efficacy for community involvement (7 items), and self-efficacy for positive school climate (8 items).

The present study

There is no consensus about measuring collective efficacy in schools considering one or several related factors. This study aimed to test the factor structure of collective efficacy that applies to teachers in Chilean schools. The chosen measure is the 12-item Collective Efficacy Scale Short-Form (CES-SF) developed by Goddard (2002), which is a short and widely used in different cultures measure for collective efficacy (Goddard et al., 2004; Baleghizadeh and Goldouz, 2016). We

hypothesized that (1) the CES-SF might retain its two-factor structure and (2) there will be a positive relationship between the validated measure of CES-SF and scales of subjective wellbeing, satisfaction with the school, and social wellbeing at school.

Materials and methods

Participants

This study used a probabilistic and stratified sample of schools in the different urban zones of the 16 regions of Chile in 2018. The sampling framework was the 2017 National School Enrollment Registry from the Chilean Ministry of Education. There were 693 teachers, and the mean age was 39.4 years ($SD = 11.8$). Most of the teachers were from public schools (44.8%) and subsidized schools (42.4%), followed by private ones (11.1%) and another administrative dependency (1.8%). According to the National School Vulnerability Index (IVE-SINAE, known as the school vulnerability percentage, which corresponds to the percentage of students in a situation of social vulnerability), 50% of the schools catered to students with low SES, 25.4% with medium SES and 24.6% with high SES.

Measures and instruments

Collective Efficacy Scale Short-Form (Goddard, 2002). Based on its original 21-item version, this scale included 12 items rated on a 6-point scale (1 = “strongly disagree”; 6 = “strongly agree”). Different items reflected two dimensions, namely, GC and task analysis (TA), each with six items, and both positively and negatively worded items appeared.

Criterion variables

Personal Wellbeing Inventory for Adults (PWI-A) was originally developed by The International Wellbeing Group (2013) and adapted for the Chilean context by Oyanedel et al. (2015). This scale measures subjective wellbeing considering seven dimensions of satisfaction (one for each item) and two additional items related to religion or spirituality (Wills, 2009; Żemojtel-Piotrowska et al., 2017) and overall life satisfaction (Campbell et al., 1976). This 9-item scale is rated on a 11-point scale (0 = “Completely dissatisfied”; 10 = “Completely satisfied”). For this sample, the internal consistency for the full scale was $\omega = 0.900$.

Satisfaction with school is a 6-item scale created to evaluate different aspects of satisfaction with the school as an institution. It also asks about the relationships between various educational community members, whether they would recommend this

school to others, and whether they like it. The internal consistency for the 6-item scale was $\omega = 0.893$.

Social wellbeing at school scale (SWS) is a scale created by Keyes (1998) and adapted to school context and teachers by Bilbao et al. (in press) that assesses five dimensions of social wellbeing, contextualizing their evaluation of their school as a context-based experience of school as a society. The adapted version of 22 items had a 5-point rating scale (1 = “completely disagree”; 5 = “completely agree”). The internal consistency for the full scale was $\omega = 0.851$.

Procedure and ethical considerations

This study is part of a larger investigation carried out by the Research Center for Inclusive Education of the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, where different scales were applied to students, teachers, parents, and management teams in order to characterize educational trajectories. However, for this particular research, we worked only with data from teachers.

Participation in this study was supported by the signature of the researcher and participant of the letter of consent following the regulations of the Ethics Committee of Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, following de Declaration of Helsinki. All participants signed informed consent forms. All questionnaires were administered in the schools where participants worked. This research was approved by the Ethics Committee of Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile under the code BIOEPUV-H 427-2021.

Statistical analysis

First, negatively worded items were reversed before the calculation of later analyses. A descriptive and correlation analysis was used for the items of the CTES-SF. Later, two types of factor analyses were performed: first, to explore how the items related to each other (exploratory factor analysis, EFA), and second, to confirm its theoretical structure and other obtained for this sample by EFA (confirmatory factor analysis, CFA). The reliability of the CES-SF was evaluated using McDonald's omega (ω), considering acceptably reliable coefficient values greater than 0.90 (McDonald, 1999).

The EFA used the robust factor analysis with Diagonally Weighted Least Squares (DWLS), polychoric correlation matrices, and promax rotation (Lorenzo-Seva and Ferrando, 2019). The parallel analysis test was used to determine the most appropriate number of dimensions (Timmerman and Lorenzo-Seva, 2011) and the closeness to unidimensionality assessment (Ferrando and Lorenzo-Seva, 2018) with the convergence of three indices, namely, UniCo, ECV, and MIREAL, to determine its unidimensional structure.

TABLE 1 Descriptive statistics and correlation matrix for Collective Efficacy Scale Short-Form (CES-SF) ($n = 693$).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Item 1	–											
Item 2	0.52***	–										
Item 3 (r)	0.26***	0.46***	–									
Item 4 (r)	0.29***	0.35***	0.49***	–								
Item 5	0.53***	0.43***	0.25***	0.32***	–							
Item 6	0.09*	0.37***	0.16***	0.07	0.22***	–						
Item 7	0.06	0.15***	0.03	–0.07	0.05	0.51***	–					
Item 8 (r)	0.15***	0.09*	0.20***	0.23***	0.16***	0.18***	0.17***	–				
Item 9 (r)	0.29***	0.46***	0.48***	0.51***	0.30***	0.20***	–0.04	0.20***	–			
Item 10	0.36***	0.48***	0.23***	0.24***	0.44***	0.33***	0.23***	0.09*	0.24***	–		
Item 11 (r)	0.11**	0.20***	0.31***	0.28***	0.17***	0.07	–0.11**	0.16***	0.36***	0.09*	–	
Item 12 (r)	0.14***	0.15***	0.21***	0.16***	0.19***	0.17***	0.10*	0.24***	0.21***	0.08*	0.37***	–
M	4.93	4.88	4.61	4.88	5.20	3.48	2.85	3.79	4.74	4.65	5.06	4.67
SD	0.97	1.05	1.31	1.29	1.02	1.36	1.47	1.32	1.30	1.16	1.17	1.50

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$. (r), reversed item.

Confirmatory factor analysis was performed using robust weighted least square mean and variance adjusted (WLSMV), considering the ordinal nature of the response rating scale. The models evaluated in the confirmatory analysis were those theoretically proposed by Goddard (2002) and later those produced by EFA. The evaluation of the different models was performed considering other goodness-of-fit indices (GFIs): the comparative fit index (CFI with appropriate values ≥ 0.90 ; the standardized root mean square residual (SRMR); and the root means square error of approximation (RMSEA), with a confidence interval of 90%, both with adequate values < 0.08 (Hu and Bentler, 1999).

Finally, the convergent validity of the most appropriate model was evaluated using correlation analyses between CES-SF and PWI-A, satisfaction with school, and SWS scales. Correlations were expected to be positive moderately or strongly related between the different measures.

All the analyses were performed using Factor version 12.01.02 (Ferrando and Lorenzo-Seva, 2017) and MPlus version 8.7 Base Program and Combination Add-On (Muthén and Muthén, 1998–2007).

Results

Descriptive analysis

To characterize the items of the CES-SF for teachers and the relationships between them, descriptive statistics – including mean and standardized deviations – and the correlation matrix are summarized in Table 1. Most of the items show positive and significant correlations among themselves.

Exploratory factor analysis and reliability estimates

Exploratory factor analysis was used for item reduction as well as to understand the underlying factor structure (Table 2). The analysis was shown to be excellent for the overall sample, with a KMO of 0.814 and a statistically significant Bartlett's test of sphericity ($p < 0.001$). The highest reported communality was reported for item 2 (0.954) and the lowest for item 7 (0.276). Results do not suggest a unidimensional structure (UniCo = 0.864; ECV = 0.754; MIREAL = 0.246). Then, the two-factor solution showed that items 6 and 7 configure a second factor. All items were strongly loaded on their respective factors, except for items 8, 11, and 12. The three-factor solution showed that items 6 and 7 loaded into a different factor, and item 8 loaded poorly to its factor. These three solutions suggest the removal of items 6, 7, and 8 for the final factor structure.

Confirmatory factor analyses

Confirmatory factor analysis was used to confirm the different solutions obtained from the EFA analysis (Table 3). The assumption of a global collective efficacy (one-factor models, Models 1 and 2 in Table 3) was compared with its multidimensional structure (two-factor models, Models 3–8 in Table 3), considering the prior removal of items 6, 7, and 8. One-factor models (Models 1 and 2) and two-factor models (Models 3 and 4), both theoretically proposed, showed poor fit to the data, even adding two error covariances for each model. Then, the two-factor proposed model, based on the three-factor solution in Table 2, showed a better fit removing item 12 that

TABLE 2 Factor loadings of exploratory factor analysis with the one, two, and three factor solutions (n = 693).

	Theoretical factors	One-factor solution	Two-factor solution		Three-factor solution		
		λ F1	λ F1	λ F2	λ F1	λ F2	λ F3
Item 1	Group competence	0.644	0.637	-	0.899	-	-
Item 2	Group competence	0.796	0.769	-	0.744	-	-
Item 3 (r)	Group competence	0.691	0.714	-	-	-	0.583
Item 4 (r)	Group competence	0.692	0.732	-	-	-	0.587
Item 5	Group competence	0.725	0.714	-	0.808	-	-
Item 6	Task analysis	0.407	0.325	0.609	-	0.685	-
Item 7	Task analysis	0.201	-	0.726	-	0.751	-
Item 8 (r)	Task analysis	0.324	0.318	-	-	-	0.383
Item 9 (r)	Group competence	0.729	0.758	-	-	-	0.613
Item 10	Task analysis	0.636	0.596	0.316	0.704	-	-
Item 11 (r)	Task analysis	0.460	0.492	-	-	-	0.768
Item 12 (r)	Task analysis	0.399	0.401	-	-	-	0.595
McDonald's ω		0.767	0.783	-	0.769	-	0.710

Loadings lower than absolute 0.300 were omitted.

TABLE 3 Goodness-of-fit indices of alternative confirmatory factor analysis (CFA) models.

Model	χ ² (df)	CFI	RMSEA [LCI, UCI]	SRMR	Model description
1	698.889*** (27)	0.894	0.189 [0.177, 0.202]	0.063	One-factor model, w/o items 6, 7, 8
2	442.661*** (25)	0.934	0.155 [0.143, 0.168]	0.047	One-factor model, w/o items 6, 7, 8 + 2 error covariances (i11↔i12; i1↔i5)
3	696.865*** (26)	0.894	0.193 [0.181, 0.205]	0.063	Two correlated factors theoretical model, w/o i6, i7, i8
4	439.693*** (24)	0.934	0.158 [0.145, 0.171]	0.046	Two correlated factors theoretical model, w/o i6, i7, i8 + 2 error covariances (i11↔i12; i1↔i5)
5	299.474*** (26)	0.957	0.123 [0.111, 0.136]	0.041	Two-factor proposed model (Table 2) w/o i6, i7, i8
6	149.617*** (25)	0.980	0.085 [0.072, 0.098]	0.025	Two-factor proposed model (Table 2) w/o i6, i7, i8 + 1 error covariance (i11↔i12)
7	159.482*** (19)	0.977	0.103 [0.089, 0.118]	0.026	Two-factor proposed model w/o i6, i7, i8, i12
8	109.117*** (18)	0.985	0.085 [0.070, 0.101]	0.022	Two-factor proposed model w/o i6, i7, i8, i12 + 1 error covariance (i1↔i5)

***p < 0.001. GC, group competence; TA, task analysis.

showed the lower factor loadings and adding one covariance between items 1 and 5 errors.

Model 8 (Figure 1), with eight items (ω = 0.803), presented the best fit to the data where Factor 1 (ω = 0.769) represents opportunities and conditions for collective efficacy and Factor 2 is related to challenges for collective efficacy (ω = 0.745).

These two new definitions for the found factors arise from the association of items, where factor one involves elements that teacher controls. In contrast, the second factor focuses on features that teachers need to overcome to be effective.

Construct validity

The external construct validity was tested by implementing correlations with other tests that were theoretically correlated with collective efficacy. A correlation analysis was performed on each scale to test the CES-SF's construct validity for the teachers' sample (Table 4). The results showed that the CES-SF is related positively to other criterion variables: it yielded a statistically significant but weak correlation with the PWI-A (subjective wellbeing) but higher with satisfaction with the school (r = 0.518, p < 0.001) and social wellbeing at school (r = 0.564, p < 0.001). In

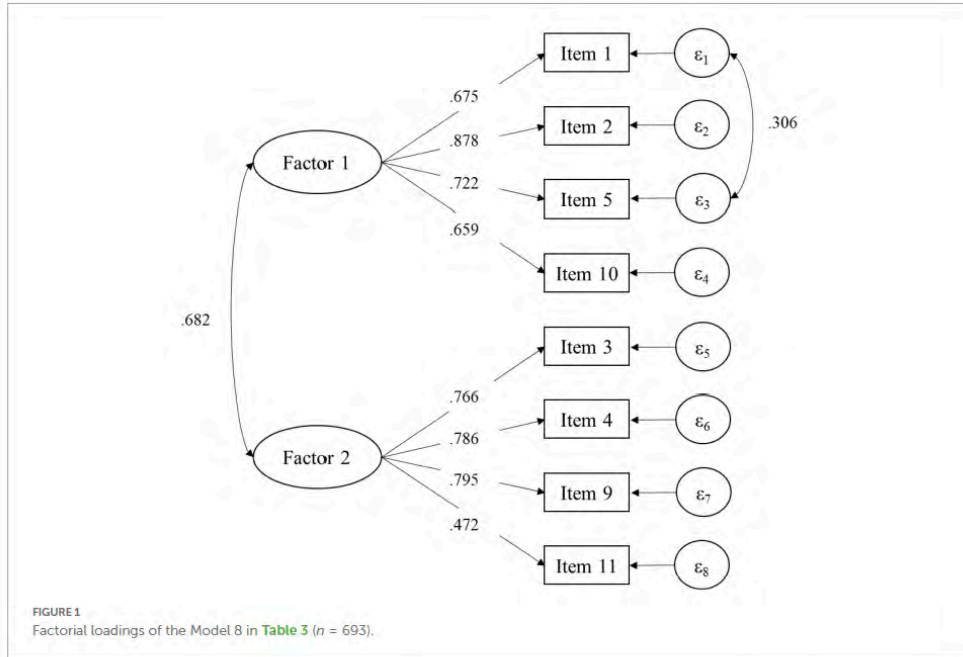


TABLE 4 Correlations between CES-SF and comparison variables.

	CES-SF		
	F1 Opportunities	F2 Challenges	Total score
CES-SF			
Factor 1: opportunities	–		
Factor 2: challenges	0.237***	–	
Total score	0.815***	0.756***	–
PWI-A	0.316***	0.299***	0.391***
Satisfaction with the school	0.500***	0.275***	0.501***
Social wellbeing at school	0.484***	0.361***	0.541***

***p < 0.001.

both cases, the opportunities dimension was strongly correlated with each criterion variable and the challenges factor.

Discussion

This study aimed to test the factor structure of the CES by Goddard (2002) among Chilean teachers. The

analysis revealed that this instrument might have a two-factor structure in the Chilean teachers' sample, considering some modifications concerning its original composition, better than a unidimensional factor structure. First, when the EFA was performed, one, two, and three-factor solutions could not be configured like the original factors of the scale. Items 6, 7, 8, and 12 loaded poorly to their respective factors. We hypothesized that the poor performance of these items is because they refer to factors external to the community (Lauder et al., 2003), being beyond the faculty's responsibility, and perhaps not part of collective efficacy itself.

Collective efficacy beliefs are essential factors in predicting psychological (Roos et al., 2013) and subjective wellbeing (Salanova et al., 2003). Results also showed that it is correlated to satisfaction with the school and social wellbeing at school, which are important school-context-related variables (López et al., 2021).

This tool can assess collective efficacy among teachers in the school context as a reliable and valid instrument. Although few studies validate the scale (Sánchez-Rosas et al., 2021) and others create a new scale based on it (Donohoo et al., 2020; Kapat et al., 2022), there is no consensus on its dimensionality. Also is shorter than the previous version, which is especially important in school contexts where there is less time to participate in studies.

As projections of this study, it would be advisable to have a larger sample to verify its invariance in different groups of interest, such as the type of school, educational level, and the school's capabilities to guide its change processes and promote student learning. Bifactor analysis would be essential to determine the specific contribution of each item to a specific and a general factor, with variables to explain these differences. One of the limitations of this study has been to have a sample that does not allow us to distinguish between groups that are comparable and that have characteristics that can influence the obtaining of different factorial solutions.

Data availability statement

The raw data supporting the conclusions of this article will be made available by the authors, without undue reservation.

Ethics statement

This research was approved by the Ethics Committee of Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile under the code BIOEPUCV-H 427-2021. The patients/participants provided their written informed consent to participate in this study.

Author contributions

CH conceptualized this study and chose the theoretical framework and measures. CH and JT-V designed the general study and the methods to be implemented. JT-V wrote several

sections of the initial draft, carried out the analysis, and interpreted results. JM-L contributed to the literature review. All authors listed have made a substantial, direct, and intellectual contributions to this study, reviewed and drafted sections of the initial draft, interpreted the results, wrote, read, and revised the final manuscript, and approved it for publication.

Funding

This research was funded by Grant FONDECYT 1181533 and FONDECYT Postdoctoral 3210525 from Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) and SCIA ANID CIE160009 from Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile.

Conflict of interest

The authors declare that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

Publisher's note

All claims expressed in this article are solely those of the authors and do not necessarily represent those of their affiliated organizations, or those of the publisher, the editors and the reviewers. Any product that may be evaluated in this article, or claim that may be made by its manufacturer, is not guaranteed or endorsed by the publisher.

References

- Awuor, N. O., Weng, C., Piedad, E. J., and Militar, R. (2022). Teamwork competency and satisfaction in online group project-based engineering course: The cross-level moderating effect of collective efficacy and flipped instruction. *Comput. Educ.* 176:104357. doi: 10.1016/j.compedu.2021.104357
- Baleghizadeh, S., and Goldouz, E. (2016). The relationship between Iranian EFL teachers' collective efficacy beliefs, teaching experience and perception of teacher empowerment. *Cogent Educ.* 3:1223262. doi: 10.1080/2331186X.2016.1223262
- Bandura, A. (1986). *Prentice-Hall series in social learning theory. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Bilbao, M., López, V., Torres-Vallejos, J., Ascorra, P., and Páez, D. (in press). Adaptation of the social well-being scale for teachers and school staff. *Rev. Psicol. PUCP*.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., et al. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Research Report 637. London: DFES and University of Bristol.
- Bukki, E., and Fehérvári, A. (2021). How do teachers collaborate in Hungarian VET schools? A quantitative study of forms, perceptions of impact and related individual and organisational factors. *Empirical Res. Voc. Ed. Train.* 13:2. doi: 10.1186/s40461-020-00108-6
- Butel, J., and Braun, K. L. (2019). The role of collective efficacy in reducing health disparities: A systematic review. *Family Commun. Health* 42, 1–20. doi: 10.1097/FCH.0000000000000206
- Campbell, A., Converse, P. E., and Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. Russell Sage Foundation.
- Deltour, C., Dachtel, D., Monseur, C., and Baye, A. (2021). Does SWPBIS increase teachers' collective efficacy? Evidence from a quasi-experiment. *Front. Educ.* 6:720065. doi: 10.3389/educ.2021.720065
- Donohoo, J., O'Leary, T., and Hattie, J. (2020). The design and validation of the enabling conditions for collective teacher efficacy scale (EC-CTES). *J. Profess. Capital Commun.* 5, 147–166. doi: 10.1108/JPC-08-2019-0020
- Ellemers, N., Pagliaro, S., and Barreto, M. (2013). Morality and behavioural regulation in groups: A social identity approach. *Eur. Rev. Soc. Psychol.* 24, 160–193. doi: 10.1080/10463283.2013.841490
- Ferrando, P. J., and Lorenzo-Seva, U. (2017). Program FACTOR at 10: Origins, development and future directions. *Psicothema* 29, 236–241. doi: 10.7334/psicothema2016.304
- Ferrando, P. J., and Lorenzo-Seva, U. (2018). Assessing the quality and appropriateness of factor solutions and factor score estimates in exploratory item factor analysis. *Educ. Psychol. Meas.* 78, 762–780. doi: 10.1177/0013164417719308

- Gibson, S., and Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *J. Educ. Psychol.* 76, 569–582. doi: 10.1037/0022-0663.76.4.569
- Goddard, R. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educ. Psychol. Meas.* 62, 97–110.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., and Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *Am. Educ. Res. J.* 37, 479–507. doi: 10.3102/00028312037002479
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., and Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educ. Res.* 33, 3–13. doi: 10.3102/0013189X033003003
- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., and Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *Am. J. Educ.* 121, 501–530. doi: 10.1086/681925
- Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P., and Patti, J. (2022). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: A systematic review. *Camb. J. Educ.* 52, 1–21. doi: 10.1080/0305764X.2021.1927987
- Gurcay, D., Yılmaz, M., and Ekici, G. (2009). Factors predicting teachers' collective efficacy beliefs. *Hacettepe Univ. Eğitim Fakültesi Dergisi Hacettepe Univ. J. Educ.* 36, 119–128. doi: 10.1002/ab.20375
- Hu, L. T., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Struct. Equ. Model. Multidiscip. J.* 6, 1–55.
- Kapat, S., Şahin, S., and Mevlüt, K. A. R. A. (2022). The collective teacher efficacy behaviours scale: A validity and reliability study. *Int. J. Assess. Tools Educ.* 9, 1–19. doi: 10.21449/ijate.946171
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Soc. Psychol. Q.* 61, 121–140.
- Lauder, H., Jamieson, I., and Wikeley, F. (2003). *Models of effective schools: Limits and capabilities. School effectiveness for whom?*. London: Routledge, 57–75.
- López, V., Torres-Vallejos, J., Ascorra, P., González, L., Ortiz, S., and Bilbao, M. (2021). Contributions of individual, family, and school characteristics to Chilean students' social well-being at school. *Front. Psychol.* 12:620895. doi: 10.3389/fpsyg.2021.620895
- Lorenzo-Seva, U., and Ferrando, P. J. (2019). Robust promin: A method for diagonally weighted factor rotation. *Liber. Rev. Peruana Psicol.* 25, 99–106. doi: 10.24265/liberabit.2019.v25n1.08
- McDonald, R. (1999). El coeficiente omega. *Rev. de Cienc. Soc.* 50, 150–155.
- Muthén, L., and Muthén, B. (1998–2007). *Mplus User's Guide*, 4th Edn. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Oyanel, J. C., Vargas, S., Mella, C., and Páez, D. (2015). Validación del índice de bienestar personal (PWI) en usuarios vulnerables de servicios de salud en Santiago, Chile. *Rev. Méd. Chile* 143, 1144–1151.
- Peraza-Balderrama, J. N., Valdés-Cuervo, A. A., Martínez-Ferrer, B., Reyes-Rodríguez, A. C., and Parra-Pérez, L. G. (2021). Assessment of a multidimensional school collective efficacy scale to prevent student bullying: Examining dimensionality and measurement invariance. *Psychosoc. Interv.* 30, 101–111. doi: 10.5093/PI2021A2
- Reeves, P. M., Pun, W. H., and Chung, K. S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teach. Teach. Educ.* 67, 227–236. doi: 10.1016/j.tate.2017.06.016
- Reyes-Rodríguez, C. A., Valdés-Cuervo, A., Parra-Pérez, G. L., García-Vázquez, I. F., and Torres-Acuña, M. G. (2021). Evaluating psychometric properties of the new teachers' perceptions of collective efficacy to handle bullying scale (TCEB). *Int. J. Environ. Res. Public Health* 18:11424. doi: 10.3390/ijerph182111424
- Roos, S. M., Potgieter, J. C., and Temane, M. Q. (2013). Self-efficacy, collective efficacy and the psychological well-being of groups in transition. *J. Psychol. Afr.* 23, 561–567. doi: 10.1080/14330237.2013.10820668
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. M., and Schaufeli, W. B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups: An experimental study. *Small Group Res.* 34, 43–73. doi: 10.1177/1046496402239577
- Salloom, S. J. (2021). Building coherence: An investigation of collective efficacy, social context, and how leaders shape teachers'. *Work Am. J. Educ.* 128, 203–243. doi: 10.1086/717654
- Sánchez-Rosas, J., Dyzenchau, M., and Domínguez-Lara, S. (2021). Validez de contenido de la Escala de Autoeficacia Colectiva Docente. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento* 13, 59–72.
- Sánchez-Rosas, J., Dyzenchau, M., Domínguez-Lara, S., and Hayes, A. (2022). Collective teacher self-efficacy scale for elementary school teachers. *Int. J. Instruc.* 15, 985–1002. doi: 10.29333/iji.2022.15156a
- Shamir, B., Brainin, E., Zakay, E., and Popper, M. (2000). Perceived combat readiness as collective efficacy: Individual- and group-level analysis. *Mil. Psychol.* 12, 105–119. doi: 10.1207/S15327876MP1202_2
- Sun, J. C. Y., and Lin, H. S. (2022). Effects of integrating an interactive response system into flipped classroom instruction on students' anti-phishing self-efficacy, collective efficacy, and sequential behavioral patterns. *Comput. Educ.* 180:104430. doi: 10.1016/j.compedu.2022.104430
- Swafford, M., and Anderson, R. (2020). Factors related to teaching efficacy: Examining the environment. *CTE J.* 8, 1–15.
- The International Wellbeing Group (2013). *Personal well-being index-adult (PWI-A). Manual 2013 (5th ed.)*. Melbourne, VIC: Australian Centre on Quality of Life, Deakin University.
- Timmerman, M. E., and Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychol. Methods* 16, 209–220. doi: 10.1037/a0023353
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., and Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educ. Res. Rev.* 15, 17–40. doi: 10.1016/j.edurev.2015.04.002
- Wills, E. (2009). Spirituality and subjective well-being: Evidences for a new domain in the personal well-being index. *J. Happiness Stud.* 10, 49–69. doi: 10.1007/s10902-007-9061-6
- Yurt, E. (2022). Collective teacher self-efficacy and burnout: The mediator role of job satisfaction. *Int. J. Modern Educ. Stud.* 6, 51–69. doi: 10.51383/ijonmes.2022.168
- Żemotajl-Piotrowska, M., Piotrowski, J. P., Ciecuch, J., Adams, B. G., Osin, E. N., Ardi, R., et al. (2017). Measurement invariance of personal well-being index (PWI-8) across 26 countries. *J. Happiness Stud.* 18, 1697–1711.

7.2 Artículo 2: Dimensiones del síndrome de burnout como predictoras del bienestar subjetivo en docentes chilenos

- Revista: Aceptado por {PSOCIAL} | Revista de Investigación en Psicología Social

Autores:

Camilo Herrera*

Doctorado en Salud, Bienestar y Calidad de Vida, Facultat d'Educació i Psicologia, Universitat de Girona, Girona, España

Jonathan Martínez-Libano

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile

Cristian Céspedes

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile

Juan Carlos Oyanedel

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile

Javier Torres-Vallejos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile

Autor correspondiente

Camilo Herrera

camilo@herrerabarros.cl

Resumen:

El síndrome de burnout se ha investigado en diversas poblaciones y con diversas variables, sin embargo, la relación y predicción con el bienestar subjetivo en docentes aún no ha sido comprobada del todo. El objetivo de la presente investigación fue analizar la relación entre las dimensiones del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) y el bienestar subjetivo. Este estudio utilizó una muestra probabilística y estratificada de profesores que trabajan en escuelas en zonas urbanas de Chile, estuvo compuesta por 700 docentes de diferentes regiones de Chile, la media de edad fue de 39,4 años (DE = 11,8). Para la medición del burnout, se aplicó el cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo (CESQT), con un alfa de Cronbach de .758 y el índice de Bienestar Personal (PWI) para población adulta con un alfa de Cronbach de .883. Al final de la investigación se pudo determinar que la ilusión por el trabajo aumenta el bienestar y tanto el desgaste psíquico como la culpa disminuyen el bienestar subjetivo y la indolencia no posee efectos significativos sobre el bienestar subjetivo. Los resultados deben llamar la atención de las autoridades para poder aminorar las consecuencias del burnout en los profesores chilenos, con el fin de evitar posibles consecuencias nocivas en los estudiantes.

Palabras Claves: Burnout, Bienestar Subjetivo, Docentes Chilenos, Agotamiento Emocional

Introducción

El Burnout es un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal reducida que puede ocurrir entre las personas que trabajan con personas (Maslach et al., 1997b). La evidencia empírica actual en diversos países y sistemas educativos han demostrado que los profesores pueden estar en riesgo de presentar síntomas de burnout (Cephe, 2010; García-Carmona et al., 2019; Rudow, 1999; Smetackova et al., 2019). El agotamiento se asocia con un menor compromiso laboral y con mayores intenciones de rotación en docentes (Chen & Yu, 2014; Han et al., 2015; Herda & Lavelle, 2012) e impacta directamente en el interés y el rendimiento de los estudiantes (Klusmann et al., 2021). Como ha sido demostrado por varios estudios, la docencia es una ocupación que genera stress, situación que es experimentada por la mayoría de los profesionales de la educación (Smetackova et al., 2019). El stress tiene implicancias negativas en el bienestar de los docentes y puede llegar transformarse en un agotamiento crónico con consecuencias en muchos aspectos del bienestar docente (De Brito Mota et al., 2019). Esto trae como consecuencia problemas en la comunidad educativa y en la relación de los docentes con su alumnado (Romano & Wahlstrom, 2000). En el caso de los docentes en servicio, el bienestar ha podido explicar la autoeficacia, el sentido de pertenencia, la confianza relacional, la resiliencia y otros constructos (Bjorklund Jr et al., 2021; Ngui & Lay, 2020). De hecho, la autoeficacia de los docentes, entendida como su creencia en su capacidad para realizar tareas y deberes con eficacia, juega un papel crucial en la comunidad educativa y existe una fuerte evidencia de su efecto mediador sobre otros valores como la apertura al cambio, la motivación, afrontamiento del estrés e incluso salud (Barni et al., 2019; Ngui & Lay, 2020; Schwerdtfeger et al., 2008).

Ahora bien, estudios previos han encontrado una conexión negativa entre el síndrome de burnout y la satisfacción laboral (Kara, 2020; Smetackova et al., 2019; Soto-Rubio et al., 2020). La satisfacción laboral es un elemento crucial en la definición de bienestar subjetivo, por lo tanto, es un estado opuesto al síndrome de burnout (Madigan & Kim, 2021). Existen otros elementos que son parte de las dimensiones del síndrome de burnout como la Ilusión por el trabajo, el desgaste psíquico, la indolencia y la culpa en donde hay evidencia de su relación con el bienestar subjetivo (Llorca-Rubio et al., 2021; Madigan & Kim, 2021). Estudios en estas líneas han demostrado relaciones significativas entre los constructos señalados y el bienestar subjetivo (Aliante et al., 2021; Amutio Kareaga et al., 2008; Martín Rodríguez & García Merino, 2007; Villamar Sánchez et al.,

2019) a través del Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Gil-Monte et al., 2009).

En este artículo, analizaremos la relación entre las dimensiones del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) y el bienestar subjetivo. Para esto, utilizaremos el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Gil-Monte et al 2009). La muestra está compuesta por 700 docentes chilenos seleccionados por medio de una muestra estratificada nacional de establecimientos durante el año 2019.

El modelo de Gil-Monte posee cuatro dimensiones: Ilusión por el trabajo, Desgaste psíquico, Indolencia, Culpa. El modelo teórico del CESQT fue desarrollado por Gil-Monte (2005) y propone que es posible identificar dos perfiles distintos en el proceso de desarrollo del síndrome de quemarse en el trabajo. Uno desarrolla sentimientos de culpa y el otro no. El modelo considera que el síndrome de quemarse con el trabajo es una respuesta al estrés laboral crónico característico de los profesionales que trabajan hacia otras personas (Gil-Monte, 2005). En este modelo, el deterioro cognitivo (bajas puntuaciones en Ilusión por el trabajo) y afectivo (altas puntuaciones en Desgaste psíquico) aparece, en un primer momento, como respuesta a las fuentes de estrés laboral crónico y después, los individuos desarrollan actitudes negativas hacia las personas que atienden en su trabajo (altos niveles de Indolencia) (Vargas, 2014). Los sentimientos de culpa surgen de forma posterior a estos síntomas, pero, no se presentan en todos los individuos. De este modo, es posible distinguir dos perfiles en el proceso del síndrome de quemarse en el trabajo: los individuos que presentan bajas puntuaciones en Ilusión por el trabajo y altas puntuaciones en Desgaste psíquico e Indolencia; y un segundo perfil, que es más grave, donde se añade que los individuos presentan sentimientos de culpa (Gil-Monte, 2005).

Materiales y Métodos

Este estudio utilizó una muestra probabilística y estratificada de profesores que trabajan en escuelas en zonas urbanas de Chile. El diseño muestral se realizó por medio de la selección de escuelas en las diferentes zonas urbanas de las 16 regiones de Chile. El marco de muestreo fue el Registro Nacional de Matrícula Escolar 2017 del Ministerio de Educación de Chile. La muestra total alcanza a 700 docentes. La media de edad fue de 39,4 años (DE = 11,8). La mayoría de los docentes trabajaban de escuelas públicas (44,8%) y escuelas subvencionadas (42,4%), seguidas de las privadas (11,1%) y otra

dependencia administrativa (1,8%). Según el Índice de NSE de las escuelas de Chile (porcentaje de vulnerabilidad escolar), el 50% de las escuelas atienden a estudiantes con NSE bajo, el 25,4% con NSE medio y el 24,6% con NSE alto.

Para esta investigación se ocuparon dos instrumentos, el primero de ellos fue el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT) (Gil-Monte, 2011). Este instrumento está formado por 20 ítems, y ha obtenido buenos resultados de validez y fiabilidad en estudios previos (Gil-Monte, 2005). Los 20 ítems del cuestionario se evalúan mediante una escala de frecuencia de 5 grados que va desde 0 (Nunca) a 4 (Muy frecuentemente: todos los días), para esta aplicación alfa de Cronbach total fue de 0.758 y se distribuyen en las cuatro dimensiones del cuestionario, denominadas: Ilusión por el trabajo (5 ítems, $\alpha = 0.809$), Desgaste psíquico (4 ítems, $\alpha = 0.86.$), Indolencia (6 ítems, $\alpha = 0.77$), y Culpa (5 ítems, $\alpha = 0.79$).

El segundo instrumento aplicado fue el Índice de Bienestar Personal (PWI) para población adulta (Lau et al., 2005). La escala evalúa con un ítem la satisfacción con la vida como un todo (Escala de satisfacción general con la vida) y, con siete ítems la satisfacción con diferentes ámbitos de la experiencia vital: nivel de vida, salud, vida logros, relaciones personales, seguridad personal, conexión con la comunidad y seguridad futura. Cuando se enfrentan a estos elementos, las personas deben indicar su grado de satisfacción considerando una escala que va de cero a 10. Este instrumento ha sido validado en español para población chilena (Oyanedel et al., 2015). Se incluyó también un octavo ítem relativo a la espiritualidad/religión, que es propuesto por la literatura como un dominio independiente (Żemojtel-Piotrowska et al., 2017). Para esta aplicación el PWI tuvo un Alpha de Cronbach de 0.883

El diseño de investigación fue aprobado por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile bajo el código BIOEPUCV-H 427-2021. Los participantes firmaron formularios de consentimiento informado. Todos los cuestionarios se administraron en las escuelas donde trabajaban los participantes.

Resultados

La tabla 1 presenta los indicadores de consistencia interna de las dimensiones del CESQT, en que podemos ver que los Alpha de cada dimensión poseen características aceptables. En solo dos dimensiones (Ilusión por el trabajo y culpa) la eliminación de un

ítem puede mejorar el valor Alpha. Sin embargo, con el fin de mantener la estructura original de la escala, no se eliminaron ítems.

Tabla 1- Resultados Descriptivos CESQT

Dimensión	N Ítem	Ítem	Media si se elimina el ítem	Varianza si se elimina el ítem	Correlación Corregida Ítem-Total	Alpha de Cronbach si se elimina el ítem
Ilusión trabajo Ítems: 5 Alpha: 0.809	1	Mi trabajo me supone un reto estimulante.	16.85	9.358	0.463	0.811
	5	Veo mi trabajo como una fuente de realización personal.	16.49	8.442	0.637	0.76
	10	Pienso que mi trabajo me aporta cosas positivas.	16.47	8.896	0.654	0.759
	15	Mi trabajo me resulta gratificante.	16.53	8.284	0.696	0.742
Desgaste psíquico Ítems: 4 Alpha: 0.86	19	Me siento ilusionado/a por mi trabajo.	16.96	8.111	0.564	0.787
	8	Pienso que estoy saturado/a por el trabajo.	7.49	9.343	0.678	0.833
	12	Me siento agobiado/a por el trabajo.	7.61	9.22	0.734	0.81
	17	Me siento cansado/a físicamente en el trabajo.	7.31	8.992	0.712	0.819
Indolencia Ítems: 6 Alpha: 0.77	18	Me siento desgastado/a emocionalmente.	7.53	9.108	0.699	0.824
	2	No me gusta atender a algunos estudiantes/apoderados.	8.68	11.246	0.482	0.752
	3	Creo que muchos estudiantes/apoderados son insoportables.	8.66	10.923	0.596	0.718
	6	Creo que los apoderados de mis estudiantes son unos pesados.	9.06	11.789	0.573	0.727
	7	Pienso que trato con indiferencia a algunos estudiantes/apoderados.	9.25	11.712	0.602	0.721
Culpa Ítems: 5 Alpha: 0.79	11	Me gusta ser irónico/a con algunos estudiantes/apoderados.	9.08	11.739	0.485	0.748
	14	Etiqueto o clasifico a los usuarios según su comportamiento.	9.13	12.812	0.397	0.767
	4	Me preocupa el trato que he dado a algunas personas en el trabajo.	6.82	8.002	0.456	0.811
	9	Me siento culpable por alguna de mis actitudes en el trabajo.	7.14	8.754	0.624	0.735
	13	Tengo remordimientos por algunos de mis comportamientos en el trabajo.	7.41	9.244	0.581	0.75
	16	Pienso que debería pedir disculpas a alguien por mi comportamiento.	7.11	8.651	0.595	0.742
	20	Me siento mal por algunas cosas que he dicho en el trabajo.	7.3	8.601	0.676	0.72

Para testear la relación entre las dimensiones del cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo y el índice de bienestar personal en primer lugar se realizó un análisis de componentes principales en el Índice de bienestar personal,

guardando los valores del vector por medio de la técnica Bartlett. Los coeficientes Bartlett estiman el factor asumiendo una media de cero. Esto permite identificar fácilmente las desviaciones de la media del factor. A esta variable se le denominó Vector PWI.

Posteriormente se realizó el mismo proceso por cada dimensión (subescala) del CESQT, con lo que cada dimensión quedó representada por una variable escalar con media cero.

Cómo técnica de análisis se utilizó la regresión lineal múltiple. El modelo tuvo un valor R^2 ajustado de .228, explicando un 22.8% de la varianza total.

De las cuatro dimensiones analizadas, solo tres poseen una capacidad predictiva sobre el Bienestar subjetivo, medido a través del Índice de Bienestar Personal (PWI): Ilusión por el trabajo, que aumenta el bienestar ($B=.266$); Desgaste psíquico: ($B= -.181$) y Culpa ($B=-.188$), que lo disminuyen. Por su parte, la dimensión de indolencia no posee un efecto significativo sobre el bienestar subjetivo ($Sig.: .385$).

DISCUSIÓN

Dentro de los resultados de esta investigación podemos referir que tres de las cuatro dimensiones poseen una capacidad para predecir sobre el bienestar subjetivo, medido a través del índice de bienestar personal. De acuerdo con lo anterior la ilusión por el trabajo aumenta el bienestar, el desgaste psíquico disminuye el bienestar, la culpa disminuye el bienestar y la indolencia no posee un efecto significativo sobre el bienestar subjetivo.

Lo anterior se puede entender dado que la ilusión por el trabajo implica que al conseguir metas laborales esto repercutiría en una fuente de satisfacción personal (Gil-Monte, 2011a), por tanto los profesores con mayor satisfacción personal, presentan mayores niveles de satisfacción con la vida y mayor presentación de comportamientos empáticos (Yu et al., 2022), repercutiendo directamente en el ambiente laboral de los docentes (Wang et al., 2022) e impactando además en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, por tanto se ha visto que el agotamiento emocional en los docentes está relacionado con el autoconcepto, el interés y el rendimiento de los estudiantes (Klusmann et al., 2021), aunque una reciente revisión sistemática refiere que no hay evidencia consistente de una relación entre la empatía de los maestros y el grado en que

apoyan emocionalmente a los estudiantes en general, ni con la gestión del aula, el apoyo educativo o los resultados de los estudiantes (Aldrup et al., 2022).

Además, al identificar que su trabajo los estimula, los profesores aumentan su motivación (Gooch et al., 2016). Una de las formas de aumentar la motivación de los docentes y que impacta directamente en el logro académico y el desarrollo cognitivo de los estudiantes es a través de las conversaciones académicamente productivas (Gutentag et al., 2022) las cuales representan una responsabilidad ante la comunidad de aprendizaje (p. ej., participación igualitaria, escucha atenta y respetuosa, construir sobre las ideas de los demás), rendición de cuentas al razonamiento (p. ej., proporcionar razones y explicaciones, establecer conexiones lógicas y conclusiones razonables, fomentar perspectivas múltiples) y responsabilidad al conocimiento (p. ej., contribuciones y las opiniones están ancladas en fuentes de conocimiento externas y confiables) (Michaels et al., 2008). En este sentido, el realizar actividades de valorización y reconocimiento del trabajo docente puede resultar como un potenciador del bienestar en esta población específica.

Por otro lado, los resultados muestran que el desgaste psíquico disminuye el bienestar, cuando hablamos de desgaste psíquico, nos referimos a la aparición de agotamiento emocional y físico debido a que en el trabajo se tiene que tratar a diario con personas que presentan o causan problemas (Gil-Monte, 2011b), lo anterior se puede explicar dado que cuando las personas se encuentran con un alto desgaste emocional sienten que ya no pueden dar más de sí mismos a nivel afectivo. Se trata de una situación de agotamiento de la energía o los recursos emocionales propios (Marrau, 2004). El agotamiento emocional se ha convertido en un importante problema de salud ocupacional al que se enfrentan los docentes, y ha afectado gravemente su salud mental (Bi & Ye, 2021) y es el resultado de exigencias laborales excesivas (Demerouti et al., 2001). Dichas exigencias pueden desencadenar una depresión en el futuro (Björklund et al., 2013), además de la posibilidad de llegar a diagnosticar un trastorno de ansiedad generalizada (Cormier et al., 2022). El agotamiento emocional en docentes se ha correlacionado con la cantidad de horas de trabajo (Kreuzfeld et al., 2022), con la ira (Zhang et al., 2022), altos niveles de consumo de tabaco (Portilla et al., 2022). Todo lo anterior se traduce en que la labor de los docentes presenta altos niveles de estrés asociados con pobres resultados en salud mental, por ende, repercutiendo en elevados

indicadores de angustia psicológica (Ozoemena et al., 2021) y transformándose en un tremendo problema de salud laboral (Bayighomog et al., 2021).

El bienestar también se ve reducido por la culpa, esta se define como la aparición de sentimientos de culpa por el comportamiento y las actitudes negativas desarrolladas en el trabajo, en especial hacia las personas con las que se establecen relaciones laborales (Gil-Monte, 2011b), lo anterior se puede explicar dado que cuando los docentes se encuentran agotados emocionalmente, puede llevar a los maestros a no manejar adecuadamente los problemas de los estudiantes (Shen et al., 2015) generando así una negatividad emocional y falta de energía, lo que a su vez genera angustia y culpa por no poder hacer frente de manera adecuada a las exigencias del medio ambiente (Bayighomog et al., 2021; Bi & Ye, 2021; Demerouti et al., 2001; Maslach et al., 1997a). Además, debemos entender que el trabajo docente es muy estresante dado que los docentes presentan grandes presiones en el trabajo porque deben cumplir con las expectativas y los requisitos de los estudiantes, los padres y las escuelas (Kumar, 2019), transformándose así su labor una fuente importante, e incluso extrema, de ansiedad y angustia (Camus, 2022).

En nuestro estudio la indolencia, vale decir la presencia de actitudes negativas de indiferencia y cinismo hacia los estudiantes (Gil-Monte, 2011b), no presentó un efecto significativo sobre el bienestar. Lo anterior se puede deber a que la carrera docente es eminentemente vocacional (Chappell & Johnston, 2003; Tapani & Salonen, 2019), por lo que la preocupación por el otro sigue siendo significativa a pesar del agotamiento emocional (Cropanzano et al., 2003), y la motivación de poder ayudar a los estudiantes a trascender y mejorar en el tiempo es un objetivo central de los docentes (Zepke, 2018).

Los resultados de esta investigación deben llamar la atención a las autoridades políticas y educacionales, con el fin de tomar las medidas necesarias para cuidar la salud mental de nuestros profesores, dado que su estabilidad psicológica y emocional, sin duda podría repercutir o disminuir la salud mental de sus estudiantes, haciendo de esto un grave problema de salud mental.

REFERENCIAS

- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is Empathy the Key to Effective Teaching? A Systematic Review of Its Association with Teacher-Student Interactions and Student Outcomes. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10(JULY). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Bayighomog, S. W., Ogunmokun, O. A., Ikhida, J. E., Tanova, C., & Anasori, E. (2021). How and when mindfulness inhibits emotional exhaustion: A moderated mediation model. *Current Psychology*, 1–15.
- Bi, Y., & Ye, X. (2021). The effect of trait mindfulness on teachers' emotional exhaustion: The chain mediating role of psychological capital and job engagement. *Healthcare (Switzerland)*, 9(11). <https://doi.org/10.3390/healthcare9111527>
- Björklund, C., Jensen, I., & Lohela-Karlsson, M. (2013). Is a change in work motivation related to a change in mental well-being? *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 571–580. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.09.002>
- Bjorklund Jr, P., Warstadt, M. F., & Daly, A. J. (2021). Finding Satisfaction in Belonging: Preservice Teacher Subjective Well-Being and its Relationship to Belonging, Trust, and Self-Efficacy. *Frontiers in Education*, 6, 174.
- Camus, A. (2022). Success under Extreme Conditions. *Imperfect Heroes: Teaching in Challenging Times to Motivate Student Achievement*, 65.
- Cephe, P. T. (2010). A study of the factors leading English teachers to burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 25–34.
- Chappell, C., & Johnston, R. (2003). *Changing work: Changing roles for vocational education and training teachers and trainers*. National Centre for Vocational Education Research.
- Chen, C.-F., & Yu, T. (2014). Effects of positive vs negative forces on the burnout-commitment-turnover relationship. *Journal of Service Management*.
- Cormier, C. J., McGrew, J., Ruble, L., & Fischer, M. (2022). Socially distanced teaching: The mental health impact of the COVID-19 pandemic on special education teachers. *Journal of Community Psychology*, 50(3), 1768–1772. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/jcop.22736>
- Cropanzano, R., Rupp, D. E., & Byrne, Z. S. (2003). The relationship of emotional exhaustion to work attitudes, job performance, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 160.

- de Brito Mota, A. F., Giannini, S. P. P., de Oliveira, I. B., Paparelli, R., Dornelas, R., & Ferreira, L. P. (2019). Voice disorder and burnout syndrome in teachers. *Journal of Voice, 33*(4), 581-e7.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499.
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education, 22*(1), 189–208.
- Gil-Monte, P. R. (2005). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout): aproximaciones teóricas para su explicación y recomendaciones para la intervención. *Publicado El, 25*.
- Gil-Monte, P. R. (2011a). CESQT Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo. *Madrid: TEA Ediciones*.
- Gil-Monte, P. R. (2011b). CESQT Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo. *Madrid: TEA Ediciones*.
- Gil-Monte, P. R., Rojas, S. U., & Ocaña, J. I. S. (2009). Validez factorial del «cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo» (CESQT) en una muestra de maestros Mexicanos. *Salud Mental, 32*(3).
<https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy9-1.vfce>
- Gooch, D., Vasalou, A., Benton, L., & Khaled, R. (2016). Using gamification to motivate students with dyslexia. *Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, 969–980*.
- Gutentag, T., Orner, A., & Asterhan, C. S. C. (2022). Classroom discussion practices in online remote secondary school settings during COVID-19. *Computers in Human Behavior, 132*, 107250. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107250>
- Han, S., Han, J., An, Y., & Lim, S. (2015). Effects of role stress on nurses' turnover intentions: The mediating effects of organizational commitment and burnout. *Japan Journal of Nursing Science, 12*(4), 287–296.
- Herda, D. N., & Lavelle, J. J. (2012). The auditor-audit firm relationship and its effect on burnout and turnover intention. *Accounting Horizons, 26*(4), 707–723.
- Kara, S. (2020). Investigation of job satisfaction and burnout of visual arts teachers. *International Journal of Research in Education and Science, 6*(1).
<https://doi.org/10.46328/ijres.v6i1.817>
- Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff, J., Lüdtke, O., & Hamre, B. K. (2021). Does instructional quality mediate the link between teachers' emotional exhaustion and student outcomes?

- A large-scale study using teacher and student reports. *Journal of Educational Psychology*, No Pagination Specified-No Pagination Specified. <https://doi.org/10.1037/edu0000703>
- Kreuzfeld, S., Felsing, C., & Seibt, R. (2022). Teachers' working time as a risk factor for their mental health - findings from a cross-sectional study at German upper-level secondary schools. *BMC Public Health*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12680-5>
- Kumar, N. (2019). Determinants of stress and well-being in call centre employees. *Journal of Management*, 6(2).
- Lau, A. L. D., Cummins, R. A., & Mcpherson, W. (2005). An investigation into the cross-cultural equivalence of the Personal Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, 72(3), 403–430.
- Llorca-Rubio, J. L., Llorca-Pellicer, M., & Gil-Monte, P. R. (2021). Fiabilidad y validez de constructo de la traducción al valenciano/catalán del Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el trabajo (CESQT) en docentes no universitarios. *INFORMACIÓ PSICOLÒGICA*. <https://doi.org/10.14635/ipsic.121.1>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. In *Teaching and Teacher Education* (Vol. 105). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Marrau, M. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos En Humanidades*, V (10), 53–68.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997a). *Maslach burnout inventory*. Scarecrow Education.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997b). *Maslach Burnout Inventory: Third edition*. In *Evaluating stress: A book of resources*. (pp. 191–218). Scarecrow Education.
- Michaels, S., O'Connor, C., & Resnick, L. B. (2008). Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and in civic life. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 283–297.
- Ngui, G. K., & Lay, Y. F. (2020). The effect of emotional intelligence, self-efficacy, subjective well-being and resilience on student teachers' perceived practicum stress: A Malaysian case study. *European Journal of Educational Research*, 9(1). <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.1.277>
- Oyanedel, J. C., Vargas, S., Mella, C., & Páez, D. (2015). Validación del índice de bienestar personal (PWI) en usuarios vulnerables de servicios de salud en Santiago, Chile. *Revista Médica de Chile*, 143(9), 1144–1151.

- Ozoemena, E. L., Agbaje, O. S., Ogundu, L., Ononuju, A. H., Umoke, P. C. I., Iweama, C. N., Kato, G. U., Isabu, A. C., & Obute, A. J. (2021). Psychological distress, burnout, and coping strategies among Nigerian primary school teachers: a school-based cross-sectional study. *BMC Public Health*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12397-x>
- Portilla, A., Meza, M. F., & Lizana, P. A. (2022). Association between Emotional Exhaustion and Tobacco Consumption in Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph19052606>
- Romano, J. L., & Wahlstrom, K. (2000). Professional stress and well-being of K-12 teachers in alternative educational settings: a leadership agenda. *International Journal of Leadership in Education*, 3(2), 121–135.
- Rudow, B. (1999). the Teaching Profession: European Studies, Issues, and Research Perspectives. *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*, 38.
- Schwerdtfeger, A., Konermann, L., & Schönhofen, K. (2008). Self-Efficacy as a Health-Protective Resource in Teachers? A Biopsychological Approach. *Health Psychology*, 27(3). <https://doi.org/10.1037/0278-6133.27.3.358>
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532.
- Smetackova, I., Viktorova, I., Pavlas Martanova, V., Pachova, A., Francova, V., & Stech, S. (2019). Teachers between job satisfaction and burnout syndrome: What makes difference in Czech elementary schools. *Frontiers in Psychology*, 10, 2287. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02287>
- Soto-Rubio, A., Giménez-Espert, M. D. C., & Prado-Gascó, V. (2020). Effect of emotional intelligence and psychosocial risks on burnout, job satisfaction, and nurses' health during the covid-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21). <https://doi.org/10.3390/ijerph17217998>
- Tapani, A., & Salonen, A. O. (2019). Identifying teachers' competencies in Finnish vocational education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(3), 243–260.
- Vargas, Y. N. B. (2014). Satisfacción laboral y síndrome de burnout en enfermeras del servicio de emergencia y cuidados críticos del Hospital San Bartolomé, 2010. *Revista Científica de Ciencias de La Salud*, 7(2), 53–63.

- Wang, X., Zhang, L., Peng, Y., Lu, J., Huang, Y., & Chen, W. (2022). Development and validation of the empathy scale for teachers (EST). *Studies in Educational Evaluation*, 72, 101112.
- Yu, C. C., Tan, L., Le, M. K., Tang, B., Liaw, S. Y., Tierney, T., Ho, Y. Y., Lim, B. E. E., Lim, D., Ng, R., Chia, S. C., & Low, J. A. (2022). The development of empathy in the healthcare setting: a qualitative approach. *BMC Medical Education*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03312-y>
- Żemojtel-Piotrowska, M., Piotrowski, J. P., Ciecuch, J., Adams, B. G., Osin, E. N., Ardi, R., Bălțătescu, S., Bhomi, A. L., Clinton, A., & de Clunie, G. T. (2017). Measurement invariance of Personal Well-being Index (PWI-8) across 26 countries. *Journal of Happiness Studies*, 18(6), 1697–1711.
- Zepke, N. (2018). Student engagement in neo-liberal times: What is missing? *Higher Education Research & Development*, 37(2), 433–446.
- Zhang, K., Cui, X., Wang, R., Mu, C., & Wang, F. (2022). Emotions, Illness Symptoms, and Job Satisfaction among Kindergarten Teachers: The Mediating Role of Emotional Exhaustion. *Sustainability (Switzerland)*, 14(6). <https://doi.org/10.3390/su14063261>

Anexos

Anexo 1

Cuestionario -Índice de Bienestar Personal (Oyanedel et al, 2015)

Por favor, cuéntenos hasta qué punto se encuentra satisfecho/a con...

0 = Nada satisfecho/a

10 =Muy satisfecho/a

1	La vida en su conjunto	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Su nivel de vida	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Su estado de salud en general	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Los logros que está alcanzando en su vida	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Las relaciones personales	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Lo seguro y protegido que usted se siente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	Su sentimiento de formar parte de la comunidad en que vive	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	Su seguridad y protección futura	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	Su vida espiritual y creencias religiosas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Anexo 2

Cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo (CESQT) (Gil-Monte, Rojas y Ocaña, 2009)

A continuación, hay algunas afirmaciones en relación a su trabajo y sobre las consecuencias que se derivan de esa relación para usted como profesional y como persona. Piense con qué frecuencia le surgen a usted esas ideas o con qué frecuencia las siente, teniendo en cuenta la escala que se le presenta a continuación. Conteste honestamente, por favor, marcando con una cruz la alternativa que más se ajusta a su situación:

Nunca - Raramente: algunas veces al año - A veces: algunas veces al mes
Frecuentemente: algunas veces por semana -Muy frecuentemente: todos los días

1	Mi trabajo me supone un reto estimulante.	0	1	2	3	4
2	No me gusta atender a algunos estudiantes/apoderados.	1	2	3	4	5
3	Creo que muchos estudiantes/apoderados son insoportables.	1	2	3	4	5
4	Me preocupa el trato que he dado a algunas personas en el trabajo.	1	2	3	4	5
5	Veo mi trabajo como una fuente de realización personal.	1	2	3	4	5
6	Creo que los apoderados de mis estudiantes son unos pesados.	1	2	3	4	5
7	Pienso que trato con indiferencia a algunos estudiantes/apoderados.	1	2	3	4	5
8	Pienso que estoy saturado/a por el trabajo.	1	2	3	4	5
9	Me siento culpable por alguna de mis actitudes en el trabajo.	1	2	3	4	5
10	Pienso que mi trabajo me aporta cosas positivas.	1	2	3	4	5

Nunca - Raramente: algunas veces al año - A veces: algunas veces al mes
 Frecuentemente: algunas veces por semana -Muy frecuentemente: todos los días

11 Me gusta ser irónico/a con algunos estudiantes/apoderados.	1	2	3	4	5
12 Me siento agobiado/a por el trabajo.	1	2	3	4	5
13 Tengo remordimientos por algunos de mis comportamientos en el trabajo.	1	2	3	4	5
14 Etiqueto o clasifico a los usuarios según su comportamiento.	1	2	3	4	5
15 Mi trabajo me resulta gratificante.	1	2	3	4	5
16 Pienso que debería pedir disculpas a alguien por mi comportamiento.	1	2	3	4	5
17 Me siento cansado/a físicamente en el trabajo.	1	2	3	4	5
18 Me siento desgastado/a emocionalmente.	1	2	3	4	5
19 Me siento ilusionado/a por mi trabajo.	1	2	3	4	5
20 Me siento mal por algunas cosas que he dicho en el trabajo.	1	2	3	4	5

7.3 Artículo 3: Factores sociodemográficos y organizacionales predictores del bienestar subjetivo en docentes Chilenos

- Revista: Enviado a {PSOCIAL} | Revista de Investigación en Psicología Social

Camilo Herrera*

Doctorado en Salud, Bienestar y Calidad de Vida, Facultat d'Educació i Psicologia, Universitat de Girona, Girona, España

Orcid: 0000-0002-8320-4310

Jonathan Martínez-Libano

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile

Orcid: 0000-0003-0774-2691

Cristian Céspedes

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile

Orcid: 0000-0002-6547-3445

Javier Torres-Vallejos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile

Orcid: 0000-0002-4229-7768

Andrés Rubio

Facultad de Economía, Universidad Andrés Bello, Chile

Orcid: 0000-0001-8806-0697

Juan Carlos Oyanedel

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile.

Orcid: 0000-0003-4023-6926

Autor correspondiente

Camilo Herrera

camilo@herrerabarros.cl

RESUMEN

El bienestar subjetivo es una variable relevante de poder estudiar en docentes dada su incidencia en organizaciones educativas, así como en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. El bienestar subjetivo es un constructo que se ha estudiado ampliamente, sin embargo, sus características y sus factores predictores no han sido develados del todo. Este estudio utilizó una muestra probabilística y estratificada de profesores que trabajan en escuelas en zonas urbanas de Chile. La encuesta estuvo compuesta por 700 docentes de diferentes regiones de Chile, la media de edad fue de 39,4 años ($DE = 11,8$). Para la medición se aplicó el Índice de Bienestar Personal (PWI) para población adulta del burnout la cual tuvo un alfa de Cronbach de .883. Al final de la investigación se pudo determinar que el principal predictor directo del bienestar subjetivo es la vocación de los docentes chilenos y como segundo predictor la situación afectiva estable, además se pudo constatar que las mujeres son las que presentan un mayor bienestar subjetivo. Estos resultados deben seguir fomentando la investigación del bienestar subjetivo en docentes dado que lo anterior podría repercutir no solo en la salud mental de los mismos profesores, sino que también en la salud y rendimiento de sus estudiantes.

Palabras Claves: Factores Sociodemográficos, Factores Organizacionales, Bienestar Subjetivo, Docentes

ABSTRACT

Subjective well-being is a relevant variable to be able to study in teachers, given its incidence in educational organizations and the teaching and learning process of students. Subjective well-being is a construct that has been extensively studied; however, its characteristics and predictive factors have not been fully revealed. This study used a probabilistic and stratified sample of teachers who work in schools in urban areas of Chile. The survey was made up of 700 teachers from different regions of Chile, and the mean age was 39.4 years ($SD = 11.8$). For the measurement, the Personal Well-being Index (PWI) was applied to the adult population of burnout, which had a Cronbach's alpha of .883. At the end of the investigation, it was possible to determine that the main direct predictor of subjective well-being is the vocation

of Chilean teachers, and as a second predictor of the stable affective situation, it was also found that women are the ones who present greater subjective well-being. These results should continue to encourage research on subjective well-being in teachers since the foregoing could have repercussions not only on the mental health of the teachers themselves but also on the health and performance of their students.

Keywords: Sociodemographic Factors, Organizational Factors, Subjective Well-being, Teachers

INTRODUCCIÓN

Existe evidencia robusta de que el bienestar subjetivo tiene una serie de asociaciones positivas con otros constructos (Qiu et al., 2018; Tang, 2018; Viac & Fraser, 2020). La presencia de altos niveles de bienestar subjetivo tiene incidencias en los docentes por su correlación con la resiliencia, perseverancia, actitudes prosociales, entre otras características deseables (Pablos Pons & González Pérez, 2012). En este sentido, mejorar las condiciones de bienestar del profesorado, no solo mejoraría su situación individual y en la percepción de los padres y madres respecto de la calidad del recinto educacional (Martínez-Líbano et al., 2022), sino que también, en el contexto laboral, los vínculos que se generan entre el equipo de trabajo, y su incidencia en el rendimiento escolar pues los procesos comunicativos propios de la enseñanza-aprendizaje están vinculados a la percepción que tiene el docente de sí mismo, del entorno y del logro de sus objetivos (Téllez-Martínez et al., 2021), generando confianza y mejorando la comunicación del equipo los cuales son aspectos centrales para el logro de los objetivos tanto individuales como comunes, que inciden no solo en la eficiencia del trabajo sino también en el bienestar de sus integrantes (Herrera et al., 2022). Esto adquiere especial relevancia cuando se incorpora la idea que mejores índices de bienestar subjetivo en los y las docentes pueden traer mejoras en dos dimensiones esenciales dentro del sistema educacional: el clima social escolar (Téllez-Martínez et al., 2021) y el rendimiento escolar (Muñoz, Fernandez, & Jacott, 2018). Existe cierto consenso en que el bienestar subjetivo está estrechamente relacionado con la calidad de vida (Diener et al., 1999; Moyano Díaz & Ramos Alvarado, 2007). Este constructo estaría compuesto por aspectos emocionales y

afectivos relacionados con los estados de ánimo, y aspectos cognitivos y evaluativos relacionados con la satisfacción con la vida (Cuadra L. & Florenzano U., 2003).

La literatura sobre el bienestar subjetivo trata de cómo y por qué la gente experimenta su vida de forma positiva, incluyendo tanto juicios cognitivos como reacciones afectivas (Diener, 1994, pág. 67). El bienestar subjetivo es definido por Veenhoven (1994) como un indicador utilizado para calcular la calidad de vida percibido en un grupo social, incorporando la percepción del sujeto sobre sus condiciones materiales y su vida en general (Angner, 2010). Existe consenso en la idea de multidimensionalidad del bienestar subjetivo (Casas, 2011a; Diener et al., 2017). Tiene su origen en el enfoque hedónico del bienestar, orientado principalmente a investigar las formas en que las personas crean y experimentan los juicios sobre su propia vida (Armbrecht & Andersson, 2020). El concepto se instala en un marco constituido por la afectividad, presentándose como un estado general de bienestar que percibe la personas a partir de las oportunidades que se dan en su vida, estructurándose como sus recursos económicos, capital social y cultural, además de las vivencias emocionales provenientes de su experiencia de vida (Appau et al., 2020).

El bienestar subjetivo, se enmarca principalmente en una comprensión centrada en las dimensiones emocionales, donde orbitan conceptos como felicidad (Fierro, 2000) satisfacción con la vida (Veenhoven, 1994) y afectos positivos o negativos (Bradburn, 1969). Es conceptualizado como el nivel de satisfacción que hace el individuo de sus oportunidades, su situación de vida actual y la experiencia emocional derivada de ello (Veenhoven, 1994) Siendo un concepto relacionado con juicios personales y evaluaciones globales de satisfacción con la vida (Francis & Kaldor, 2002; Harding, 1982).

Al hablar de Bienestar docente, se identifican modelos teóricos que recogen diversas aproximaciones para estudiar el fenómeno. Una larga tradición se centra en los elementos contextuales, estableciendo que las condiciones externas son la clave para comprender el bienestar subjetivo. Por tanto, el bienestar subjetivo de los docentes está condicionado por la cultura y el ambiente institucional (Fuentes & Rojas, 2001). Otros se orientan a la variable psicológica, en el cual lo central son las características personales y la personalidad del sujeto para comprender su bienestar subjetivo (Harris & Lightsey, 2005). También se presentan aproximaciones a partir de un

modelo interaccionista que entiende el bienestar subjetivo como el vínculo entre la personalidad de la persona y el contexto (Gomez & Fisher, 2005).

Como se dijo anteriormente, podría haber varios factores sociodemográficos relacionados con el bienestar subjetivo. Por ejemplo, hay evidencia en algunos estudios de que el bienestar subjetivo puede disminuir con la edad durante la adolescencia y la edad adulta (Casas, 2011b; Céspedes Carreño et al., 2019; Ding et al., 2017), pero otros estudios muestran resultados diferentes (Blanchflower, 2020; Kratz & Patzina, 2020). A pesar de esta contradicción existente, la edad puede desempeñar un papel moderador con el bienestar subjetivo cuando se asocia con la madurez psicológica, la satisfacción con la vida, el autocontrol, el enfoque en los demás, la moral y la vida social (Chopik et al., 2019; Gutiérrez et al., 2021; Johnson, 2019). En concreto, en el caso de los profesores, se ha encontrado una correlación positiva entre la edad y el bienestar subjetivo del profesorado (Avidor et al., 2017; González-Carrasco et al., 2017; Ramsey & Gentzler, 2014; Diener & Suh, 1998; Horley & Lavery, 1995; Siedlecki et al., 2014; Bauger et al., 2021; Douma et al., 2017; Nikitin & Freund, 2021; Potter et al., 2020; Rakočević & Gavrilov-Jerković, 2017; Virtanen et al., 2020; Chou et al., 2016; Muñoz Campos et al., 2018).

En relación con el género, por ejemplo, en el contexto de Chile y otros países, existe evidencia robusta de la existencia de diferencias significativas de género en detrimento de las mujeres ya sea en adolescentes o adultos en términos de bienestar subjetivo. En este sentido, el género juega un papel moderador primordial en relación con bienestar subjetivo (Céspedes Carreño et al., 2019; Hudson et al., 2019; Zhang et al., 2017). En varios estudios, satisfacción con la vida (Calandri et al., 2021; Musharraf & Anis-ul-Haque, 2018; Su et al., 2021). En el caso particular del profesorado, el género, como rol moderador, ha encontrado que las mujeres puntúan más alto cuando se trata de su relación con otros constructos como la inteligencia emocional y la satisfacción con la vida (Muñoz Campos et al., 2018; Pena et al., 2012b, 2012a) . En esta línea, hay algunos otros trabajos que no encuentran diferencia en la relación género - bienestar subjetivo (Cornejo Chávez, 2009).

Ahora, en el caso de los maestros de servicio, existe una fuerte evidencia de que el bienestar subjetivo se correlaciona con otros constructos como la resiliencia, la perseverancia, las perspectivas de futuro y las actitudes prosociales (FOREMAN-

PECK, 2013; Petegem et al., 2005; Villalustre & Moral, 2015; Wigford & Higgins, 2019)

La búsqueda por el bienestar, entendido como la realización de las potencialidades de la persona a nivel físico, psicológico y social debería ser un valor basal de las sociedades modernas y los distintos sistemas que los componen (Casas & González, 2020; Voukelatou et al., 2021). Pero más allá del valor intrínseco que es el bienestar, está demostrado que eliminar los impedimentos que limitan la consecución de este estado, así como garantizar elementos que protejan y fomenten una sensación de bienestar físico, psicológico y social no solo es beneficioso para el individuo, sino para sus relaciones sociales y el logro de sus objetivos (Téllez-Martínez et al., 2021). Esto adquiere especial relevancia cuando se incorpora la idea que las mejoras en el bienestar docente pueden traer mejoras en dos dimensiones esenciales dentro del sistema educacional: el clima social escolar (Téllez-Martínez et al., 2021) y el rendimiento escolar (Muñoz, Fernandez, & Jacott, 2018).

En este artículo ofrecemos una mirada correlacional descriptiva a los predictores de bienestar subjetivo en docentes chilenos. La muestra está conformada por 700 docentes chilenos seleccionados a través de una muestra estratificada de establecimientos durante el año 2019. Este trabajo tiene como objetivo contribuir a la comprensión de los factores y constructos que pueden predecir el bienestar subjetivo de los y las docentes en el contexto de Chile, país miembro de la OCDE, pero aun con temas pendientes en desarrollo humano. Un mayor entendimiento del bienestar subjetivo en docentes puede constituir insumos y herramientas para el diseño de políticas públicas educacionales integrales que beneficien el desarrollo del país en términos de recursos humanos y su influencia en niños, niñas y adolescentes.

MATERIALES Y MÉTODOS

En este artículo, se buscó determinar las relaciones entre diversas características de los docentes y su bienestar subjetivo. Los resultados muestran diferencias significativas en el bienestar de los docentes según factores sociodemográficos (situación afectiva); actitudinales (percepción de salud), violencia escolar percibida y expectativas respecto a los logros de sus estudiantes e hijos.

Para tales efectos se aplicó el Índice de Bienestar Personal (PWI) para población adulta (Lau et al., 2005). La escala evalúa con un ítem la satisfacción con la vida

como un todo (Escala de satisfacción general con la vida) y con siete ítems la satisfacción con diferentes ámbitos de la experiencia vital de la persona: su estado de salud en general; los logros que está alcanzando en su vida; sus relaciones personales; lo seguro y protegido que usted se siente; su sentimiento de formar parte de la comunidad en que vive; su seguridad y protección futura; y su vida espiritual y creencias religiosas. Cuando se enfrentan a estos elementos, las personas deben indicar su grado de satisfacción considerando una escala que va de cero a 10. Este instrumento ha sido validado en español para población chilena (Oyanedel et al., 2015). La escala PWI presentó un Alpha de Cronbach de .883

RESULTADOS

Tabla 1 Resultados Descriptivos

Ítem	Variable Sociodemográfica	Media
Situación afectiva	Sin pareja estable	8.18
	Con pareja estable	8.51
En relación a su salud en general, incluyendo tanto su salud física y mental. ¿Cómo consideraría su estado de salud hoy?	Muy Bueno	9.01
	Bueno	8.47
	Regular	7.70
	Malo	7.27
	Muy malo	6.84
¿Cuál es la magnitud del problema de violencia escolar en su escuela?	Un problema muy pequeño/No es un problema	8.73
	Un pequeño problema	8.40
	Un problema mediano	8.16
	Un problema grande	8.09
Usted cree que la mayoría de los estudiantes de este establecimiento...	Un problema muy grande	8.02
	Sólo terminará la enseñanza básica	7.96
	Sólo terminaran la enseñanza media	7.93
	Tendrá estudios de nivel técnico superior	8.45
Y en el caso de sus hijos/as, ¿hasta qué nivel educacional cree que llegarán?	Llegará a la Universidad	8.50
	Sólo terminará la enseñanza básica	.
	Sólo terminaran la enseñanza media	6.78
	Tendrá estudios de nivel técnico superior	7.65
	Llegará a la Universidad	8.48

Tabla 2 Descriptivos Psicosociales

	Coeficientes Desestandarizados		Coeficientes Estandarizados	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
Constante	-2.53	0.555		-4.556	0
Sexo	0.283	0.125	0.123	2.268	0.024
En relación a su salud en general, incluyendo tanto su salud física y mental. ¿Cómo consideraría su estado de salud hoy?	-0.375	0.072	-0.284	-5.241	0
¿Qué tan importante es para usted la vocación de profesor/a?	0.245	0.043	0.309	5.719	0
¿Qué tan preocupado/a está por su seguridad personal en la escuela?	-0.118	0.047	-0.135	-2.521	0.012
Situación afectiva	0.393	0.143	0.146	2.755	0.006

DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados de nuestra investigación podemos referir que el principal predictor directo del bienestar subjetivo de los docentes chilenos es la vocación de profesor, lo anterior se puede explicar dado que la carrera docente es una de las que presenta la mayor vocación de servicio (Asif et al., 2014; Laufer-Ukeles, 2013), en donde muchas veces la remuneración queda relegada a un segundo plano, sobre todo en América latina (Vaillant, 2013), por tanto la motivación de poder ayudar a los estudiantes a trascender y mejorar en el tiempo es un objetivo central de los docentes (López et al., 2017; Zepke, 2018). La vocación docente es definida como la inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio hacia los demás (Larrosa Martínez, 2010).

La vocación profesional está construida por diversos factores y es carácter intrínseco que se fortalece con los logros personales y sociales, la cual se encuentra en una constante interacción con los factores de remuneración o condición laboral, pero no necesariamente serían directamente proporcionales (Zamora-Díaz et al., 2016), la presencia del componente vocacional es reconocida por favorecer el compromiso hacia la profesión (Larrosa Martínez, 2010). Una fuerte vocación, que cree en la

potencialidad de sus alumnos y se vincula afectivamente con ellos, puede cambiar un destino que parecía adverso, al mejorar su autoestima, generar cambios en su comportamiento y en su forma de relacionarse (Vásquez & Halpern, 2014).

Es interesante destacar que la labor docente es poco valorada en América latina, se han identificado dificultades para el reconocimiento social de la docencia y en particular de la concepción del docente, en comparación al de otras profesiones como la medicina (Mujica Johnson et al., 2018). Cabe destacar que varios estudios actuales durante la pandemia destacan la relevancia de la labor docente y los problemas que han sabido sortear los docentes (Martínez-Líbano, 2020; Paidá et al., 2020; Yeomans & Silva, 2020) por tanto la vocación docente es un elemento central en el bienestar de los profesores chilenos (Cornejo Chávez, 2009).

Las mujeres presentaron un mejor bienestar subjetivo, lo anterior se puede explicar dado que las mujeres presentan mejores indicadores en términos de autoestima y así mismo construyen relaciones mucho más sanas y duraderas (Reid, 2004). Además, las mujeres tenderían a empoderarse mucho más con su vida personal (Conlin et al., 2020) y éstas presentarían mayores recursos personales para poder hacer frente a las exigencias del medio ambiente (Penning & Strain, 1994).

Lo anterior se correlaciona en que las relaciones afectivas estables también son un mejor predictor del bienestar subjetivo, por tanto mientras mayor y mejor funcionamiento familiar existiría una disminución de presentación de síntomas patológicos mentales y un aumento con la satisfacción de pareja (Coty & Wallston, 2010). Según esto se ha planteado que la satisfacción de pareja juega un papel importante en la relación, ya que ésta es producto de una evaluación global de diversos aspectos sobre la relación y la pareja (Díaz-Loving & Sánchez-Aragón, 2002; Martínez-Líbano & Yeomans, 2021), la satisfacción de la pareja pudiera incidir en esta variable, esto es razón de que las mujeres se involucran mucho más en los problemas de sus hijos y respectivas familias (Kuo et al., 2017). La autorregulación de la relación se correlaciona positivamente y es predictiva de las variables que evalúan la calidad general de la relación (Rackham et al., 2020).

Estos resultados deben llamarnos la atención dado que debemos avanzar en mejorar la calidad de vida de los profesores chilenos y poder ayudarlos a establecer

estrategias de mejorar su bienestar subjetivo y su salud mental, dado que lo anterior podría ayudarnos a mejorar el clima laboral en los colegios, así como mejorar la vida laboral y profesional de los docentes, repercutiendo por ende en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, entendiendo que la percepción de bienestar de los docentes afecta de sobre manera el logro escolar afectando por ende la reducción del fracaso escolar como el mejoramiento de las calificaciones (López et al., 2017).

REFERENCIAS

- Angner, E. (2010). Subjective well-being. *The Journal of Socio-Economics*, 39(3), 361–368.
- Appau, S., Awaworyi Churchill, S., Smyth, R., & Zhang, Q. (2020). Social capital inequality and subjective wellbeing of older Chinese. *Social Indicators Research*, 1–23.
- Armbrecht, J., & Andersson, T. D. (2020). The event experience, hedonic and eudaimonic satisfaction and subjective well-being among sport event participants. *Journal of Policy Research in Tourism, Leisure and Events*, 12(3), 457–477.
- Asif, M., Aziz, T., Altaf, S., & Sattar, R. A. (2014). Laurence Moon Bardet Biedl Syndrome with anaemia. *Journal of Ayub Medical College, Abbottabad: JAMC*, 26(4), 625–627.
- Avidor, S., Ayalon, L., Palgi, Y., & Bodner, E. (2017). Longitudinal associations between perceived age discrimination and subjective well-being: variations by age and subjective life expectancy. *Aging and Mental Health*, 21(7). <https://doi.org/10.1080/13607863.2016.1156050>
- Bauger, L., Bongaardt, R., & Bauer, J. J. (2021). Maturity and Well-Being: The Development of Self-Authorship, Eudaimonic Motives, Age, and Subjective Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 22(3). <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00274-0>
- Blanchflower, D. G. (2020). Unhappiness and age. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 176, 461–488.
- Bradburn, N. M. (1969). The structure of psychological well-being.
- Calandri, E., Graziano, F., & Rollé, L. (2021). Social Media, Depressive Symptoms and Well-Being in Early Adolescence. The Moderating Role of Emotional Self-Efficacy and Gender. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.660740>

- Casas, F. (2011a). The Well-Being of Young People and Their Parents Amid Tough Times: Views from Spain. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(4). <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2011.01112.x>
- Casas, F. (2011b). The well-being of young people and their parents amid tough times: Views from Spain. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(4), 461.
- Casas, F., & González, M. (2020). Do relationships between subjective well-being scales change over time? Analysis of a longitudinal sample. *Current Psychology*, 1–14.
- Céspedes, C., Rubio, A., Viñas, F., Cerrato, S. M., Lara-Órdenes, E., & Ríos, J. (2021). Relationship Between Self-Concept, Self-Efficacy, and Subjective Well-Being of Native and Migrant Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620782>
- Céspedes Carreño, C., Poch, F. V., Cerrato, S. M., Rivera, A. R., & Sepúlveda, J. C. O. (2019). Comparación y relación del bienestar subjetivo y satisfacción global con la vida de adolescentes autóctonos e inmigrantes de la Región Metropolitana de Chile. *RIEM. Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 9(2), 257–281.
- Céspedes Carreño, C., Vinas Poch, F., Malo Cerrato, S., Rubio Rivera, A., & Oyanedel Sepúlveda, J. C. (2019). Comparison and relation of Subjective well-being and overall life satisfaction with life in native and immigrant adolescents of the Metropolitan Region of Chile. *REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDIOS MIGRATORIOS*, 9(2).
- Copia, W. J., Newton, N. J., Ryan, L. H., Kazán, T. B., & Jarden, A. J. (2019). Gratitude across the life span: Age differences and links to subjective well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 14(3), 292–302.
- Chou, H.-M., Chuang, M.-J., Wu, C.-H., & Municipal Yang-Ming Primary School TAIWAN, K. (2016). THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL SUPPORT AND SUBJECTIVE WELL-BEING OF PRESCHOOL TEACHERS: TAKE AGE AS THE MODERATOR VARIABLE. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 4(8).
- Conlin, S. E., Douglass, R. P., Moradi, B., & Ouch, S. (2020). Examining Feminist and Critical Consciousness Conceptualizations of Women's Subjective Well-Being. *The Counseling Psychologist*, 49(3), 391–422. <https://doi.org/10.1177/0011000020957992>
- Cornejo Chávez, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409–426.
- Coty, M.-B., & Wallston, K. A. (2010). Problematic Social Support, Family Functioning, and Subjective Well-Being in Women with Rheumatoid Arthritis. *Women & Health*, 50(1), 53–70. <https://doi.org/10.1080/03630241003601079>

- Cuadra L., H., & Florenzano U., R. (2003). El Bienestar Subjetivo: Hacia una Psicología Positiva. *Revista de Psicología*, 12(1). <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2003.17380>
- Díaz-Loving, R., & Sánchez-Aragón, R. (2002). *Psicología del amor: una visión integral de la relación de pareja*. [Psychology of love: an integral look at couple relationships]. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., & Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology*, 58(2), 87–104. <https://doi.org/10.1037/cap0000063>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. In *Psychological Bulletin* (Vol. 125, Issue 2). <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Diener, E., & Suh, M. E. (1998). Subjective well-being and age: An international analysis. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, Vol. 17: Focus on Emotion and Adult Development.
- Ding, Q., Zhang, Y.-X., Wei, H., Huang, F., & Zhou, Z.-K. (2017). Passive social network site use and subjective well-being among Chinese university students: A moderated mediation model of envy and gender. *Personality and Individual Differences*, 113, 142–146.
- Douma, L., Steverink, N., Hutter, I., Meijering, L., & Bowers, B. J. (2017). Exploring subjective well-being in older age by using participant-generated word clouds. *Gerontologist*, 57(2). <https://doi.org/10.1093/geront/gnv119>
- Fierro, A. (2000). *Sobre la vida feliz*. Aljibe Malaga, Spain.
- FOREMAN-PECK, L. (2013). Teacher Wellbeing: the role of mentoring, reflection, and inquiry. *Prospero* (13586785), 19(2).
- Francis, L. J., & Kaldor, P. (2002). The relationship between psychological well-being and Christian faith and practice in an Australian population sample. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 41(1), 179–184.
- Fuentes, N., & Rojas, M. (2001). Economic theory and subjective well-being: Mexico. *Social Indicators Research*, 53(3), 289–314.
- Gomez, R., & Fisher, J. W. (2005). The spiritual well-being questionnaire: Testing for model applicability, measurement and structural equivalencies, and latent mean differences across gender. *Personality and Individual Differences*, 39(8), 1383–1393.
- González-Carrasco, M., Casas, F., Malo, S., Viñas, F., & Dinisman, T. (2017). Changes with Age in Subjective Well-Being Through the Adolescent Years: Differences by Gender. *Journal of Happiness Studies*, 18(1). <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9717-1>

- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., & Pastor, A. M. (2021). Apoyo social de familia, profesorado y amigos, ajuste escolar y bienestar subjetivo en adolescentes peruanos. *Suma Psicológica*, 28(1), 17–24.
- Harding, S. D. (1982). Psychological well-being in Great Britain: An evaluation of the Bradburn affect balance scale. *Personality and Individual Differences*, 3(2), 167–175.
- Harris, P. R., & Lightsey, O. R. (2005). Constructive thinking as a mediator of the relationship between extraversion, neuroticism, and subjective well-being. *European Journal of Personality*, 19(5), 409–426.
- Herrera, C., Torres-Vallejos, J., Martínez-Libano, J., Rubio, A., Céspedes, C., Oyanedel, J. C., Acuña, E., & Pedraza, D. (2022). Perceived Collective School Efficacy Mediates the Organizational Justice Effect in Teachers's Subjective Well-Being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17). <https://doi.org/10.3390/ijerph191710963>
- Horley, J., & Lavery, J. J. (1995). Subjective well-being and age. *Social Indicators Research*, 34(2). <https://doi.org/10.1007/BF01079200>
- Hudson, P., Pham, M., & Bubeck, P. (2019). An evaluation and monetary assessment of the impact of flooding on subjective well-being across genders in Vietnam. *Climate and Development*, 11(7). <https://doi.org/10.1080/17565529.2019.1579698>
- Johnson, F. N. M. (2019). Suscitar buenas emociones en la educación formal: Análisis según la ética de Max Scheler. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- Kratz, F., & Patzina, A. (2020). Endogenous selection bias and cumulative inequality over the life course: Evidence from educational inequality in subjective well-being. *European Sociological Review*, 36(3), 333–350.
- Kuo, P. X., Volling, B. L., & Gonzalez, R. (2017). His, Hers, or Theirs? Coparenting After the Birth of a Second Child Interpersonal Processes of Coparenting: A Gendered. 31(6), 710–720.
- Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. [Teaching vocation versus teaching profession in educational organizations] REIFOP, 13 (4). Enlace Web: [Http://Www. Aufop. Com](http://www.aufop.com).
- Lau, A. L. D., Cummins, R. A., & Mcpherson, W. (2005). An investigation into the cross-cultural equivalence of the Personal Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, 72(3), 403–430.
- Laufer-Ukeles, P. (2013). Mothering for money: Regulating commercial intimacy. *Indiana Law Journal*, 88(4), 1223–1279. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84883070388&partnerID=40&md5=ac620fb9f127ddddefa75ebcf914a436>

- López, V., Oyanedel, J. C., Bilbao, M., Torres, J., Oyarzún, D., Morales, M., Ascorra, P., & Carrasco, C. (2017). School achievement and performance in Chilean high schools: the mediating role of subjective wellbeing in school-related evaluations. *Frontiers in Psychology*, 8, 1189.
- Martínez-Líbano, J. (2020). Salud mental en estudiantes chilenos durante confinamiento por Covid-19: revisión bibliográfica Mental Health in Chilean Students during Confinement by Covid-19: literature review. *Revista Educación Las Américas*, 2. <https://doi.org/https://doi.org/10.35811/rea.v10i2.126>
- Martínez-Líbano, J., Salgado Bichet, V., & Camus Araneda, I. (2022). Relación entre la Percepción de Padres y Madres Respecto a la Violencia Escolar y las Competencias Sociales de sus Hijos dentro del Contexto Educativo Chileno. *Reidocrea*. 10.30827/Digibug.76317
- Martínez-Líbano, J., & Yeomans, M. M. (2021). Couples Satisfaction during the Covid-19 Pandemic: A Systematic Review. *Psychology and Education*, 58, 1848–1860.
- Moyano Díaz, E., & Ramos Alvarado, N. (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule. *Universum (Talca)*, 22(2). <https://doi.org/10.4067/s0718-23762007000200012>
- Mujica Johnson, F. N., Orellana Arduiz, N. del C., Mujica Johnson, F. N., & Orellana Arduiz, N. del C. (2018). Autopercepción de la vocación en docentes de educación física escolar en Chile. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 27, 203–229. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2563>
- Muñoz Campos, E. M., Fernández González, A., & Jacott, L. (2018). Bienestar Subjetivo y Satisfacción Vital del Profesorado. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 16.1(2018). <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.007>
- Musharraf, S., & Anis-ul-Haque, M. (2018). Impact of cyber aggression and cyber victimization on mental health and well-being of Pakistani young adults: The moderating role of gender. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 27(9). <https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1422838>
- Nikitin, J., & Freund, A. M. (2021). Does focusing on others enhance subjective well-being? The role of age, motivation, and relationship closeness. *Psychology and Aging*, 36(1). <https://doi.org/10.1037/pag0000489>
- Oyanedel, J. C., Vargas, S., Mella, C., & Páez, D. (2015). Validación del índice de bienestar personal (PWI) en usuarios vulnerables de servicios de salud en Santiago, Chile. *Revista Médica de Chile*, 143(9), 1144–1151.

- Pablos Pons, J. de, & González Pérez, A. (2012). El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza. *Fuentes*, 12 (1), 69-92.
- Paida, M. I. I., Herrera, D. G. G., Salazar, A. Z. C., & Álvarez, J. C. E. (2020). Educación y Covid-19: Percepciones docentes para enfrentar la pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia*, 5(1), 310–331.
- Penning, M. J., & Strain, L. A. (1994). Gender Differences in Disability, Assistance, and Subjective Well-being in Later Life. *Journal of Gerontology*, 49(4), S202–S208. <https://doi.org/10.1093/geronj/49.4.S202>
- Petegem, K. van, Creemers, B. P. M., Rossel, Y., & Aelterman, a. (2005). Relationships Between Teacher Characteristics, Interpersonal Teacher Behaviour and Teacher Wellbeing. *The Journal of Classroom Interaction*, 40(2).
- Potter, S., Drewelies, J., Wagner, J., Duezel, S., Brose, A., Demuth, I., Steinhagen-Thiessen, E., Lindenberger, U., Wagner, G. G., & Gerstorf, D. (2020). Trajectories of multiple subjective well-being facets across old age: The role of health and personality. *Psychology and Aging*, 35(6). <https://doi.org/10.1037/pag0000459>
- Qiu, J., Tang, J., Ma, H., Dong, Y., Wang, K., & Tang, J. (2018). Deepinf: Social influence prediction with deep learning. *Proceedings of the 24th ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery & Data Mining*, 2110–2119.
- Rackham, E. L., Larson, J. H., Rackham, E. L., & Larson, J. H. (2020). *Couple and Family Psychology: Research and Practice the Literature*.
- Rakočević, N., & Gavrilov-Jerković, V. (2017). The role of loneliness in the relation between health and subjective well-being in old age. *Primenjena Psihologija*, 10(3). <https://doi.org/10.19090/pp.2017.3.355-373>
- Ramsey, M., & Gentzler, A. (2014). Age differences in subjective well-being across adulthood: The roles of savoring and future time perspective. In *International Journal of Aging and Human Development* (Vol. 78, Issue 1). <https://doi.org/10.2190/AG.78.1.b>
- Reid, A. (2004). Gender and Sources of Subjective Well-Being. *Sex Roles*, 51(11), 617–629. <https://doi.org/10.1007/s11199-004-0714-1>
- Siedlecki, K. L., Salthouse, T. A., Oishi, S., & Jeswani, S. (2014). The Relationship Between Social Support and Subjective Well-Being Across Age. *Social Indicators Research*, 117(2). <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0361-4>
- Su, L., Cheng, J., & Swanson, S. (2021). The companion effect on adventure tourists' satisfaction and subjective well-being: the moderating role of gender. *Tourism Review*. <https://doi.org/10.1108/TR-02-2021-0063>

- Tang, Y. (2018). What makes rural teachers happy? An investigation on the subjective well-being (SWB) of Chinese rural teachers. *International Journal of Educational Development*, 62, 192–200.
- Téllez-Martínez, S., Cantón-Mayo, I., & García-Martín, S. (2021). Impedimentos a la consecución de la satisfacción y el bienestar docente. *Campus Virtuales*, 10(1), 185–193.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185–206.
- Vásquez, N., & Halpern, M. (2014). Vocación docente en profesores de una escuela vulnerable de Santiago como factor a considerar en el clima escolar y la salud mental infantil. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de La Infancia y Adolescencia*, 25(2), 29–38.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3, 87–116.
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis.
- Villalustre, L., & Moral, M. del. (2015). Entornos Personales de Aprendizaje: satisfacción de los estudiantes y bienestar subjetivo docente. *Educação, Formação & Tecnologias - ISSN 1646-933X*, 8(1).
- Virtanen, A., de Bloom, J., & Kinnunen, U. (2020). Relationships between recovery experiences and well-being among younger and older teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 93(2). <https://doi.org/10.1007/s00420-019-01475-8>
- Voukelatou, V., Gabrielli, L., Miliou, I., Cresci, S., Sharma, R., Tesconi, M., & Pappalardo, L. (2021). Measuring objective and subjective well-being: dimensions and data sources. *International Journal of Data Science and Analytics*, 11(4), 279–309.
- Wigford, A., & Higgins, A. (2019). Wellbeing in international schools: Teachers' perceptions. *Educational and Child Psychology*, 36(4).
- Yeomans, M. M., & Silva, A. (2020). Pedagogical and Psychosocial Implications of Quarantine by Covid-19 on Chilean Students. *Revista Educación Las Américas*, 10. <http://revistas.udla.cl/rea/index.php/rea/article/view/78>
- Zamora-Díaz, W., López-Noguero, F., & Cobos-Sanchiz, D. (2016). Realidades del empleo docente en Nicaragua. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2).
- Zepke, N. (2018). Student engagement in neo-liberal times: What is missing? *Higher Education Research & Development*, 37(2), 433–446.

Zhang, W., Feng, Q., Lacanienta, J., & Zhen, Z. (2017). Leisure participation and subjective well-being: Exploring gender differences among elderly in Shanghai, China. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2016.11.010>

7.4 Artículo 4: Dimensiones del bienestar subjetivo y percepción de discriminación en docentes Chilenos

- Revista: en Borrador

Autores:

Camilo Herrera*

Doctorado en Salud, Bienestar y Calidad de Vida, Facultat d'Educació i Psicologia, Universitat de Girona, Girona, España

Andrés Rubio

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile

Cristian Céspedes

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile

Javier Torres-Vallejos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile

Juan Carlos Oyanedel

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile

Autor correspondiente

Camilo Herrera

camilo@herrerabarro.cl

Resumen

Los y las docentes constituyen una pieza central del sistema escolar, esto hace que su calidad de vida haya sido central en múltiples investigaciones, especialmente sus factores materiales, dejando de lado aspectos subjetivos. En esta investigación se buscó identificar los ámbitos de satisfacción con la vida de los docentes del sistema escolar chileno y los tipos de discriminación percibida que los impactan. Se encuestó a 700 docentes del sistema escolar chilena utilizando el Índice de Bienestar Personal para población adulta (Lau, Cummins, & McPherson, 2005) y una adaptación para Chile de la Escala de Discriminación Percibida (Benbenishty & Astor, 2005). Se realizaron análisis de correlación para el grado de asociación entre los ítems de la escala de bienestar y la escala de discriminación. Además del análisis de regresión jerárquica lineal. Los predictores de satisfacción con la vida significativos son "logros que está alcanzando" ($Bstd.=.29$) y "sentimiento de formar parte de la comunidad en que vive" ($Bstd.=.19$). Respecto a las formas de discriminación que disminuyen la satisfacción con la vida, aquellas asociadas a "identidad sexual" ($Bstd=-.15$) y a "edad" ($Bstd=-.08$) resultaron significativas. Estudios en la población chilena señalan la importancia de la dimensión "nivel de vida" como el más significativo (Oyanedel et al, 2020) a diferencia de los docentes. Estos resultados permitirán investigar elementos asociados al bienestar subjetivo de los docentes, ya que existen factores que reorientan su satisfacción con la vida. Sobre la discriminación, estos resultados deben ser incorporados a la hora de establecer políticas orientadas a proteger a los docentes.

Palabras clave: Bienestar subjetivo, Calidad de vida, Bienestar docente, Discriminación, Satisfacción con la vida

Introducción

El rol del docente se constituye como uno de los pilares fundamentales del sistema escolar, en un contexto de cambios constantes, donde cada vez más se demanda sus competencias afecto-cognitivas y actitudinales (Ascorra y Crespo, 2004; Garcés, 2010). En manos de este actor, la sociedad deposita su confianza para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje de niños, niñas y adolescentes, y de este modo, contribuir, dentro de un marco de diversidad, a ayudarles a desarrollar sus habilidades, y formarlos como ciudadanos (Núñez-Muñoz et al, 2022).

A pesar de la relevancia social de este actor, no todas las sociedades, incluida la chilena, han otorgado, en general, garantías básicas o retribución económica y de calidad de vida a este profesional. Una salvedad la constituye la Ley 20.903 de 2016 que crea el sistema de desarrollo profesional en Chile e instala la carrera docente, con mejores remuneraciones y mayores perspectivas de desarrollo (Shilling et al, 2019), aun así, persiste una deuda histórica y desafíos pendientes con los profesores y profesoras de Chile (Keane, 2019).

Se han realizado diversos esfuerzos a nivel central y local que han propendido a reconocer a la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones (CPEIP, 2017), sin embargo, persisten problemas estructurales como el perfil de los candidatos a estudiar la carrera de pedagogía, que traen deficiencias desde la enseñanza secundaria y en ocasiones, una vocación débil que los impulsa a abandonar las carreras mientras estudian o a los pocos años de ejercer la profesión (Vaillant, 2016)

Otra variable que influye en la deserción docente es el deterioro de su calidad de vida y satisfacción vital; (Muñoz Campos, 2018).

Aun así, existen pocos estudios se han centrado en las variables subjetiva de la calidad de vida de los docentes. Una de las variables más relevantes es el bienestar subjetivo (Casas, 1999). Desde la perspectiva de la Psicología Positiva, Diener (2000) define el bienestar subjetivo como la evaluación cognitiva y afectiva que las personas hacen de su propia vida. El bienestar, visto desde esta perspectiva, está relacionado con las emociones positivas, la participación en actividades de interés personal, el placer y la satisfacción con la vida en diferentes ámbitos (Bastías, 2021). Este concepto ha sido adoptado como una medida de la calidad de vida que trasciende los indicadores

macroeconómicos de los países, al medir la valoración subjetiva que las personas hacen de su vida en diferentes ámbitos (Diener & Suh, 1997). Existe, por lo tanto, en general, una correlación positiva entre el bienestar subjetivo y la satisfacción con la vida como un todo (Lau, Cummins & Mcpherson, 2005; Marín, 2021).

López et al (2017), muestran como la percepción de mayor bienestar de los docentes afecta positivamente su gestión en el logro escolar, tanto a nivel de reducción del fracaso escolar como en mejores calificaciones del alumnado. Dado a lo anterior, diversos estudios han puesto énfasis en la identificación de factores que se asocian a la satisfacción con la vida de los docentes y de su bienestar subjetivo como componentes de la calidad vida (Herrera et al, en prensa; González et al, 2002; Cenkseven-Onder y Sari, 2009)).

En el contexto de Chile, se han realizado diferentes mediciones con diferentes escalas para medir el bienestar subjetivo de la población y las variables que inciden en su bienestar subjetivo (Cancino et al, 2021; Oyanedel, 2015, Carillo et al, 2021). En esta línea, el apoyo social, las emociones positivas, los valores y las creencias de autoeficacia repercuten en la calidad de vida del profesorado y en el bienestar del docente. Al contrario, el desgaste emocional, los sentimientos negativos y factores de género como el hecho de ser mujer, han evidenciado una correlación negativa. (Orellana et al, 2021; Bastías 2021)

Dentro de los factores identificados se encuentran variables estructurales como el salario (Britton y Propper, 2016), el tipo de colegio o el nivel educativo en el que laboran (Räsänen et al. 2020), pero también otras variables sociológicas como la discriminación en un amplio espectro (Peñas, 2020; Jara, 2021)

La discriminación se define como el ejercicio de un trato diferente y perjudicial que se da a una persona por motivos de raza, género, ideas políticas, religión, entre otras en un contexto laboral (Rojo, 2019; Gentili, 2019). De lo anterior, se desprende la percepción de discriminación como el sentimiento de que se ha recibido un trato diferente y perjudicial a partir de alguno de los motivos mencionados (Gómez-Pérez, 2021). Diversos estudios han mostrado una asociación inversa entre la percepción de discriminación y la satisfacción general con la vida (Jia, Liu & Shi, 2017; Hnilica, 2011, Swaidan, 2021). En el caso de los docentes, la percepción de discriminación podría jugar

un rol particularmente importante a la hora de explicar su satisfacción con la vida y su bienestar subjetivo (Greenspoon y Saklofsk, 2001), ya que se ven expuestos a un contexto donde se manifiestan las consecuencias de distintas problemáticas sociales.

Ahora bien, existen diversos estudios que a nivel Latinoamericano confirman que la variable de género se correlaciona negativamente con el bienestar subjetivo en el caso de las mujeres, haciéndose más notoria desde la adolescencia. En términos cómo opera la variable discriminación en los colectivos LGBT, estudios realizados en este contexto, indicarían que los miembros de estas minorías sexuales serían más proclives a experimentar más eventos traumáticos y negativos que el resto de la población, mayores niveles de stress, niveles de sentido de pertenencia comunitaria menores, trastornos afectivos y mayor ideación suicida. (Aguirre et al, 2021; Castrillón León et al, 2021; Díaz Hernández, 2021, Escobar Vega, 2021; Etchezahar y Ungaretti, 2021).

Respecto de la edad, en el contexto de la discriminación, hay evidencia en algunos estudios de que el bienestar subjetivo puede disminuir con la edad durante la adolescencia y la edad adulta (Avidor et al., 2017; González-Carrasco et al., 2017; Ramsey & Gentzler, 2014), pero otros estudios muestran diferentes resultados (Diener & Suh, 1998; Horley & Lavery, 1995; Siedlecki et al., 2014). A pesar de esta contradicción existente, la edad puede desempeñar un papel moderador con el bienestar subjetivo cuando se asocia con la madurez psicológica, la satisfacción con la vida, el autocontrol, el enfoque en los demás, la moral y la vida social (Bauger et al., 2021; Douma et al., 2017; Nikitin & Freund, 2021; Potter et al., 2020; Rakočević & Gavrilov-Jerković, 2017; Virtanen et al., 2020). En concreto, en el caso de los y las docentes se ha encontrado una correlación positiva entre la edad y el bienestar subjetivo (Chou et al., 2016; Muñoz Campos et al., 2018; Hidalgo Gallardo y Méndez Santos, 2021)

Considerando lo anterior, el objetivo de este estudio es identificar los ámbitos de satisfacción con la vida y bienestar subjetivo en relación a los tipos de discriminación percibida que se asocian los docentes del sistema escolar. Existe muy poca literatura que relaciones estas variables en profesoras y profesores en el contexto Latinoamericano y por ende en Chile, que se ha transformado con el tiempo en una sociedad más diversa y multicultural (Ulloa et al, 2021). Los factores anteriores podrían incidir en hechos de discriminación y por lo tanto afectar el bienestar de los y las docentes (Aravena Reyes y Alt Álvarez, 2012; Molina Derteano, 2021). Identificar estos factores es relevante, ya que permitiría contar con insumos para intervenciones que apunten a mejorar la calidad

de vida de los docentes, así como disponer de información clave que alimente diseños de políticas públicas que apunten a mejorar las condiciones de los docentes del sistema escolar en un nivel general. Todo lo anterior, apunta a mejorar el sistema educativo, en el sentido de consentir positivamente el entorno de los procesos de enseñanza-aprendizaje y formación social, considerando el rol central que juegan los docentes en el mismo.

Metodología

Esta investigación corresponde a un estudio no experimental, transversal, de alcance descriptivo-correlacional.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 700 docentes (29,6% hombres, 70,4% mujeres), pertenecientes a los 12 niveles de sistema escolar chileno (87,0% de enseñanza básica y 13,0% de enseñanza media) y a las 16 regiones de Chile, con una edad media de edad de 39,4 años (DT = 11,76 años). El muestreo fue probabilístico, bietápico y estratificado (considerando la dependencia de las escuelas y su índice de vulnerabilidad). La primera unidad de muestreo probabilístico fue la escuela y la segunda el curso a elegir dentro de cada nivel. Se utilizó como marco muestral el listado oficial de establecimientos educativos 2017 del Ministerio de Educación de Chile.

Para el método de recopilación de datos, se contactó a las escuelas seleccionadas al azar para ser parte del estudio. El instrumento (encuesta de autorreporte) se aplicó durante el año escolar 2017 y 2018, en horario regular de clases. Un grupo de asistentes de investigación previamente entrenados aplicó las encuestas siguiendo un protocolo estandarizado.

Instrumentos

Índice de Bienestar Personal (PWI) para población adulta (Lau, Cummins, & McPherson, 2005)

La escala evalúa con un ítem la satisfacción con la vida como un todo (Escala de satisfacción general con la vida) y con siete ítems la satisfacción con diferentes ámbitos de la experiencia vital de la persona: su estado de salud en general; los logros que está alcanzando en su vida; sus relaciones personales; lo seguro y protegido que usted se siente; su sentimiento de formar parte de la comunidad en que vive; su seguridad y

protección futura; y su vida espiritual y creencias religiosas. Cuando se enfrentan a estos elementos, las personas deben indicar su grado de satisfacción considerando una escala que va de cero a 10. Este instrumento ha sido validado en español para población chilena (Oyanedel, Vargas, Mella, & Páez, 2015). La escala PWI tiene un Alpha de Cronbach de .883

Escala de Discriminación Percibida

La Escala de Discriminación Percibida es una adaptación al contexto chileno de la escala desarrollada por Benbenishty y Astor, R. A. (2005) en su artículo, School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender. Corresponde a una escala de 11 ítems donde la persona que responde debe señalar en una escala de 0 a 3 según su frecuencia (donde 0 = nunca y 3 = al menos una vez a la semana) si se ha sentido discriminado según diferentes cualidades personales o preferencias (orientación sexual, raza, nacionalidad, género, entre otras). En el presente estudio, la escala presentó un Alpha de Cronbach de .914

Análisis

En primer lugar, se realizaron los análisis descriptivos de las variables utilizadas en el estudio (media, desviación típica, valores mínimos y máximos). Posteriormente, se realizó un análisis de correlación (rho de Spearman) para ver el grado de asociación entre los ítems que componen la escala de bienestar y los ítems que componen la escala de discriminación. Finalmente, se realizó un análisis de regresión jerárquica lineal, que permite testear un modelo por "canastas de ítems", de acuerdo a un modelo teórico, asignando la varianza compartida a los ítems de la primera canasta de ítems ingresada. El modelo de selección de ítems utilizado al interior de cada canasta fue "backwards", lo que significa que los ítems se van eliminando de la canasta en la medida que dejan de ser significativos, es decir, que no poseen varianza única explicada.

En este caso, ingresaremos la información en el siguiente orden: Inicialmente los 8 ítems de la escala PWI, posteriormente los 11 ítems de la escala de discriminación y, finalmente, 3 variables de control (sexo, edad y nivel de vulnerabilidad del establecimiento donde impartían clases los docentes). Todos los análisis fueron realizados con el software IBM-SPSS Versión 25.

Resultados

La Tabla 1 presenta los análisis descriptivos de todas las variables consideradas en el estudio.

Tabla 1. Análisis descriptivo Dimensiones del bienestar subjetivo y percepción de discriminación en docentes Chilenos

	Mínimo	Máximo	Media	DT
PWI_OLS Satisfacción con la vida en su conjunto	1	10	8,60	1,61
PWI_1 Satisfacción con: Su nivel de vida	2	10	8,45	1,56
PWI_2 Satisfacción con: Su estado de salud en general	1	10	8,28	1,59
PWI_3 Satisfacción con: Los logros que está alcanzando en su vida	2	10	8,69	1,38
PWI_4 Satisfacción con: Las relaciones personales	1	10	8,67	1,49
PWI_5 Satisfacción con: Lo seguro y protegido que usted se siente	0	10	8,10	1,93
PWI_6 Satisfacción con: Su sentimiento de formar parte de la comunidad en que vive	2	10	8,54	1,54
PWI_7 Satisfacción con: Su seguridad y protección futura	0	10	7,79	1,92
PWI_8 Satisfacción con: Su vida espiritual y creencias religiosas	0	10	8,55	2,00
DISC_1 Sentirse discriminado/a por: Su orientación sexual	0	3	0,16	0,64
DISC_2 Sentirse discriminado/a por: Su edad	0	3	0,23	0,59
DISC_3 Sentirse discriminado/a por: Ser de otro país	0	3	0,10	0,51
DISC_4 Sentirse discriminado/a por: Su grupo étnico o raza	0	2	0,10	0,42
DISC_5 Sentirse discriminado/a por: Su religión o creencias	0	3	0,17	0,51
DISC_6 Sentirse discriminado/a por: Su apellido	0	3	0,12	0,48
DISC_7 Sentirse discriminado/a por: Ser hombre/ mujer	0	3	0,23	0,65
DISC_8 Sentirse discriminado/a por: La ropa que usa	0	3	0,22	0,60
DISC_9 Sentirse discriminado/a por: Su nivel socioeconómico	0	3	0,21	0,61
DISC_10 Sentirse discriminado/a por: Su trabajo	0	3	0,28	0,69
DISC_11 Sentirse discriminado/a por: Tener una discapacidad	0	3	0,12	0,52

La Tabla 2 presenta el análisis de correlación (Spearman) entre las variables de las escalas PWI y de la escala de discriminación percibida (los números de cada una de las escalas hacen referencia a los ítems presentados en la tabla anterior).

Tabla 2: análisis de correlación (Spearman) Dimensiones del bienestar subjetivo y percepción de discriminación en docentes Chilenos

	PWI_OLS	PWI_1	PWI_2	PWI_3	PWI_4	PWI_5	PWI_6	PWI_7	PWI_8
DISC_1	-.148**	-0.073	-.092*	-.112**	-.099**	-.052	-.091*	-.085*	-.086*
DISC_2	-.176**	-.099**	-.111**	-.093*	-.144**	-.111**	-.163**	-0,07	-.049
DISC_3	-.142**	-.113**	-.128**	-.114**	-.135**	-.113**	-.108**	-.112**	-.104**
DISC_4	-.148**	-.090*	-.085*	-.096*	-.122**	-.066	-.114**	-.072	-.077*
DISC_5	-.174**	-.135**	-.121**	-.155**	-.139**	-.088*	-.169**	-.082*	-.018
DISC_6	-.117**	-.075*	-.071	-.07	-.113**	-.058	-.081*	-.056	-.077*
DISC_7	-.088*	-.090*	-.073	-.071	-.144**	-.122**	-.139**	-.080*	-.064
DISC_8	-.148**	-.132**	-.157**	-.143**	-.176**	-.123**	-.165**	-.094*	-.104**
DISC_9	-.118**	-.131**	-.129**	-.122**	-.084*	-.069	-.097*	-.083*	-.073
DISC_10	-.166**	-.135**	-.117**	-.167**	-.158**	-.081*	-.157**	-.087*	-.080*
DISC_11	-.103**	-0.049	-.073	-.073	-.085*	-.054	-.072	-.077*	-.066

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Finalmente, la Tabla 3 presenta el modelo final, que representa el mejor ajuste obtenido. El modelo obtenido posee un R2 ajustado de .544, explicando un 54,4% de la varianza de la variable PWI_OLS. El resultado expuesto se alcanzó a la iteración número 13 del modelo.

Los resultados muestran algunos resultados inusuales, tales como la eliminación del modelo final de la dimensión de nivel de vida, dimensión que aparece regularmente en el análisis del Índice de Bienestar Personal. Los principales predictores de la satisfacción con la vida en su conjunto son las dimensiones de logros que está alcanzando en la vida ($Bstd=.29$) y el sentimiento de formar parte de la comunidad en que vive ($Bstd=.19$).

Por otro lado, respecto a las formas de discriminación que disminuyen la satisfacción global con la vida, podemos que aquellas asociadas a la identidad sexual ($B_{std}=-.15$) y a la edad ($B_{std}=-.08$) son aquellas que resultan significativas.

Tabla 3. Modelo final análisis de regresión jerárquica lineal Dimensiones del bienestar subjetivo y percepción de discriminación en docentes Chilenos

	B	Error Estd.	B Estd.	T	valor-p
Constante	0,78	0,33		2,33	0,02
Satisfacción con: Su estado de salud en general	0,10	0,03	0,10	2,87	0,00
Satisfacción con: Los logros que está alcanzando en su vida	0,33	0,05	0,29	7,00	0,00
Satisfacción con: Las relaciones personales	0,14	0,04	0,13	3,33	0,00
Satisfacción con: Lo seguro y protegido que usted se siente	0,11	0,03	0,14	3,84	0,00
Satisfacción con: Su sentimiento de formar parte de la comunidad en que vive	0,20	0,04	0,19	4,66	0,00
Satisfacción con: Su vida espiritual y creencias religiosas	0,05	0,03	0,06	2,00	0,05
	-			-	
Sentirse discriminado/a por: Su orientación sexual	0,38	0,08	-0,15	4,60	0,00
	-			-	
Sentirse discriminado/a por: Su edad	0,21	0,09	-0,08	2,32	0,02
Sentirse discriminado/a por: La ropa que usa	0,15	0,08	0,06	1,83	0,07

Discusión

Los resultados indican que las dimensiones del bienestar de los docentes presentan diferencias respecto de los del resto de la población en Chile. Otros estudios en población general en el país señalan la importancia del Nivel de vida (PWI_1) como el más importante y significativo a nivel de población general (Oyanedel et al, 2015; Oyanedel et al, 2020). Los resultados expuestos en esta investigación señalan que, en el caso de los docentes, elementos como los logros que están alcanzando en la vida y la vinculación con la comunidad poseen una mayor relevancia para su bienestar.

Estos resultados abren la puerta a indagar con mayor profundidad aquellos elementos asociados al bienestar subjetivo de los docentes, ya que, al parecer, existen factores

culturales – profesionales, que reorientan los determinantes de la satisfacción global con la vida.

Al parecer, las nuevas leyes de incentivo a la carrera decente podrían estar dando algunos frutos y estar transformando al docente en un profesional orientado a metas y donde su empleador, ya sea el estado o un particular, reconoce sus avances en capacitación y los años de dedicación traducido en mejor remuneración y bienestar. Lo anterior refuerza la importancia de las instituciones promuevan un ambiente laboral donde orientado a emociones positivas y que los logros sean apreciados por el entorno (Reyes Robles, 2017). Entender que el logro de metas está asociado al bienestar docente implica reforzar las políticas vigentes de la carrera docente en Chile y, por lo tanto, mejorar la experiencia emocional de los miembros de la comunidad (Johnson y Arduiz, 2021). Los y las docentes en Chile son la primera línea en el desarrollo del país, y las clases desarrolladas bajo la perspectiva de logro de metas, donde se reconocen los pequeños y grandes avances tanto en los y las docentes como en alumnado, podría repercutir de manera positiva en el ambiente laboral y por lo tanto subir algunos ámbitos del bienestar subjetivo.

El hecho que la vinculación con la comunidad explique el bienestar subjetivo de los y las docentes, podría estar hablando de una mayor integración e involucramiento en la comunidad, clave para mejoras en el contexto educacional en Chile. De lo anterior se podría inferir que el componente vocacional sigue siendo relevante y que los y las docentes siguen siendo actores activos en la formación de la población aun cuando en los últimos años han subido la percepción y los niveles de violencia en el entorno y que muchas escuelas se han constituido en reproductores en ella. De ahí la importancia de la información que el cuerpo docente puede proporcionar de su realidad sobre todo cuando es analizada por profesionales de la salud mental e intervención social para realizar mejoras y cambios dentro de la cultura de un establecimiento educacional dado. De forma contraria, de todas las formas de discriminación identificadas, sólo dos parecen reducir significativamente el bienestar docente: aquellas relacionadas con la orientación sexual y la edad de los docentes. Estos elementos deben ser tomados en consideración a la hora de establecer programas orientados a proteger a los docentes que pueden ser víctimas de discriminación por estas características. Autores como Bjorklund, Warstadt, & Daly (2021), señalan como, a través del sentido de pertenencia a la comunidad escolar y la confianza personal e institucional, es posible intervenir en esta dimensión.

Se debe insistir como política pública en realizar las actividades docentes diarias bajo la perspectiva de género y programas de enseñanza en contextos LGBT. Con lo anterior se promueve el respeto a la diversidad sexual y se puede trabajar en ambientes más tolerante de manera transversal en todo el sistema educativo.

Aun cuando en la población general, la edad se relaciona negativamente con el bienestar subjetivo, no es el caso de este estudio ni de otros en docentes. Factores como control emocional, resiliencia, experiencia laboral, redes sociales más afiatadas, mejores relaciones entre colegas y mayor capacitación podrían incidir en que a mayor edad del docente, mayor bienestar subjetivo.

Conclusión

Este trabajo puede tener implicancias positivas en la elaboración de políticas públicas que promuevan el bienestar docente como herramienta de cambios positivos en las comunidades educativas y con impacto directo en la economía nacional. Los datos obtenidos pueden ser de insumo para programas de intervención en calidad de vida docente y la metodología empleada puede ser utilizada en otras muestras para este fin. Un ciudadano más feliz, es también un ciudadano más productivo e involucrado en la realidad social. Este estudio deja la puerta abierta para estudiar otras dimensiones de la calidad de vida y otros constructos como la autoeficacia y el autoconcepto docente, clave para comprender con profundidad los aspectos psicológicos que inciden en el bienestar subjetivo de los profesores y profesoras de Chile y entender su realidad desde su propia perspectiva.

Referencias

- Aguirre, A., Moliner, L., & Francisco, A. (2021). "Can Anybody Help Me?" High School Teachers' Experiences on LGBTphobia Perception, Teaching Intervention and Training on Affective and Sexual Diversity. *Journal of Homosexuality*, 68(14), 2430-2450.
- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is Empathy the Key to Effective Teaching? A Systematic Review of Its Association with Teacher-Student Interactions and Student Outcomes. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
<https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
- Aravena Reyes, A., & Alt Álvarez, C. (2012). Juventud, migración y discriminación en el Chile contemporáneo. *Última década*, 20(36), 127-140.
- Ascorra, P., & Crespo, N. (2004). La incidencia del rol docente en el desarrollo del conocimiento meta comprensivo. *Psicoperspectivas*, 3, 23 – 32.
- Avidor, S., Ayalon, L., Palgi, Y., & Bodner, E. (2017). Longitudinal associations between perceived age discrimination and subjective well-being: variations by age and subjective life expectancy. *Aging and Mental Health*, 21(7). <https://doi.org/10.1080/13607863.2016.1156050>
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10(JULY). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Bastías, L. (2021). El Bienestar subjetivo y la Calidad de vida: una aproximación desde el ejercicio de la docencia. *Educere*, 25, 897-908.
- Bauger, L., Bongaardt, R., & Bauer, J. J. (2021). Maturity and Well-Being: The Development of Self-Authorship, Eudaimonic Motives, Age, and Subjective Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 22(3). <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00274-0>
- Bjorklund Jr, P., Warstadt, M. F., & Daly, A. J. (2021). Finding Satisfaction in Belonging: Preservice Teacher Subjective Well-Being and its Relationship to Belonging, Trust, and Self-Efficacy. *Frontiers in Education*, 6, 174. Doi: 10.3389/fpsyg.2017.0118
- Britton, J. y C. Propper. 2016. Teacher Pay and School Productivity: Exploiting Wage Regulation. *Journal of Public Economics*, 133: 75–89. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2015.12.004>.
- Cancino-Norambuena, F., Rubio, A., Gutiérrez, L., Peñafiel, J. R., Oyanede, J. C., & Díaz, F. (2021). Propiedades Psicométricas de una Escala de Bienestar Subjetivo (BMSLSS) En Primera Infancia. {PSOCIAL}, 7(2), 82-93.

- Carrillo, G., Alfaro, J., Aspillaga, C., Inostroza, C., & Villarroel, A. (2021). Well-being from the understanding of children and adolescents: A qualitative metasynthesis. *Child Indicators Research*, 14(4), 1677-1701.
- Casas, F. (1999). Calidad de vida y calidad humana. *Papeles del psicólogo*, 74(1), 46-54.
- Castrillón León, J. J., Anganoy Bustamante, L. C., & Ordóñez Angulo, A. (2021). La invisibilización de la discriminación por orientación sexual en el contexto caleño.
- Cenkseven-Onder, F., & Sari, M. (2009). The quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1223-1235.
- Chou, H.-M., Chuang, M.-J., Wu, C.-H., & Municipal Yang-Ming Primary School TAIWAN, K. (2016). THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL SUPPORT AND SUBJECTIVE WELL-BEING OF PRESCHOOL TEACHERS: TAKE AGE AS THE MODERATOR VARIABLE. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 4(8).
- CPEIP-MINEDUC., Orientaciones Sistema de Desarrollo Profesional Docente, 1-53 (2017)
- Díaz Hernández, A. (2021). Resiliencia en el colectivo LGBT.
- Diener, E., & Suh, M. E. (1998). Subjective well-being and age: An international analysis. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, Vol. 17: Focus on Emotion and Adult Development.
- Douma, L., Steverink, N., Hutter, I., Meijering, L., & Bowers, B. J. (2017). Exploring subjective well-being in older age by using participant-generated word clouds. *Gerontologist*, 57(2). <https://doi.org/10.1093/geront/gnv119>
- Escobar Vega, D. C. (2021). Programa de intervención para potenciar la resiliencia e incrementar el bienestar psicológico en población LGTB.
- Etchezahar, E., & Ungaretti, J. (2021) Análisis psicosocial de los estereotipos y el prejuicio de género. *GÉNEROS Y SOCIEDAD: Aportes desde el Conurbano*, 13.
- Garcés, R. R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista electrónica de desarrollo de competencias*, 2(6), 115-123.
- Gentili, P. (2019). América Latina, entre la desigualdad y la esperanza: Crónicas sobre educación, infancia y discriminación. Siglo XXI Editores.
- Gómez-Pérez, D., Salinas-Rehbein, B., Becerra-Muñoz, C., & Ortiz, M. S. (2021). Percepción de Discriminación y Obesidad: el Rol de la Afectividad Negativa y la Calidad de la Dieta. *Psykhé (Santiago)*, 30(1), 1-11.
- González, J. J. Z., Ruiz, J. M., & Amer, E. (2002). Generatividad y bienestar psicológico en profesores: un estudio exploratorio. In *Psicología de la educación y formación del*

- profesorado: nuevos retos, nuevas respuestas (pp. 611-625). Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de Extremadura (Psicoex).
- González-Carrasco, M., Casas, F., Malo, S., Viñas, F., & Dinisman, T. (2017). Changes with Age in Subjective Well-Being Through the Adolescent Years: Differences by Gender. *Journal of Happiness Studies*, 18(1). <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9717-1>
- Greenspoon, P. J., & Saklofske, D. H. (2001). Toward an integration of subjective well-being and psychopathology. *Social Indicators Research*, 54(1), 81-108.
- Herrera C, Martínez-Libano J, Céspedes C, Oyanedel JC, Torres-Vallejos, J (en prensa). Dimensiones del Síndrome de Burnout como Predictoras del Bienestar Subjetivo en Docentes Chilenos. P-Social.
- Hidalgo Gallardo, M., & Méndez Santos, M. D. C. (2021). El género y la edad como condicionantes de la satisfacción laboral entre el profesorado de español como lengua extranjera.
- Hnilica K. (2011) Discrimination and subjective well-being: protective influences of membership in a discriminated category. *Cent Eur J Public Health*. 2011 Mar; 19(1):3-6. doi: 10.21101/cejph. a3608.
- Horley, J., & Lavery, J. J. (1995). Subjective well-being and age. *Social Indicators Research*, 34(2). <https://doi.org/10.1007/BF01079200>
- Jara, M. (2021). Discriminación, desigualdad y género. Participación de los varones y las mujeres en las aulas del Instituto de Profesores Artigas durante el año 2021.
- Jia X, Liu X and Shi B (2017) Perceived Discrimination and Subjective Well-being in Chinese Migrant Adolescents: Collective and Personal Self-esteem as Mediators. *Front. Psychol*. 8:1213. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01213
- Johnson, F. N. M., & Arduiz, N. D. C. O. (2021). Emociones del profesorado de educación física: revisión narrativa (2010-2020). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (39), 910-914.
- Keane, O. (2019). ¡Reparación Ahora!: La lucha del Colegio de Profesores de Chile y los profesores jubilados para reparar la "deuda histórica" y el legado de la dictadura militar en la profesión docente chilena.
- Lau, A. L. D., Cummins, R. A., & Mcpherson, W. (2005). An investigation into the cross-cultural equivalence of the Personal Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, 72(3), 403–430.
- López V, Oyanedel JC, Bilbao M, Torres J, Oyarzún D, Morales M, Ascorra P and Carrasco C (2017) School Achievement and Performance in Chilean High Schools: The Mediating Role of Subjective Wellbeing in School-Related Evaluations. *Front. Psychol*. 8:1189.

- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. In *Teaching and Teacher Education* (Vol. 105). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Marín, M. D. M. (2021). Bienestar subjetivo y su relación con identidad de género e inteligencia emocional en personas adolescentes y adultas (Doctoral dissertation, Universidad de Murcia).
- Molina Derteano, P. F. (2021). Ejercicio exploratorio de comparabilidad de las prácticas de discriminación. *Cuestiones de Sociología*.
- Muñoz Campos, E. M., Fernández González, A., & Jacott, L. (2018). Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Núñez Muñoz, C. G., González-Niculcar, B., Peña, M., & Ascorra Costa, P. E. (2022). Análisis de facilitadores y barreras en educación rural en Chile: Inclusión en un país segregado. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, 22(2), e2654-e2654.
- Nikitin, J., & Freund, A. M. (2021). Does focusing on others enhance subjective well-being? The role of age, motivation, and relationship closeness. *Psychology and Aging*, 36(1). <https://doi.org/10.1037/pag0000489>
- Orellana, C. T. L., Torres, J. J. V., Martínez, P. D. L. A. G., Martínez, E. D. L. P., Pesántez, A. F., Bacuilima, J. L. B., & Cobos, L. C. (2021). Bienestar Docente durante la Pandemia COVID-19: La Comparación entre Ecuador y Chile. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(3), 325-347.
- Oyanedel, J. C., Vargas, S., Mella, C., & Páez, D. (2015). Validación del índice de bienestar personal (PWI) en usuarios vulnerables de servicios de salud en Santiago, Chile. *Revista Médica de Chile*, 143(9), 1144–1151.
- Oyanedel JC, Barrientos J, Mella C, Mendiburo-Seguel A, Rubio A, Sánchez B, Céspedes C, Páez D. Validation of the Sexual Personal Well-being Index (PWI-Sex). *J Sex Marital Ther.* 2020; 46(7): 649-659. doi: 10.1080/0092623X.2020.1775740
- Peñas, M. M., Blasco, B. C. J., Luis, S. S., & García, R. R. (2020). Inmigración y educación: experiencias de discriminación en la Comunidad de Madrid= Immigration and Education: Inequalities and Experiences of Discrimination at Madrid's Community. *Espacio Tiempo y Forma. Serie VI, Geografía*, (13), 191-214.
- Potter, S., Drewelies, J., Wagner, J., Duezel, S., Brose, A., Demuth, I., Steinhagen-Thiessen, E., Lindenberger, U., Wagner, G. G., & Gerstorf, D. (2020). Trajectories of multiple subjective well-being facets across old age: The role of health and personality. *Psychology and Aging*, 35(6). <https://doi.org/10.1037/pag0000459>

- Rakočević, N., & Gavrilov-Jerković, V. (2017). The role of loneliness in the relation between health and subjective well-being in old age. *Primenjena Psihologija*, 10(3). <https://doi.org/10.19090/pp.2017.3.355-373>
- Ramsey, M., & Gentzler, A. (2014). Age differences in subjective well-being across adulthood: The roles of savoring and future time perspective. In *International Journal of Aging and Human Development* (Vol. 78, Issue 1). <https://doi.org/10.2190/AG.78.1.b>
- Rojo, E. C. (2019). La discriminación laboral indirecta.
- Schilling, C. A., Gajardo-Asbún, K. P., & Alaluf, L. E. (2019). Construcción de intereses vocacionales de estudiantes que participan de un programa para continuar estudios de pedagogía. *Formación universitaria*, 12(5), 91-100.
- Siedlecki, K. L., Salthouse, T. A., Oishi, S., & Jeswani, S. (2014). The Relationship Between Social Support and Subjective Well-Being Across Age. *Social Indicators Research*, 117(2). <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0361-4>
- Swaidan, D. M. (2021). An Exploration of the Collective Effects of In-Group Discrimination, Out-Group Discrimination, and Ethnic Identity on Self-Esteem and Life Satisfaction in Arab Americans. Michigan School of Psychology.
- Ulloa, M. P., Paris, A. D., & Álvarez, J. L. N. (2021). Multiculturalidad, movilizaciones y representaciones sociales: la destrucción de la estatua de Pedro de Valdivia, Chile. *Revista de filosofía*, 38(99), 672-680.
- Vaillant, D., El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica, doi.org/10.15366/jospoe2016.5, *Journal of supranational policies of education*, 5, 5 - 21 (2016)
- Virtanen, A., de Bloom, J., & Kinnunen, U. (2020). Relationships between recovery experiences and well-being among younger and older teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 93(2). <https://doi.org/10.1007/s00420-019-01475-8>

7.5 Artículo 5: Perceived collective school efficacy mediates organizational justice effect in Teachers' Subjective Wellbeing

- Publicado en Revista: *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2022, Volume 19, Issue 17, 10963

Autores:

Camilo Herrera*

Doctorado en Salud, Bienestar y Calidad de Vida, Facultat d'Educació i Psicologia, Universitat de Girona, Girona, España

Javier Torres-Vallejos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile

Jonathan Martínez-Libano

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile

Andrés Rubio

Facultad de Economía y Negocios, Universidad Andrés Bello, Chile

Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Chile

Cristian Céspedes

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile

Juan Carlos Oyanedel

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile

Eduardo Acuña

Facultad de Economía y Negocios, Universidad Andrés Bello, Chile

Danae Pedraza

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Chile

Autor correspondiente

Camilo Herrera

camilo@herrerabarro.cl



Article

Perceived Collective School Efficacy Mediates the Organizational Justice Effect in Teachers' Subjective Well-Being

Camilo Herrera ¹, Javier Torres-Vallejos ^{2,*}, Jonathan Martínez-Libano ², Andrés Rubio ^{3,4}, Cristian Céspedes ², Juan Carlos Oyanedel ², Eduardo Acuña ³ and Danae Pedraza ⁵

¹ Doctoral Candidate in Health, Well-Being and Quality of Life, Faculty of Education and Psychology, University of Girona, 17003 Girona, Spain

² Faculty of Education and Social Sciences, Andres Bello University, Santiago 7591538, Chile

³ Faculty of Economics and Business, Andres Bello University, Santiago 7591538, Chile

⁴ Faculty of Psychology, Diego Portales University, Santiago 8370076, Chile

⁵ Faculty of Social Sciences, University of Chile, Santiago 7800003, Chile

* Correspondence: javier.torres@unab.cl



Citation: Herrera, C.; Torres-Vallejos, J.; Martínez-Libano, J.; Rubio, A.; Céspedes, C.; Oyanedel, J.C.; Acuña, E.; Pedraza, D. Perceived Collective School Efficacy Mediates the Organizational Justice Effect in Teachers' Subjective Well-Being. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2022**, *19*, 10963. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710963>

Academic Editor: Paul B. Tchounwou

Received: 28 June 2022

Accepted: 30 August 2022

Published: 2 September 2022

Publisher's Note: MDPI stays neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.



Copyright: © 2022 by the authors. Licensee MDPI, Basel, Switzerland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Abstract: Trust and team communication are central aspects for the achievement of both individual and common goals, which affect not only work efficiency but also the well-being of its members. In addition, organizational justice could affect these indicators, as well as the perception of collective efficacy within organizations, in this case, schools. The purpose of this study was to analyze the effect of organizational justice on teachers' subjective well-being, and how this is affected/mediated by collective efficacy. We worked with a sample of 693 teachers across Chile. Multiple mediation analysis was carried out, where the latent variables of the study were estimated (subjective well-being, organizational justice, and two dimensions of collective efficacy). The results indicate that there is full mediation of the collective efficacy dimensions between the predictor–criterion relationship. Our findings allow us to hypothesize that perceptions of collective efficacy are central to explaining well-being as an intrinsic factor.

Keywords: collective efficacy; organizational justice; teachers; Chile; subjective well-being

1. Introduction

Teachers are an essential part of school life as they are not only responsible for students' learning but also play a relevant role in the process of children's emotional literacy and their integral formation [1,2]. Teachers are also recognized as agents of change, playing an important role in the emotional adaptation of students to new scenarios [3]. To this end, it is important to be concerned not only with making the school community work but also with the mental health and well-being of all members of the community [4]. The implementation of Law 20.903, which establishes the Teacher Professional Development System and is one of the cornerstones of the present Educational Reform, has recently resulted in certain improvements to the educational system in Chile, including higher compensation and a culture of accountability. This system establishes changes to offer remedies and act in situations involving teacher professionalism, needs for performance support, and evaluation [5]. Although it does not significantly improve the working environment or workplace organization, this new professional development system aims to strengthen basic teacher training, among other things [6]. Since the late 1980s and the mid-1990s, the OECD has promoted these educational changes [7], and they have also occurred in Latin America, particularly from 2002 onwards [8], especially influencing countries such as Mexico and Chile [8], with a consequently significant impact on teachers' careers and training [9]. This law's intriguing proposal to cut teaching hours is said to benefit teachers' rest time, time for interaction and teamwork with peers, levels of educational management, reflection on their practices, relationships with students, innovation, and

professional growth, many of which are positively correlated with teachers' subjective well-being [10–13].

In this line, subjective well-being is defined as a general assessment that people make about their lives, the events that happen to them, and the circumstances in which they live [14,15]. Research has shown that subjective well-being is positively associated with individual positive mental health and plays a key role in reducing the devastating effects of mental illnesses, anonymity, social marginality, and poverty [16–18]. In this regard, research on Chilean teachers' quality of life and well-being is limited, but findings show that they are less satisfied than teachers in industrialized nations, and public policy should address this [19,20].

The idea of social well-being extends the notion of subjective well-being by placing the individual in context and in relation to other individuals in the social and educational milieu. [20,21]. Research has shown that a good quality of community social support can explain the sense of well-being in the school community [22]. Schools that have a relational system reinforcing the formation of bonds can have a direct impact on reducing the level of stress in individual mental health problems, and at a social level, in violent social climates [23]. Positive relationships among the members of the school community also affect learning processes [24–27].

Thus, Yañez states that “people always need to trust, both in affective and work and business relationships” [28] (p. 44), meaning that trust has been considered a fundamental element in the social development of each person and the construction of citizenship. Building trust in school requires the creation of certain conditions, and at the same time, this process generates an impact on the institution in different aspects of the work environment [29]: honesty, benevolence, sincerity and/or openness, trustworthiness, and competence [29]. Regarding trust building, Hoy and Tarter state that the development of trust in an institution can promote teamwork, reduction of vulnerability, problem-solving, and encourages individuals to risk interdependence and leadership development [30]. All of the above enhance a principal's ability to shape the mission and influence the behaviors of the institution's members.

In this line, collective school efficacy is produced when a group of teachers in a school community believe that a joint effort and their set of skills can yield better academic results in their students [31]. Under the vision of Bandura, teachers should be able to use their “conjoint capability to organize and execute the courses of action required to produce given levels of attainment” [32] (p. 477). There is robust evidence of the correlation between well-being and collective efficacy in teachers [33,34].

The working environment also plays an important role in teachers' well-being, especially when it comes to good relations and the feeling of being appreciated and fairly treated [19,35]. In this line, organizational justice refers to individuals' perceptions of fairness in organizations [36] and at schools, a fact of great importance, as it is proven to have an impact on teachers' commitment, well-being, motivation, and behavior, among other constructs [37–40]. Regarding organizational justice in Chilean school settings, recently, attention has been paid to improving work environments, maintaining good relationships in work teams, and building a climate of trust [41].

The aim of this study is to test the effect of organizational justice on the subjective well-being of teachers and see how the perception of collective efficacy mediates this relationship. The research question of the study is: how does perceived collective school efficacy mediate the effect of organizational justice on the subjective well-being of teachers?

2. Materials and Methods

2.1. Participants and Procedure

This study used a probabilistic and stratified sample of schools in the different urban zones of the 16 regions of Chile, considering the 2017 National School Enrollment Registry from the Chilean Ministry of Education. The scale was applied through self-report questionnaires during the 2017 school year, within regular school hours, as part of an instrument

that included other scales in a larger study. The list of schools in the country published by the Ministry of Education was considered, which was randomized. The schools were contacted by phone with the purpose of inviting them to be part of the study. When the schools agreed to participate, they proceeded to deliver information about the study and schedule visits. If they did not agree to participate, the next school on the list was contacted.

The sample was composed of 693 teachers, and the mean age was 39.4 (SD = 11.8) years. Most of the teachers were from public schools (44.8%) and subsidized schools (42.4%), followed by private ones (11.1%) and another administrative dependency (1.8%). In total, 87.0% of the teachers belonged to primary education (which in the Chilean educational system includes levels ranging from 7 to 14 years), while 13.0% belonged to secondary education (15 to 18 years). According to the Chilean Index of School SES (known as school vulnerability percentage), 50% of the schools catered to students with low SES, 25.4% with medium SES, and 24.6% with high SES.

2.2. Instruments

2.2.1. Outcome Variable: Subjective Well-Being

- Subjective well-being measured by the Personal Well-being Index for Adults (PWI-A) was originally developed by the International Well-being Group [42] and adapted for the Chilean context [43]. This scale measures subjective well-being by considering seven dimensions of satisfaction (one for each item) and two additional items related to religion or spirituality [44,45], and overall life satisfaction [46]. This 8-item scale is rated on an 11-point scale (0 = “Completely dissatisfied”; 10 = “Completely satisfied”). Confirmatory Factor Analysis showed that the unidimensional model has a good fit to the data ($\chi^2(26) = 114.773$ ***; CFI = 0.944; RMSEA = 0.070; SRMR = 0.036). Additionally, it showed good reliability according to McDonald’s ω ($\omega = 0.901$).
- The Satisfaction With Life Scale (SWLS) [47] demonstrated appropriate psychometric properties in its Spanish version. The items included in this indicator are “in many aspects, my life is close to my ideal”, “my living conditions are excellent”, “I am satisfied with my life”, “so far, I have obtained the things I want in my life”, and “if I could live my life over again, I would change almost nothing”. Responses range from 1 to 7, where 1 means “completely disagree” and 7 means “completely agree”. Confirmatory Factor Analysis showed that the unidimensional model has a proper fit to the data ($\chi^2(4) = 24.879$ ***; CFI = 0.978; RMSEA = 0.087; SRMR = 0.019). Additionally, it showed good reliability according to McDonald’s ω ($\omega = 0.914$). The second-order factor for the Subjective well-being variable was tested considering PWI-A and SWLS. Confirmatory Factor Analysis showed a very good fit to the data ($\chi^2(73) = 252.076$ ***; CFI = 0.950; RMSEA = 0.059; SRMR = 0.034).

2.2.2. Predictor Variable: Organizational Justice (OJ)

- The Organizational Justice Scale (OJS) [30] is measured by a 5-item scale based on behaviors such as faculty trust, faculty trust in the principal, and fair treatment of the school community. It is rated on a 6-point Likert scale from 1 “Strongly disagree” to 6 “strongly agree”. Confirmatory Factor Analysis showed that the one-factor model has a very good fit to the data ($\chi^2(4) = 17.649$ ***; CFI = 0.981; RMSEA = 0.070; SRMR = 0.021). Additionally, it showed good reliability according to McDonald’s ω ($\omega = 0.878$).

2.2.3. Mediator Variables: Collective Efficacy Scale

- It was considered an adapted version of the Collective Efficacy Scale Short-Form (CES-SF) developed in 2002 by Goddard [48]. The adapted version of the scale, validated in the Chilean context [49], was used based on its original 21-item version, and the 12 items were rated on a 6-point scale (1 = “strongly disagree”; 6 = “strongly agree”). This proposed scale for Chilean teachers is an 8-item scale comprised of two correlated factors: opportunities for collective efficacy and challenges for collective efficacy.

Confirmatory Factor Analysis showed that the two correlated factor model has a very good fit to the data ($\chi^2(18) = 51.547^{***}$; CFI = 0.951; RMSEA = 0.052; SRMR = 0.035). Reliability analyses showed a McDonald's ω of 0.769 for the opportunities dimension and 0.609 for the challenges dimension.

2.3. Ethical Considerations

Participation in this study was supported by the signature of the researcher and participant in the form of a letter of consent following the regulations of the Ethics Committee of Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, following the Declaration of Helsinki. All participants signed informed consent forms. All questionnaires were administered in the schools where participants worked. This research was approved by the Ethics Committee of Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, under the code BIOEPUCV-H 427-2021.

2.4. Analytic Plan

Negatively worded items were reversed before the calculation of later analyses. Descriptive correlation analysis between the study variables was performed. Later, Subjective Well-Being (SWB) was estimated as a latent variable from two measures: PWI-A and SWLS as a dependent variable. Then, predictor and mediator variables were also estimated as latent variables. All direct and indirect effects were estimated by controlling variables of gender, age, and school SES. Mediation models were designed separately to estimate the direct and indirect effects between Organizational Justice items and the SWB scale as a latent variable, provided that both questionnaires included the same items on the topic of this study. Standard errors were calculated using the bootstrap method by 500 re-sampling with maximum likelihood and a 95% confidence interval.

Structural equation modeling (SEM) with maximum likelihood estimation was used to estimate the direct and indirect effects of the models with MPlus version 8.7 [50]. To avoid the loss of cases due to missing values, missing items were completed using the regression imputation method. To impute the value of each missing item of those that made up the scales in question, all the rest of the items that made up each scale were considered as predictor variables, as well as the sociodemographic variables (age, gender, and vulnerability). It was subsequently verified that the imputed values were not outside the defined range for each variable. The scale's items for the Subjective Well-Being variable had a random distribution, with an average percentage of missing values of 2.44%. The same occurred in the case of the variables Perceived Collective School Efficacy and Organizational Justice, where the average percentage of lost cases for the items that made up each scale corresponded to 7.21% and 8.35%, respectively. The increase in the percentage of lost cases is attributed to the order in which the scales were presented throughout the instrument. Cases that had more than 30% missing items for at least one of the scales that made up the study variables were eliminated. The chi-squared, Bentler Comparative Fit Index (CFI), Steiger-Lind Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), and Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) were used as indices to verify the fit of the model. Values above 0.95 in the CFI and below 0.05 in the RMSEA and SRMR were considered excellent adjustments [51,52].

3. Results

The results show a significant correlation between the SWB measures and the other interest variables, as well as between them. As expected, both SWB scales are strongly correlated to each other (Table 1). Additionally, reliability coefficients for each variable/scale were also optimal.

Table 1. Descriptive Statistics, correlation matrix, and average variance extracted (AVE) for study variables ($n = 693$).

Variables	Measures	1	2	3	4	5
SWB Collective efficacy	1. PWI-A	0.478				
	2. SWLS	0.796 ***	0.685			
	3. Opportunities	0.316 ***	0.286 ***	0.456		
	4. Challenges	0.295 ***	0.272 ***	0.242 ***	0.279	
	5. Organizational justice	0.309 ***	0.278 ***	0.473 ***	0.267 ***	0.569
	M	8.39	8.31	4.91	5.07	4.86
	SD	1.25	1.54	0.81	0.72	1.04
	McDonald's omega	0.887	0.914	0.769	0.609	0.878

Note. *** $p < 0.001$. Average variance extracted (AVE) appears on the diagonal.

Figure 1 show the mediation model used. Prior to this analysis, in order to determine whether our proposed factorial structure was supported by our data, we conducted two confirmatory factor analyses before testing our main hypotheses. We first assumed a single latent variable explaining the variance of all the measures considered in the model (PWI-A, SWLS, OJ, CES with its two dimensions). This model showed a poor fit $\chi^2(296) = 2203.398$ ***; CFI = 0.718; RMSEA = 0.096; SRMR = 0.114). Then, we specified a five-factor structure (one for each scale), obtaining an appropriate fit ($\chi^2(286) = 725.102$ ***; CFI = 0.935; RMSEA = 0.047; SRMR = 0.040). This analysis provides evidence of the dimensionality of our model that theoretically and empirically distinguishes between the dimensions/scales explored.

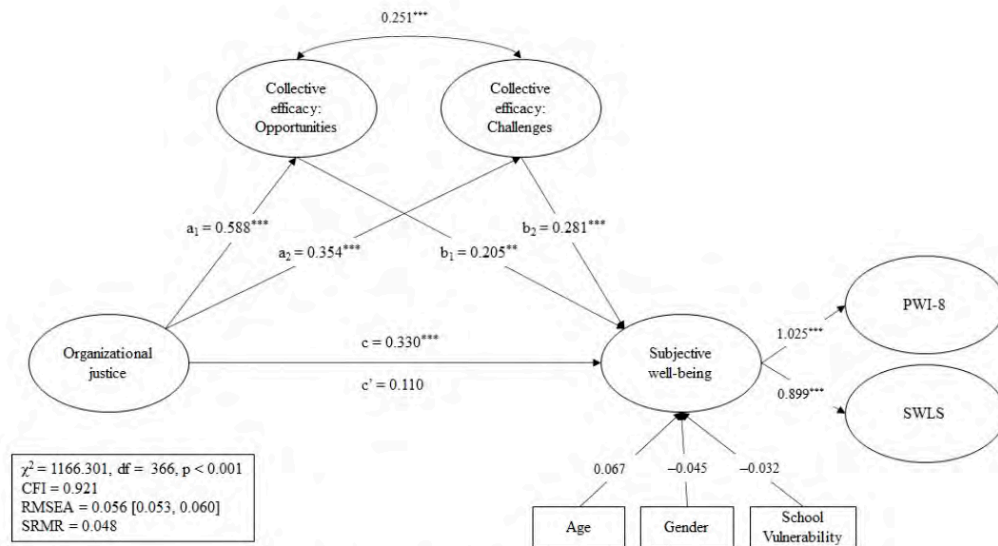


Figure 1. Mediation model using the pooled sample. *** $p < 0.001$. ** $p < 0.01$.

For this sample, the model without a mediating variable explained 31.2% of the variance of the SWB latent variable, while the model in Figure 1 explained 23.5%. The mediation model displayed a good fit for this sample ($\chi^2(366) = 1166.301$ ***; CFI = 0.921; RMSEA = 0.056; SRMR = 0.048).

The total effect between OJ and SWB was significant ($\beta = 0.330$; $p < 0.001$), but this effect disappeared when controlling the mediator variables ($\beta = 0.110$; ns.). The standardized

indirect effect for “Opportunities” and “Challenges” variables was statistically significant ($\beta = 0.121$, $p < 0.01$, and $\beta = 0.099$, $p < 0.001$; respectively). We observed a full mediation effect of collective efficacy factors between organizational justice and subjective well-being.

4. Discussion

According to the literature, both organizational justice and collective efficacy are variables that predict good results at the social-organizational and individual levels [27,30,53–55]. This article aimed to explore the effect of organizational justice and collective efficacy on the subjective well-being of Chilean teachers. In addition, the association between these variables was analyzed considering sociodemographic variables such as age and gender and school context variables such as school SES.

The findings of this study are comparable to those of studies conducted in other countries when it comes to the link between the constructs [56–61]. There is broad agreement that a number of sociodemographic factors may have an impact on subjective well-being. Some studies reveal that between adolescence and adulthood, subjective well-being declines with age [62]; however, other studies show the contrary [63–65]. In the case of teachers, a positive relationship between age and subjective well-being was established [66–68], and in this regard, our findings follow this pattern. In terms of school context, this study also echoes national and international research [69–71], stating that SES is positively related to well-being, being especially true in the case of teachers, giving sense to the interactionist models where well-being is the result of the interaction between personal and environmental factors [72,73]

The proposed mediation model showed that organizational justice has a significant total effect on subjective well-being, which is totally mediated by the two dimensions of collective efficacy. It is important to note that organizational justice has a higher effect on the opportunities factor than the challenges factor (both statistically significant), suggesting that it might be part of the conditions that could promote collective efficacy in teachers [74,75]. To overcome daily challenges at school, it is important to have the support of the school management but also of peers [76].

The question that arises is how to promote collective efficacy in teachers when the educational context is increasingly challenging, not only because of the generation gap with students that continues to widen but also because of how the school context has been changing within the context of the COVID-19 pandemic. The answer to this is not simple, as concern for the mental health and subjective well-being of members of the educational community is critical in today’s world.

5. Conclusions

The results showed that organizational justice has a significant overall effect on subjective well-being. This relationship is fully mediated by the two dimensions of collective efficacy. This allows us to conclude that perceptions of collective efficacy are central to explaining well-being as intrinsic factors.

The present results lead us to rethink the type of predictors that we are considering for subjective well-being, where they are no longer only internal to the subject or their immediate and mediate environment but also consider organizational aspects that may be influencing. Among the projections of this study is to consider more contextual variables in this relationship, such as characteristics of the institution beyond the socioeconomic level and vulnerability and characteristics of the director so as to monitor these variables over time. Likewise, analyzing this phenomenon in different contexts would allow us to know if these results are generalized or if differences can be observed due to idiosyncratic characteristics.

The results show that factors such as belonging, good treatment, and human relations within educational institutions may be key to explaining the subjective well-being of Chilean teachers, and therefore central and local governments should make more efforts to promote the mental health of teachers since their contribution to the education and development of the country is of vital importance in a world that is increasingly competitive and prey to external factors such as epidemics, climate change, and armed conflicts.

Along with aiming at wage and time improvements for better peer interaction and organization, the new laws to improve the teaching career in Chile should also strengthen the culture of success, accountability, and commitment of the teacher as a worker [77,78]. This would create a positive feedback loop where collective effectiveness would improve outcomes and personal satisfaction while also benefiting the system's users, such as students and other members of the educational community.

International experiences have demonstrated the robust relationship between organizational justice, job satisfaction, and the positive behavior of individuals [79]. In this sense, beyond the organizational cultures inherited from colonial times or implemented in more recent management models, educational institutions should strive to have more pleasant work environments to keep their teaching teams cohesive and remain competitive in a labor market where the skills of teachers are appreciated in other industries.

Collective efficacy and school climate have a proven association with respect to mental health and, thus, the subjective well-being of teachers [40]. Good treatment of these constructs can even lower absenteeism due to depression which is one of the psychological strains that may signify a maladaptive response to stressors, one of them being the sense of organizational justice [80,81].

Finally, these results could be of use in countries with similar accountability systems or those implementing innovations in terms of human resources. They can learn from the Chilean experience in the sense that a system based on organizational justice may have a positive impact on teachers' quality of life, given that a happier person is also a more productive one [82]. There are pending challenges, such as coping with a shortage of specialists in some educational areas and more incentives so that new generations may be more interested in enrolling in teaching programs. In this sense, policymakers should keep in mind that improvements in developing economies must go hand in hand with improvements in education quality [83]. A career with better salaries and better well-being could be more inviting to join.

6. Limitations

This project had some limitations. First off, because the research was cross-sectional in nature rather than longitudinal, the conclusions drawn from it may not be entirely generalizable to different contexts. Second, the schools' involvement was optional, which may have led to bias, and self-report forms were employed to collect data from the participants. In addition, it is important to consider as a limitation that all of them are self-report measures, and there are no measures different from this one, so they should be considered for a future study in order to take over the common method variance.

Author Contributions: Formal analysis, C.H., J.T.-V. and A.R.; Methodology, C.C. and J.C.O.; Validation, E.A.; Writing—Original draft, J.M.-L.; Writing—Review and editing, D.P. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This research received no external funding.

Institutional Review Board Statement: The study was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki and approved by the Institutional Ethics Committee of Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (BIOEPUCV-H 427-2021).

Informed Consent Statement: Informed consent was obtained from all subjects involved in the study.

Data Availability Statement: The datasets generated and/or analyzed during the current study are available from the corresponding author upon reasonable request.

Acknowledgments: The authors appreciate the support of the SCIA ANID CIE160009, FONDECYT 1181533, and FONDECYT 3210780 projects.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest.

References

1. Daly, A.J.; Moolenaar, N.M.; Bolivar, J.M.; Burke, P. Relationships in reform: The role of teachers' social networks. *J. Educ. Adm.* **2010**, *48*, 359–391. [\[CrossRef\]](#)
2. Novitasari, D.; Asbari, M.; Purwanto, A.; Fahmalatif, F.; Sudargini, Y.; Hidayati, L.H.; Wiratama, J. The Influence of Social Support Factors on Performance: A Case Study of Elementary School Teachers. *Int. J. Soc. Manag. Stud.* **2021**, *2*, 41–52.
3. Bourn, D. Teachers as agents of social change. *Int. J. Dev. Educ. Glob. Learn.* **2016**, *7*, 63–77. [\[CrossRef\]](#)
4. Su, T.; Tian, L.; Huebner, E.S. The reciprocal relations among prosocial behavior, satisfaction of relatedness needs at school, and subjective well-being in school: A three-wave cross-lagged study among Chinese elementary school students. *Curr. Psychol.* **2021**, *40*, 3734–3746. [\[CrossRef\]](#)
5. Schilling, C.A.; Gajardo-Asbún, K.P.; Alaluf, L.E. Construcción de intereses vocacionales de estudiantes que participan de un programa para continuar estudios de pedagogía. *Form. Univ.* **2019**, *12*, 91–100. [\[CrossRef\]](#)
6. Arriagada, C.G.J.; Díaz, M.T.C. Representaciones sociales frente al proyecto de carrera profesional docente en Chile: Análisis estructural del discurso. *Rev. Bras. Educ.* **2018**, *23*, e230075. [\[CrossRef\]](#)
7. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*; OECD Publishing: Paris, France, 2015.
8. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Las Carreras Docentes en América Latina. La Acción Meritocrática Para el Desarrollo Profesional*; OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 2015.
9. Carrasco-Aguilar, C.; Figueroa, M. Formación inicial docente y high stakes accountability: El caso de Chile. *Profesorado. Rev. Currículum Y Form. Profr.* **2019**, *23*, 71–91. [\[CrossRef\]](#)
10. Arias Rojas, P.A. *Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente, un Estudio de Caso*; Programa de Doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento: Salamanca, Spain, 2020.
11. Varela, J.J.; Sirlópu, D.; Melipillán, R.; Espelage, D.; Green, J.; Guzmán, J. Exploring the influence school climate on the relationship between school violence and adolescent subjective well-being. *Child Indic. Res.* **2019**, *12*, 2095–2110. [\[CrossRef\]](#)
12. Song, H.; Gu, Q.; Zhang, Z. An exploratory study of teachers' subjective wellbeing: Understanding the links between teachers' income satisfaction, altruism, self-efficacy and work satisfaction. *Teach. Teach.* **2020**, *26*, 3–31. [\[CrossRef\]](#)
13. Ditzel, L.; Casas, F.; Torres-Vallejos, J.; Reyes, F.; Alfaro, J. Children participating in after-school programs in Chile: Subjective well-being, satisfaction with free time use and satisfaction with the program. *Child. Youth Serv. Rev.* **2022**, *132*, 106338. [\[CrossRef\]](#)
14. Diener, E. Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *J. Happiness Stud.* **2006**, *7*, 397–404. [\[CrossRef\]](#)
15. Lucas, R.E. Reevaluating the strengths and weaknesses of self-report measures of subjective well-being. In *Handbook of Well-Being*; Diener, E., Oishi, S., Tay, L., Eds.; DEF Publishers: Salt Lake City, UT, USA, 2018.
16. Diener, E.; Lucas, R.; Schimmack, U.; Helliwell, J. *Well-Being for Public Policy*; Oxford University Press: New York, NY, USA, 2009. [\[CrossRef\]](#)
17. Helliwell, J.; Layard, R.; Sachs, J. *World Happiness Report 2013*; UN Sustainable Development Solutions Network: New York, NY, USA, 2013.
18. Keyes, C.L.M. Social well-being. *Soc. Psychol. Q.* **1998**, *61*, 121–140. [\[CrossRef\]](#)
19. Benevene, P.; De Stasio, S.; Fiorilli, C. Well-being of school teachers in their work environment. *Front. Psychol.* **2020**, *11*, 1239. [\[CrossRef\]](#) [\[PubMed\]](#)
20. Lizana, P.A.; Vega-Fernandez, G.; Lera, L. Association between chronic health conditions and quality of life in rural teachers. *Front. Psychol.* **2020**, *10*, 2898. [\[CrossRef\]](#)
21. Amholt, T.T.; Dammeyer, J.; Carter, R.; Niclasen, J. Psychological well-being and academic achievement among school-aged children: A systematic review. *Child Indic. Res.* **2020**, *13*, 1523–1548. [\[CrossRef\]](#)
22. Mishra, S. Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on 'underrepresented' students. *Educ. Res. Rev.* **2020**, *29*, 100307. [\[CrossRef\]](#)
23. Bilbao, M.; López, V.; Torres-Vallejos, J.; Ascorra, P.; Páez, D. Adaptation of the social well-being scale for teachers and school staff. *Rev. Psicol.* **2022**, *in press*.
24. Arslan, G. School-based social exclusion, affective wellbeing, and mental health problems in adolescents: A study of mediator and moderator role of academic self-regulation. *Child Indic. Res.* **2018**, *11*, 963–980. [\[CrossRef\]](#)
25. Bilbao Villegas, G.; Monereo Font, C. Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: Propuestas para la formación permanente. *Rev. Electrónica Investig. Educ.* **2011**, *13*, 135–151.
26. Ryff, C.D. Psychological well-being in adult life. *Curr. Dir. Psychol. Sci.* **1951**, *4*, 99–104. [\[CrossRef\]](#)
27. Alonso-Martirena, Y. An engagement-based school experience as a premise of wellbeing. *Procedia-Soc. Behav. Sci.* **2017**, *237*, 654–660. [\[CrossRef\]](#)
28. Yáñez Gallego, R.; Osorio, J.; Ibarretxe-Antuñano, I. Conceptualización metafórica de la confianza interpersonal. *Univ. Psychol.* **2008**, *7*, 43–55.
29. TschannenMoran, M. *Trust Matters: Leadership for Successful Schools*; JosseyBass: San Francisco, CA, USA, 2004.
30. Hoy, W.; Tarter, C.C. Organizational justice in school: No justice without trust. *Int. J. Educ. Manag.* **2004**, *18*, 250–259. [\[CrossRef\]](#)
31. Donohoo, J.; Hattie, J.; Eells, R. The power of collective efficacy. *Educ. Leadersh.* **2018**, *75*, 40–44.
32. Bandura, A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*; W.H. Freeman and Company: New York, NY, USA, 1977.

33. Skaalvik, E.M.; Skaalvik, S. Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Soc. Psychol. Educ.* **2018**, *21*, 1251–1275. [[CrossRef](#)]
34. Karacabey, M.F.; Bellibaş, M.Ş.; Adams, D. Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: Examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educ. Stud.* **2022**, *48*, 253–272. [[CrossRef](#)]
35. Grant, A.A.; Jeon, L.; Buettner, C.K. Relating early childhood teachers' working conditions and well-being to their turnover intentions. *Educ. Psychol.* **2019**, *39*, 294–312. [[CrossRef](#)]
36. Greenberg, J. *The Quest for Justice on the Job*; Sage: Thousand Oaks, CA, USA, 1996.
37. Jameel, A.S.; Mahmood, Y.N.; Jwmaa, S.J. Organizational justice and organizational commitment among secondary school teachers. *J. Humanit. Soc. Sci.* **2020**, *4*, 1–6.
38. Widodo, W.; Sulistiasih, S. Vitalizing organizational justice in mediating effect of good corporate governance on teacher's organizational citizenship behavior. *J. Konseling Dan Pendidik.* **2021**, *9*, 164–170. [[CrossRef](#)]
39. Sugi, S.; Martono, S. The effect of authentic leadership, organizational justice, and achievement motivation on teachers' performance in vocational high school seventeen Temanggung. In Proceedings of the Engineering International Conference 2017, Semarang, Indonesia, 11 October 2017.
40. Capone, V.; Joshanloo, M.; Park, M.S.A. Burnout, depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers. *Int. J. Educ. Res.* **2019**, *95*, 97–108. [[CrossRef](#)]
41. Carrasco, A.; Barraza, D. La confianza y el cuidado en el liderazgo escolar de directoras chilenas. *Calid. Educ.* **2020**, *53*, 364–391. [[CrossRef](#)]
42. International Wellbeing Group. *Personal Wellbeing Index*, 5th ed.; Australian Centre on Quality of Life: Melbourne, Australia, 2013.
43. Oyanedel, J.C.; Vargas, S.; Mella, C.; Páez, D. Validación del índice de bienestar personal (PWI) en usuarios vulnerables de servicios de salud en Santiago, Chile. *Rev. Médica Chile* **2005**, *143*, 1144–1151. [[CrossRef](#)]
44. Wills, E. Spirituality and subjective well-being: Evidences for a new domain in the Personal Well-Being Index. *J. Happiness Stud.* **2009**, *10*, 49–69. [[CrossRef](#)]
45. Żemajtėl-Piotrowska, M.; Piotrowski, J.P.; Ciecuch, J.; Adams, B.G.; Osin, E.N.; Ardi, R.; Maltby, J. Measurement invariance of Personal Well-being Index (PWI-8) across 26 countries. *J. Happiness Stud.* **2017**, *18*, 1697–1711. [[CrossRef](#)]
46. Campbell, A.; Converse, P.E.; Rodgers, W.L. *The Quality of American Life: Perceptions, Evaluations, and Satisfaction*; Russell Sage Foundation: New York, NY, USA, 1976.
47. Diener, E.D.; Emmons, R.A.; Larsen, R.J.; Griffin, S. The satisfaction with life scale. *J. Personal. Assess.* **1985**, *49*, 71–75. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
48. Goddard, R. A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educ. Psychol. Meas.* **2002**, *62*, 97–110. [[CrossRef](#)]
49. Herrera, C.; Torres-Vallejos, J.; Martínez-Libano, J. Psychometric Properties of the Collective Teachers Efficacy Scale Short-Form (CES-SF) in Chilean Teachers. *Front. Psychol.* **2022**, *in press*.
50. Muthén, L.; Muthén, B. *Mplus User's Guide*, 4th ed.; Muthén & Muthén: Los Angeles, CA, USA, 2007.
51. Byrne, B.M. *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications and Programming*; Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, NJ, USA, 2010.
52. Hu, L.T.; Bentler, P.M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Struct. Equ. Modeling A Multidiscip. J.* **1999**, *6*, 1–55. [[CrossRef](#)]
53. Keyes, C.L.M. Mental well-being. In *International Contributions to the Study of Positive Mental Health*; Springer: Atlanta, GA, USA, 2013. [[CrossRef](#)]
54. Reyes-Rodríguez, C.A.; Valdés-Cuervo, A.; Parra-Pérez, G.L.; García-Vázquez, I.F.; Torres-Acuña, M.G. Evaluating Psychometric Properties of the New Teachers' Perceptions of Collective Efficacy to Handle Bullying Scale (TCEB). *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2021**, *18*, 11424. [[CrossRef](#)]
55. Salloum, S.J. Building Coherence: An Investigation of Collective Efficacy, Social Context, and How Leaders Shape Teachers' Work. *Am. J. Educ.* **2021**, *128*, 203–243. [[CrossRef](#)]
56. Khan, E.; Siddiqui, D. The Role of Forgiveness in the Effect of Leader-Member Exchange Relationship and Organizational Justice on Job Satisfaction and Subjective Well Being: Mediation of Relational Efforts Complemented by Forgiveness Climate. *SSRN Electron. J.* **2021**. [[CrossRef](#)]
57. Darvishmotevali, M.; Ali, F. Job insecurity, subjective well-being and job performance: The moderating role of psychological capital. *Int. J. Hosp. Manag.* **2020**, *87*, 102462. [[CrossRef](#)]
58. Sora, B.; Höge, T.; Caballer, A.; Peiró, J.M. Employment contract, job insecurity and employees' affective well-being: The role of self-and collective efficacy. *Econ. Ind. Democr.* **2019**, *40*, 193–214. [[CrossRef](#)]
59. Taheri, F.; Jami Pour, M.; Asarian, M. An exploratory study of subjective well-being in organizations—A mixed method research approach. *J. Hum. Behav. Soc. Environ.* **2019**, *29*, 435–454. [[CrossRef](#)]
60. López-Alfaro, P.; Gallegos-Araya, V.; Maureira-Cabrera, O. Liderazgo distribuido y eficacia colectiva docente, factores preventivos del síndrome de burnout: Un estudio en el profesorado de escuelas primarias en Chile. *Educación* **2011**, *33*, 531–541. [[CrossRef](#)]
61. Luchena, A.M.; Alés, Y.B.; Ramos, A.O.; Aguado, O.V. Aspectos psicosociales y calidad de vida laboral en los/as profesionales de la intervención social. *Prism. Soc. Rev. Investig. Soc.* **2019**, *26*, 131–158.

62. Casas, F. The Well-Being of Young People and Their Parents Amid Tough Times: Views from Spain. *Am. J. Orthopsychiatry* **2011**, *81*, 461–467. [[CrossRef](#)]
63. Ding, Q.; Zhang, Y.-X.; Wei, H.; Huang, F.; Zhou, Z.-K. Passive social network site use and subjective well-being among Chinese university students: A moderated mediation model of envy and gender. *Personal. Individ. Differ.* **2017**, *113*, 142–146. [[CrossRef](#)]
64. Blanchflower, D.G. Unhappiness and age. *J. Econ. Behav. Organ.* **2020**, *176*, 461–488. [[CrossRef](#)]
65. Kratz, F.; Patzina, A. Endogenous selection bias and cumulative inequality over the life course: Evidence from educational inequality in subjective well-being. *Eur. Sociol. Rev.* **2020**, *36*, 333–350. [[CrossRef](#)]
66. Ramsey, M.; Gentzler, A. Age differences in subjective well-being across adulthood: The roles of savoring and future time perspective. *Int. J. Aging Hum. Dev.* **2014**, *78*, 3–22. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
67. Muñoz Campos, E.M.; Fernández González, A.; Jacott, L. Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado. *REICE* **2018**, *16*, 105–116. [[CrossRef](#)]
68. Horley, J.; Lavery, J.J. Subjective well-being and age. *Soc. Indic. Res.* **1995**, *34*, 275–282. [[CrossRef](#)]
69. Bastias, L. El Bienestar subjetivo y la Calidad de vida: Una aproximación desde el ejercicio de la docencia. *Educere* **2021**, *25*, 897–908.
70. Tang, Y. What makes rural teachers happy? An investigation on the subjective well-being (SWB) of Chinese rural teachers. *Int. J. Educ. Dev.* **2018**, *62*, 192–200. [[CrossRef](#)]
71. Zadok-Gurman, T.; Jakobovich, R.; Dvash, E.; Zafrani, K.; Rolnik, B.; Ganz, A.B.; Lev-Ari, S. Effect of inquiry-based stress reduction (IBSR) intervention on well-being, resilience and burnout of teachers during the COVID-19 pandemic. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2021**, *18*, 3689. [[CrossRef](#)]
72. Eid, M.Y.; Larsen, R.J. *The Science of Subjective Well-Being*; Guilford Press: London, UK, 2008.
73. Fonseca Herrera, J.M.G.; Cruz Torres, C.E. Relación del Bienestar Subjetivo de los trabajadores con su Compromiso hacia la organización. *CES Psicología* **2019**, *12*, 126–140. [[CrossRef](#)]
74. Nunes, M.; Ferrari, H. Do Organizational Support and Occupational Stressors Influence Burnout in Teachers? *Avaliação Psicológica* **2021**, *20*, 435–444.
75. Goddard, R.D.; Hoy, W.K.; Hoy, A.W. Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educ. Res.* **2004**, *33*, 3–13. [[CrossRef](#)]
76. Camarena, E.D. Teachers' Perceived Collective Efficacy Beliefs in the High School Dropout Recovery Setting: A Phenomenological Study. Ph.D. Thesis, Lamar University-Beaumont, Beaumont, TX, USA, 2021.
77. Addai, P.; Kyeremeh, E.; Abdulai, W.; Sarfo, J.O. Organizational Justice and Job Satisfaction as Predictors of Turnover Intentions among Teachers in the Offinso South District of Ghana. *Eur. J. Contemp. Educ.* **2018**, *7*, 235–243.
78. Purwanto, A. The Relationship of Transformational Leadership, Organizational Justice and Organizational Commitment: A Mediation Effect of Job Satisfaction. *J. Crit. Rev.* **2020**, *7*, 89–108.
79. Indahyati, N.; Sintaasih, D.K. The relationship between organizational justice with job satisfaction and organizational citizenship behavior. *Int. Res. J. Manag. IT Soc. Sci.* **2019**, *6*, 63–71. [[CrossRef](#)]
80. Singh, S.K.; Singh, A.P. Interplay of organizational justice, psychological empowerment, organizational citizenship behavior, and job satisfaction in the context of circular economy. *Manag. Decis.* **2018**, *57*, 937–952. [[CrossRef](#)]
81. Pérez-Rodríguez, V.; Topa, G.; Beléndez, M. Organizational justice and work stress: The mediating role of negative, but not positive, emotions. *Personal. Individ. Differ.* **2019**, *151*, 109392. [[CrossRef](#)]
82. Kersemaekers, W.; Rupperecht, S.; Wittmann, M.; Tamdjidi, C.; Falke, P.; Donders, R.; Kohls, N. A workplace mindfulness intervention may be associated with improved psychological well-being and productivity. A preliminary field study in a company setting. *Front. Psychol.* **2018**, *9*, 195. [[CrossRef](#)]
83. Medeiros, M.P.; Gómez, C.; Sánchez, M.J.; Orrego, V. Idoneidad disciplinar de los profesores y mercado de horas docentes en Chile. *Calid. Educ.* **2018**, *48*, 50–95. [[CrossRef](#)]

8 Discusión

El ejercicio de la profesión docente tiene particularidades frente a otros puestos de trabajo, debido a su interacción con estudiantes en sus etapas de niñez y juventud. Esto implica una serie de competencias, conocimientos y compromisos éticos que deben ser ejercido en situaciones y contextos que en muchos casos son adversos y complejos.

Frente a esta situación, el bienestar docente emerge como concepto vertebral en cualquier discusión sobre la labor que realiza el profesorado, ya que un déficit en esta dimensión lleva a deterioros de la calidad educativa, la salud de los involucrados e incluso en el plano económico, debido al aumento de personal enfermo y los gastos correlativos a esa situación (Abril-Martínez, 2020).

Dentro de este concepto, está presente el bienestar subjetivo, comprendido como el nivel de satisfacción del individuo sobre sus oportunidades, su situación de vida actual y la experiencia emocional derivada de ello (Veenhoven, 1994). La investigación realizada sobre el bienestar en docentes entrega elementos para comprender las condiciones necesarias para que estos puedan lograr un desarrollo pleno en su ejercicio profesional y como personas.

En el artículo "Factores sociodemográficos y organizacionales predictores del bienestar subjetivo en docentes Chilenos" realizado en el marco de la presente investigación, se buscó determinar las relaciones entre diversas características de los docentes y su bienestar subjetivo. Los resultados muestran diferencias significativas en el bienestar de los docentes según factores sociodemográfico; actitudinales y violencia escolar percibida. El principal predictor directo es la vocación de profesor, lo anterior se puede explicar dado que la carrera docente es una de las que presenta la mayor vocación de servicio (Asif et al., 2014; Laufer-Ukeles, 2013), en donde muchas veces la remuneración queda relegada a un segundo plano, sobre todo en América latina (Vaillant, 2013), en donde la motivación de poder ayudar a los estudiantes a trascender y mejorar en el tiempo es un objetivo central de los docentes (López et al., 2017; Zepke, 2018). El segundo factor predictor es una situación afectiva estable, por tanto mientras mayor funcionamiento familiar, existiría una disminución de presentación de síntomas patológicos mentales y un aumento con la satisfacción de pareja (Coty & Wallston, 2010). La satisfacción de pareja juega un papel importante en la relación, ya que ésta

es producto de una evaluación global de diversos aspectos sobre la relación y la pareja (Díaz-Loving & Sánchez-Aragón, 2002; Martínez-Libano & Yeomans, 2021). Por otro lado, en el caso de los predictores inversos, se observó que la percepción de mala salud física o mental reduce el bienestar subjetivo de los docentes, igual situación ocurre con la preocupación respecto a la seguridad personal en la escuela.

Otro factor que determina el bienestar subjetivo se desarrolla en el artículo “Dimensiones del bienestar subjetivo y percepción de discriminación en docentes Chilenos”, donde se estableció la relevancia que le entregan los docentes chilenos a diversas dimensiones de este constructo y que tipos de discriminación afectaban significativamente sobre él. Un elemento que distaba de los resultados observados en aplicaciones de este instrumento en población general fueron las dimensiones que no resultaban estadísticamente significativas, en específico la seguridad futura y el nivel de vida, lo que permite extrapolar que los docentes en Chile tienen visualizado lo precario que actualmente resulta esta profesión y no les afecta en su bienestar subjetivo el no acceder a niveles de vida elevados o tener incertidumbre, sino que le dan mayor relevancia a otros elementos, como son la satisfacción con la vida en su conjunto, las dimensiones de logros que está alcanzando en la vida y el sentimiento de formar parte de la comunidad en que vive, que aparecen como los principales predictores.

El que los profesores valoren más el elemento lo que están logrando en la vida que el nivel de vida, se condice con una de las conclusiones del Artículo: “Factores sociodemográficos y organizacionales predictores del bienestar subjetivo en docentes Chilenos” donde el principal predictor directo es la vocación de profesor, por lo que podemos concluir que a esta población se realiza por su trabajo antes que por sus condiciones económicas, el estudio muestra que tiene mayores niveles de bienestar, por lo que están logrando en la vida y por su vocación de profesor que por las condiciones del nivel de vida. A partir de esto podemos concluir lo importante de reforzar el rol que cumplen los docentes en la sociedad, la vocación implícita en este trabajo y de esta manera reforzar una identidad docente valiosa.

En cuanto a la capacidad predictiva de la discriminación, dos dimensiones resultan estadísticamente significativas: edad y orientación sexual. Esto resulta relevante al momento de establecer programas orientados a proteger a los docentes que pueden ser víctimas de discriminación por estas características.

Frente a los elementos que sitúan en una posición de riesgo al bienestar subjetivo, se encuentra el síndrome de quemarse en el trabajo o burnout, comprendido como el estado de agotamiento físico, emocional y mental que se deriva de estar expuesto a un entorno laboral exigente. Otro artículo desarrollado en el contexto de esta investigación “Dimensiones del síndrome de burnout como predictoras del bienestar subjetivo en docentes chilenos”, donde se buscó identificar cuáles de las dimensiones (ilusión por el trabajo, desgaste psíquico, indolencia y culpa) presentes en el modelo Gil-Monte posee capacidad predictiva sobre el bienestar subjetivo (PWI). Concluyendo que la ilusión por el trabajo, comprendida como el deseo del individuo de alcanzar las metas laborales porque le suponen una fuente de satisfacción personal tiene una correlación directa con el bienestar subjetivo. Lo anterior se puede entender dado que la ilusión por el trabajo implica que al conseguir metas laborales esto repercutiría en una fuente de satisfacción personal (Gil-Monte, 2011a), por tanto los profesores con mayor satisfacción personal, presentan mayores niveles de satisfacción con la vida y mayor presentación de comportamientos empáticos (Yu et al., 2022), repercutiendo directamente en el ambiente laboral de los docentes (Wang et al., 2022) e impactando además en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, Además, al identificar que su trabajo los estimula, los profesores aumentan su motivación (Gooch et al., 2016). El realizar actividades de valorización y reconocimiento del trabajo docente puede resultar como un potenciador del bienestar en esta población específica y un reductor del agotamiento emocional, ya que este está relacionado con el autoconcepto, el interés y el rendimiento de los estudiantes (Klusmann et al., 2021). Por otra parte, la indolencia hace alusión a la presencia de actitudes negativas de indiferencia y cinismo hacia los estudiantes. Esta dimensión es neutral en cuanto al bienestar subjetivo de los profesores. Lo anterior se puede deber a que la carrera docente es eminentemente vocacional (Chappell & Johnston, 2003; Tapani & Salonen, 2019), por lo que la preocupación por el otro sigue siendo significativa a pesar del agotamiento emocional (Cropanzano et al., 2003), y la motivación de poder ayudar a los estudiantes a trascender y mejorar en el tiempo es un objetivo central de los docentes (Zepke, 2018). En cuanto a aquellas dimensiones que correlacionaron negativamente, se identificó la culpa, entendida como los sentimientos provocados por el comportamiento y las actitudes negativas desarrolladas en el trabajo en especial hacia las personas con las que se establecen relaciones laborales (Gil-Monte, 2011b), lo anterior se puede explicar dado que cuando los docentes se encuentran agotados emocionalmente, puede llevar a los maestros a no manejar adecuadamente

los problemas de los estudiantes (Shen et al., 2015) generando así una negatividad emocional y falta de energía, lo que a su vez genera angustia y culpa por no poder hacer frente de manera adecuada a las exigencias del medio ambiente (Bayighomog et al., 2021; Bi & Ye, 2021; Demerouti et al., 2001; Maslach et al., 1997a). Además, debemos entender que el trabajo docente es muy estresante dado que los docentes presentan grandes presiones en el trabajo porque deben cumplir con las expectativas y los requisitos de los estudiantes, los padres y las escuelas (Kumar, 2019), transformándose así su labor una fuente importante, e incluso extrema, de ansiedad y angustia (Camus, 2022). El bienestar también se ve reducido el desgaste psíquico, o sea, la aparición de agotamiento emocional y físico debido a que en el trabajo se tiene que tratar a diario con personas que presentan o causan problemas (Gil-Monte, 2011b), lo anterior se puede explicar dado que cuando las personas se encuentran con un alto desgaste emocional sienten que ya no pueden dar más de sí mismos a nivel afectivo. Se trata de una situación de agotamiento de la energía o los recursos emocionales propios (Marrau, 2004). Ambas categorías -culpa y desgaste psíquico-, permiten explorar potenciales factores de compromiso con el trabajo, y como esto se convierte en un factor protector del bienestar subjetivo de los docentes.

Los resultados de esta investigación deben llamar la atención a las autoridades políticas y educacionales, con el fin de tomar las medidas necesarias para cuidar la salud mental de nuestros profesores, dado que su estabilidad psicológica y emocional, sin duda podría repercutir o disminuir la salud mental de sus estudiantes, haciendo de esto un grave problema de salud mental.

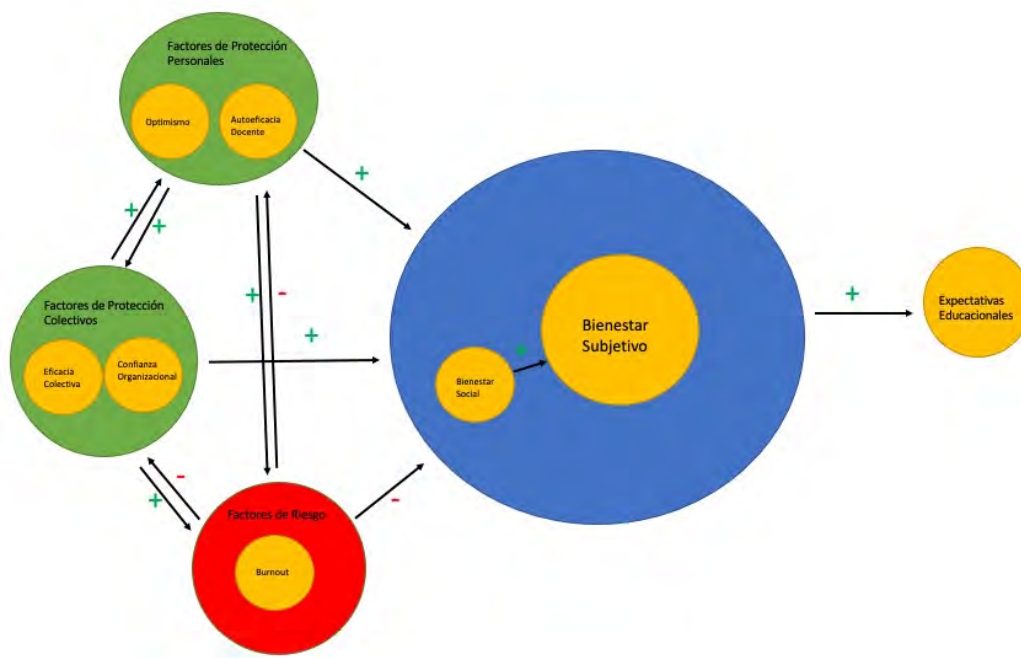
Otro elemento que se consideró que podría tener relevancia en la construcción del bienestar subjetivo era la eficacia colectiva percibida por los docentes en cuanto a la organización en que desempeñaban su trabajo y la capacidad del equipo para lograr los objetivos establecidos. Esto fue profundizado en el artículo "Propiedades psicométricas de la Escala de Eficacia Colectiva docente de forma corta (CES-SF) en docentes chilenos". Los resultados del análisis revelaron que este instrumento podría tener una estructura de dos factores con algunas modificaciones con respecto a su composición original, mejor que una estructura de factor unidimensional. Se planteó la hipótesis de que el bajo rendimiento de algunos ítems se debe a que se refieren a factores externos a la comunidad, que están más allá de la responsabilidad del establecimiento y tal vez no forman parte de la eficacia colectiva en sí. De esta manera se puede concluir que los

resultados psicométricos sugieren que una estructura de dos factores para el CES-SF es una medida válida y confiable de este constructo para los docentes chilenos. Sin embargo, la eficacia colectiva podría no estar fuertemente relacionada con el bienestar subjetivo, sino con las variables del contexto escolar.

Esta idea es confirmada en el artículo "Perceived collective school efficacy mediates organizational justice effect in Teachers' Subjective Wellbeing" donde se evalúa la asociación entre justicia organizacional (entendida como la percepción de imparcialidad de las autoridades de la escuela en el bienestar subjetivo) y bienestar subjetivo, así como el rol que tiene la eficacia colectiva mediando entre estas dos variables. Según la literatura, tanto la justicia organizacional como la eficacia colectiva son variables que predicen buenos resultados a nivel socio-organizacional e individual (Alonso-Martínez, 2017; Hoy & Tarter, 2004; Keyes, 2013; Reyes-Rodríguez et al., 2021; Salloum, 2021). Los modelos de justicia procedimental señalan que, a mayor percepción de justicia, mejor autoimagen y por ende mayor bienestar. Los resultados muestran que hay efectos directos entre la justicia organizacional y el bienestar subjetivos, los cuales se ven amplificados al presentarse altos niveles de eficacia colectiva. Esto permite proponer que un modelo de mejora escolar que promueva el bienestar docente no debe solo considerar la mejora de las relaciones entre los actores, sino también orientarlas hacia un fin común, la mejora escolar. El modelo de mediación propuesto mostró que la justicia organizacional tiene un efecto total significativo sobre el bienestar subjetivo, que está totalmente mediado por las dos dimensiones de la eficacia colectiva. Es importante señalar que la justicia organizacional tiene un mayor efecto en el factor de oportunidades que en el factor de desafíos (ambos estadísticamente significativos), lo que sugiere que podría ser parte de las condiciones que podrían promover la eficacia colectiva en los maestros (Nunes & Ferrari, 2021; Goodard et al., 2004). Para superar los desafíos diarios en la escuela, es importante contar con el apoyo de la dirección de la escuela, pero también de los compañeros (Camarena, 2021). La pregunta que surge es cómo promover la eficacia colectiva en los docentes cuando el contexto educativo es cada vez más desafiante, no solo por la brecha generacional con los estudiantes que continúa ampliándose, sino también por cómo el contexto escolar ha ido cambiando con la pandemia de COVID-19. Este tipo de estudio nos hace repensar el tipo de predictores que estamos considerando para el bienestar subjetivo, donde ya no solo son internos al sujeto o a su entorno inmediato y mediador, sino que también consideran aspectos organizacionales que podrían estar influyendo (factores protectores colectivos).

Tomando en cuenta los resultados aquí expuestos y la revisión bibliográfica, es posible proponer un modelo que nos permita definir los principales factores protectores y de riesgo del bienestar docente, así como sus principales componentes y relaciones. Además, se establecerán algunas dimensiones donde una mejora en el bienestar docente podría impactar de forma positiva (Figura 1). Este es un modelo que tiene como objetivo definir un camino para futuras investigaciones en este ámbito, que comprueben o refuten las relaciones aquí propuestas, ya sea en el contexto de la docencia escolar chilena o bien, en otros contextos educativos.

Figura 3 Modelo para la mejora del Bienestar Docente



Otros estudios (Marcionetti & Castelli, 2021) ya han establecido que fomentar el optimismo, la autoeficacia y las buenas relaciones entre docentes podría ser crucial para reducir el riesgo de burnout y aumentar la satisfacción laboral y con la vida de los docentes. Para esto es necesario crear un clima positivo donde los docentes tengan buenas relaciones con sus colegas, teniendo la posibilidad de discutir y reflexionar juntos sobre los asuntos de su trabajo diario y encontrar soluciones a situaciones problemáticas, aumentando así su autoeficacia.

El núcleo de este modelo es el bienestar docente, cuyo elemento central lo situaremos en el bienestar subjetivo y como elemento orbital, el bienestar social. El bienestar subjetivo se releva ya que es la dimensión de mayor acceso a través de una intervención organizacional. De todas maneras, se propone un vínculo positivo entre el bienestar social y el bienestar subjetivo (entre mayor bienestar social, mayor bienestar subjetivo).

Luego, se tiene a la izquierda de la

Figura , en primer lugar, los factores de protección personales, donde se encuentran la autoeficacia docente, entendida como la percepción que tiene el profesor sobre su capacidad para lograr sus objetivos laborales, luego el optimismo, que es la percepción sobre que en el futuro las cosas van a ser positivas. En segundo lugar, se tiene los factores de protección colectivos, donde se encuentra la eficacia colectiva, la percepción del profesor de que sus compañeros docentes y funcionarios como equipo son capaces de lograr los objetivos institucionales, luego la confianza organizacional habla sobre la sensación de seguridad que siente los profesores hacia la institución, más allá de las personas que la conforman, que sus derechos sean protegidos, sus voces escuchadas y su trabajo reconocido.

Son considerados factores de protección en cuanto un aumento en alguna de estas dimensiones acarrearía una mejora en el bienestar docente. Además, un aumento en alguna de estas dimensiones disminuiría el burnout, el factor de riesgo previsto. El burnout, debido a que produce pérdida de energía y motivación con el trabajo, reduciría el bienestar docente y los factores de protección tanto individuales como colectivos.

Finalmente, a la derecha de la figura 1, tenemos como resultado impactado por el bienestar docente las expectativas educacionales, en otras palabras, la percepción que tiene el profesor sobre la capacidad académica de sus estudiantes. Esta fundamentalmente vinculada al bienestar docente del profesor, y a su vez, múltiples investigaciones han demostrado como las expectativas educacionales tienen un impacto directo en el desempeño académico de los estudiantes (entre mayor bienestar docente, mayores expectativas docentes y, por tanto, mejor rendimiento académico).

9 Limitaciones y desafíos a futuro

Dentro de las limitaciones de esta investigación, se encuentra su diseño transversal, el cual no permite ser concluyente con respecto a qué variables son predictoras en el entramado de relaciones descritas. En este sentido, los modelos predictivos testeados se ven respaldados teóricamente, así como también por evidencia presentada por estudios anteriores. Por otra parte, también se considera una limitación el hecho de medir psicopatología mediante cuestionarios tipo autoinforme de síntomas, debido a la complejidad que estos mismos presentan, lo cual puede confundir a la persona evaluada con respecto al contenido propio del síntoma o su intensidad. Además, se suman a esto las alteraciones emocionales propias de la adolescencia, las cuales hacen más difícil la medición. En este sentido, futuras líneas de investigación deberían abordar este problema con diseños longitudinales (por ejemplo, de cohortes o prospectivos), y evaluaciones realizadas por profesionales de la salud mental, de modo que se mida con mayor validez la variable de psicopatología y poder identificar las variables predictoras. Un ejemplo de esto sería un estudio epidemiológico de doble fase, que considerara inicialmente una fase de screening o cribado, para luego evaluar la presencia de psicopatología a través de entrevistas diagnósticas realizadas a los participantes que presenten mayor riesgo.

Por otra parte, este estudio contó con una muestra que se centró exclusivamente en el área urbana de la Región Metropolitana de Chile, por lo cual no tiene representatividad de los contextos rurales (en particular) ni del contexto nacional (en general). Futuros estudios podrían diseñar muestras que abarquen distintas regiones de Chile, así como también zonas urbanas y rurales, con el fin de obtener resultados que sean más representativos de la población de adolescentes del país. Este es un factor clave, ya que, como han puesto en evidencia diversos estudios, el entorno geográfico influye de manera importante tanto en los niveles de bienestar como de psicopatología que presenta la población (Gilbert, Colley, & Roberts, 2016; Gruebner et al., 2017; Requena, 2016).

Además de lo mencionado anteriormente, existen otras líneas de investigación que se abren a partir del trabajo aquí realizado. Una posibilidad a futuro es analizar el vínculo entre la edad de los docentes y el riesgo de burnout. Según investigaciones previas, se debería observar que el mayor riesgo lo poseen los profesores más jóvenes, que están en los primeros años de ejercer su profesión (Gavish & Friedman, 2010) y aquellos cercanos a la jubilación (Van Droogenbroeck, Spruyt, & Vanroelen, 2014). Ya se

estableció anteriormente una relación entre la discriminación por edad y el bienestar subjetivo, por lo que esto podría vincularse a las consecuencias que tendría en las personas esta situación. En caso de que esto se configurará de la misma manera en los docentes chilenos, permite establecer grupos prioritarios para realizar intervenciones, además de enfatizar el aspecto crítico de los primeros años de desempeño profesional.

Otro elemento para profundizar es la relevancia de la eficacia colectiva como reductor de burnout, ya que la bibliografía indica que en la confianza en el equipo de trabajo se encuentra el elemento central para crear un entorno de protección, especialmente en contextos estresantes (Avanzi, y otros, 2018). Esto último es relevante tomando en cuenta que muchos docentes trabajan en contextos de alto estrés y tensión constante, no solo a nivel del contexto en el que están situados, sino también en organizaciones que no los protegen.

Conjuntamente, se pueden expandir nuevas investigaciones sobre como el optimismo está vinculado a "éxito laboral" (Boehm & Lyubomirsky, 2008). Esto incorpora una serie de preguntas previas como ¿Qué es el éxito laboral para un profesor? Así como seleccionar los indicadores más adecuados para realizar una medición apropiada, identificando posibles mediadores en la relación. Frente a esto se abre la posibilidad de estudios con metodologías mixtas que permitan delimitar el concepto de éxito laboral para los docentes.

En la misma línea, se ha establecido la dificultad basal para mejorar el optimismo, ya que es una característica de personalidad, por lo que puede ser difícil de trabajar y requerir iniciativas que requieran una gran inversión de tiempo y dedicación, pero todo indica que tiene los resultados más potentes, al no solo tener efectos en el bienestar de los docentes, sino mejorar los indicadores organizacionales y las calificaciones de los estudiantes (Srivastaba, Mcgonigal, Richards, Butler, & Gross, 2006). Por tanto, una investigación a desarrollar a futuro es identificar y evaluar las mejores formas de desarrollar el optimismo en docentes.

Relacionando los conceptos mencionados, otro vínculo que puede ser profundizado es que la autoeficacia docente y el optimismo podrían tener una relación directa con las expectativas educacionales, sin necesariamente estar mediado por el bienestar subjetivo de los docentes. Esto podría implicar que los resultados sobre las expectativas docentes

en intervenciones que trabajen estas dos áreas se podrían dar de forma aún más eficaz que la prevista en el modelo propuesto en esta investigación (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006).

En el aspecto de diseñar intervenciones para mejorar las distintas dimensiones trabajadas en docentes, una manera especialmente eficaz es a través de desarrollar la capacidad de autoidentificar problemas y poder crear estrategias para afrontarlos, lo que ha demostrado tener un gran impacto sobre la autoeficacia docente (Huang & Yin, 2019). Por tanto, el diseño de cualquier estrategia debería incorporar módulos para que los docentes puedan trabajar el observarse a sí mismos e identificar qué elementos específicos de su forma de comportarse y su entorno entorpecen su efectividad.

10 Conclusiones

Como conclusión general, se establece que los principales factores protectores del bienestar subjetivo de los docentes son la vocación y la ilusión por el trabajo. Por otra parte, la eficacia colectiva por sí sola no estaría fuertemente relacionado al bienestar, pero cuando funciona mediando la percepción de justicia organizacional si resulta relevante.

A nivel de factores de riesgo para el bienestar subjetivo, encontramos dos dimensiones del *burnout*, el desgaste psíquico y la culpa. Además, la discriminación por edad e identidad sexual parece impactar fuertemente en el bienestar de los docentes chilenos.

Llama la atención que el nivel de vida no estaría relacionado al bienestar subjetivo, siendo más relevantes otros elementos para el profesorado, a diferencia de la población general.

Profundizando estas ideas, y haciendo referencia al objetivo específico 1, se estableció que la eficacia colectiva podría no estar fuertemente relacionada con el bienestar subjetivo, sino con las variables del contexto escolar, lo que vincula directamente con el objetivo específico 5, donde se determinó que la eficacia colectiva si puede mediar la percepción de justicia organizacional, la cual afecta directamente el bienestar subjetivo.

Sobre el objetivo específico 2, se estableció que la ilusión por el trabajo aumenta el bienestar, el desgaste psíquico y la culpa lo disminuyen y la indolencia no posee un efecto significativo sobre este. De la misma manera, y respondiendo al objetivo específico 3, se establece que la vocación del profesor es el principal predictor del bienestar subjetivo, debido a que la carrera docente presenta una de las mayores vocaciones de servicio. Además, las mujeres presentaron un mejor bienestar subjetivo, lo que se explica por qué las mujeres construyen relaciones más sanas y duraderas y tenderían a empoderarse mucho más con su vida personal.

Finalmente, y tomando en cuenta el objetivo específico 4, se estableció que la discriminación por identidad sexual y edad parecen afectar con más fuerza el bienestar subjetivo, presentándose entonces como las formas de discriminación más relevantes en el ámbito educativo y en las cuales se deberían centrar las políticas de forma prioritaria. Un elemento llamativo con respecto a esto fue que dentro de las dimensiones del bienestar de los docentes presentan diferencias respecto de los del resto de la población en Chile. Otros estudios en población general en el país señalan la importancia del Nivel de vida, mientras que para los docentes elementos como los logros en la vida y la vinculación con la comunidad poseen una mayor relevancia.

Para finalizar esta sección, se puede concluir que las políticas y programas que tengan como objetivo mejorar la calidad de la educación y los resultados del sistema escolar deben tomar en cuenta el bienestar docente como uno de los ejes fundamentales para generar impactos profundos y de largo plazo. El mejorar las condiciones de bienestar del profesorado, no solo mejoraría su situación individual, sino también los vínculos que se generan entre el equipo de trabajo y las calificaciones que tienen los estudiantes en evaluaciones estandarizadas, ya que los procesos comunicativos propios de la enseñanza-aprendizaje están vinculados a la percepción que tiene el docente de sí mismo, del entorno y del logro de sus objetivos.

11 Bibliografía

- Abril-Martínez, C. A. (2020). Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del 90 a la actualidad. *Logos Ciencia & Tecnología*, 188-205.
- Addai, P.; Kyeremeh, E.; Abdulai, W.; Sarfo, J.O. (2018) Organizational Justice and Job Satisfaction as Predictors of Turnover Intentions among Teachers in the Offinso South District of Ghana. *Eur. J. Contemp. Educ.*, 7, 235–243.
- Aguirre, A., Moliner, L., & Francisco, A. (2021). "Can Anybody Help Me?" High School Teachers' Experiences on LGBTphobia Perception, Teaching Intervention and Training on Affective and Sexual Diversity. *Journal of Homosexuality*, 68(14), 2430-2450.
- Alarcon, G. (2011). A meta-analisis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of vocational behavior*, 549-562.
- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is Empathy the Key to Effective Teaching? A Systematic Review of Its Association with Teacher-Student Interactions and Student Outcomes. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
- Aliante, G., Tittoni, J., Carlotto, M. S., & Abacar, M. (2021). Síndrome de Quemarse por el Trabajo en Profesores Mozambiqueños de la Primaria. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41.
- Allardt, E. (1996). Tener, amar, ser: una alternativa al modelo sueco de investigación sobre el bienestar. M. Nussbaum y A. Sen (comps.): *La calidad de vida*. México: F.C.E., 126-134.
- Alonso-Martirena, Y. (2017). An engagement-based school experience as a premise of wellbeing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 654-660.
- Amholt, T.T.; Dammeyer, J.; Carter, R.; Niclasen, (2020) J. Psychological well-being and academic achievement among school-aged children: A systematic review. *Child Indic. Res.*, 13, 1523–1548.
- Amutio Kareaga, A., Ayestaran Exeberria, S., & Smith, J. C. (2008). Evaluación del burnout y bienestar psicológico en los profesionales sanitarios del País Vasco. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 24(2), 235-252.
- Angner, E. (2010). Subjective well-being. *The Journal of Socio-Economics*, 39(3), 361–368.
- Appau, S., Awaworyi Churchill, S., Smyth, R., & Zhang, Q. (2020). Social capital inequality and subjective wellbeing of older Chinese. *Social Indicators Research*, 1–23.

- Aravena Reyes, A., & Alt Álvarez, C. (2012). Juventud, migración y discriminación en el Chile contemporáneo. *Última década*, 20(36), 127-140.
- Ardila, R. (2003). Calidad de vida: una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 161-164.
- Arias Rojas, P.A. (2020). Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente, un Estudio de Caso; Programa de Doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento: Salamanca, Spain.
- Arís, N. (2009). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 829-848.
- Armbrecht, J., & Andersson, T. D. (2020). The event experience, hedonic and eudaimonic satisfaction and subjective well-being among sport event participants. *Journal of Policy Research in Tourism, Leisure and Events*, 12(3), 457–477.
- Arriagada, C.G.J.; Díaz, M.T.C. (2018) Representaciones sociales frente al proyecto de carrera profesional docente en Chile: Análisis estructural del discurso. *Rev. Bras. Educ*, 23, e230075.
- Arslan, G. (2018). School-based social exclusion, affective wellbeing, and mental health problems in adolescents: A study of mediator and moderator role of academic self-regulation. *Child Indicator Research*, 11, 963–980.
- Ascorra, P., & Crespo, N. (2004). La incidencia del rol docente en el desarrollo del conocimiento meta comprensivo. *Psicoperspectivas*, 3, 23 – 32.
- Asif, M., Aziz, T., Altaf, S., & Sattar, R. A. (2014). Laurence Moon Bardet Biedl Syndrome with anaemia. *Journal of Ayub Medical College, Abbottabad: JAMC*, 26(4), 625–627.
- Avanzi, L., Fraccaroli, F., Castelli, L., Marcionetti, J., Crescentini, A., & Van Dick, R. (2018). How to mobilize social support against workload and burnout: The role of organizational identification. *Teaching and Teacher Education*, 154-167.
- Avidor, S., Ayalon, L., Palgi, Y., & Bodner, E. (2017). Longitudinal associations between perceived age discrimination and subjective well-being: variations by age and subjective life expectancy. *Aging and Mental Health*, 21(7). <https://doi.org/10.1080/13607863.2016.1156050>
- Awuor, N. O., Weng, C., Piedad, E. J., & Militar, R. (2022). Teamwork competency and satisfaction in online group project-based engineering course: The cross-level moderating effect of collective efficacy and flipped instruction. *Computers & Education*, 176, 104357. doi: 10.1016/J.COMPEDU.2021.104357

- Baleghizadeh, S., & Goldouz, E. (2016). The relationship between Iranian EFL teachers' collective efficacy beliefs, teaching experience and perception of teacher empowerment. *Cogent Education*, 3(1), 1223262. doi: 10.1080/2331186X.2016.1223262
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 191-215.
- Bandura, A. (1986). Prentice-Hall series in social learning theory. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (1987). Pensamiento y acción. Fundamentos Sociales. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The exercise of control. New York: Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares, & T. Urdan, Self-efficacy beliefs of adolescents (págs. 307-337). Information Age Publishing.
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10(JULY). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Barraza, A. (2011). Estrés, Burnout y bienestar subjetivo. Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos. México: Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Bastías, L. (2021) El Bienestar subjetivo y la Calidad de vida: Una aproximación desde el ejercicio de la docencia. *Educere*, 25, 897–908.
- Bauger, L., Bongaardt, R., & Bauer, J. J. (2021). Maturity and Well-Being: The Development of Self-Authorship, Eudaimonic Motives, Age, and Subjective Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 22(3). <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00274-0>
- Bayighomog, S. W., Ogunmokun, O. A., Ikhide, J. E., Tanova, C., & Anasori, E. (2021). How and when mindfulness inhibits emotional exhaustion: A moderated mediation model. *Current Psychology*, 1–15.
- Benbenishty, R. &. (2005). School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender. Oxford: University Press.
- Benevene, P.; De Stasio, S.; Fiorilli, C (2020). Well-being of schoolteachers in their work environment. *Front. Psychol.* 11, 1239.
- Bi, Y., & Ye, X. (2021). The effect of trait mindfulness on teachers' emotional exhaustion: The chain mediating role of psychological capital and job engagement. *Healthcare (Switzerland)*, 9(11). <https://doi.org/10.3390/healthcare9111527>
- Bilbao Villegas, G.; Monereo Font, C. (2011) Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: Propuestas para la formación permanente. *Rev. Electrónica Investig. Educ.*, 13, 135–151.

- Bilbao, M., López, V., Torres-Vallejos, J., Ascorra, P., and Páez, D. (in press). Adaptation of the social well-being scale for teachers and school staff. *Rev. Psicol. PUCP*.
- Bjorklund Jr, P., Warstadt, M. F., & Daly, A. J. (2021). Finding Satisfaction in Belonging: Preservice Teacher Subjective Well-Being and its Relationship to Belonging, Trust, and Self-Efficacy. *Frontiers in Education*, 6, 174. doi: 10.3389/fpsyg.2017.0118
- Björklund, C., Jensen, I., & Lohela-Karlsson, M. (2013). Is a change in work motivation related to a change in mental well-being? *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 571–580. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.09.002>
- Blanchflower, D. G. (2020). Unhappiness and age. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 176, 461–488.
- Blanco, A; Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589.
- Blanco, A., & Varela, S. (2007). Los fundamentos de la intervención psicosocial. *Intervención Psicosocial*. Madrid: Pearson, Prentice Hall. En: A. Blanco y J. Rodríguez Marín (Coord.).
- Boehm, J., & Lyubomirsky, S. (2008). Does happiness promote career success? *Journal of Career Assessment*, 101-116.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities. Research Report 637. London: DfES and University of Bristol.
- Bourn, D. (2016). Teachers as agents of social change. *Int. J. Dev. Educ. Glob. Learn* 7, 63–77.
- Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Britton, J. y C. Propper. (2016). Teacher Pay and School Productivity: Exploiting Wage Regulation. *Journal of Public Economics*, 133: 75–89. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2015.12.004>.
- Bueno, J. (2004). *La motivación del alumno en el aula*. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.
- Bükki, E., & Fehérvári, A. (2021). How do teachers collaborate in Hungarian VET schools? A quantitative study of forms, perceptions of impact and related individual and organisational factors. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 13(1), 2. doi: 10.1186/s40461-020-00108-6
- Butel, J., & Braun, K. L. (2019). The role of collective efficacy in reducing health disparities: a systematic review. *Family & community health*, 42(1), 1–20. doi: 10.1097/FCH.0000000000000206

- Byrne, B.M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Calandri, E., Graziano, F., & Rollé, L. (2021). Social Media, Depressive Symptoms and Well-Being in Early Adolescence. The Moderating Role of Emotional Self-Efficacy and Gender. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.660740>
- Camarena, E. D. (2021). *Teachers' Perceived Collective Efficacy Beliefs in the High School Dropout Recovery Setting: A Phenomenological Study* (Doctoral dissertation, Lamar University-Beaumont).
- Campbell, A.; Converse, P.E.; Rodgers, W.L. (1976) *The Quality of American Life: Perceptions, Evaluations, and Satisfactions*; Russell Sage Foundation: New York, NY, USA,
- Camus, A. (2022). Success under Extreme Conditions. *Imperfect Heroes: Teaching in Challenging Times to Motivate Student Achievement*, 65.
- Cancino-Norambuena, F., Rubio, A., Gutiérrez, L., Peñafiel, J. R., Oyanede, J. C., & Díaz, F. (2021). Propiedades Psicométricas de una Escala de Bienestar Subjetivo (BMSLSS) En Primera Infancia. {PSOCIAL}, 7(2), 82-93.
- Cano, F., Rodríguez, L., García, J., & Antuña, M. (2005). *Introducción a la psicología de la personalidad aplicada a las ciencias de la educación*. Sevilla: Eduforma.
- Capone, V.; Joshanloo, M.; Park, M.S.A. (2019) Burnout, depression, efficacy beliefs, and work-related variables among schoolteachers. *Int. J. Educ. Res*, 95, 97–108.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' achievement: A study at the school level. *Journals of School Psychology*, 473-490.
- Carrasco-Aguilar, C.; Figueroa, M. (2019) Formación inicial docente y high stakes accountability: El caso de Chile. *Profesorado. Rev. Currículum Y Form. Profr*, 23, 71–91.
- Carrasco, A.; Barraza, D. (2020) La confianza y el cuidado en el liderazgo escolar de directoras chilenas. *Calid. Educ.* 53, 364–391.
- Carrillo, G., Alfaro, J., Aspillaga, C., Inostroza, C., & Villarroel, A. (2021). Well-being from the understanding of children and adolescents: A qualitative metasynthesis. *Child Indicators Research*, 14(4), 1677-1701.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Carver, C., & Scheier, M. (2014). Dispositional Optimism. *Trends in Cognitive Sciences*, 293-299.

- Carver, C., Scheier, M., & Segerstrom, S. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 879-889.
- Casas, F. (1996). *Bienestar social. Una introducción psicosociológica*. Barcelona: PPU.
- Casas, F. (1999). Calidad de vida y calidad humana. *Papeles del psicólogo*, 74(1), 46-54.
- Casas, F. (2011). The Well-Being of Young People and Their Parents Amid Tough Times: Views from Spain. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(4).
<https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2011.01112.x>
- Casas, F., & González, M. (2020). Do relationships between subjective well-being scales change over time? Analysis of a longitudinal sample. *Current Psychology*, 1–14.
- Castrillón León, J. J., Anganoy Bustamante, L. C., & Ordóñez Angulo, A. (2021). La invisibilización de la discriminación por orientación sexual en el contexto caleño.
- Cenkseven-Onder, F., & Sari, M. (2009). The quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1223-1235.
- Cephe, P. T. (2010). A study of the factors leading English teachers to burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 25–34.
- Céspedes Carreno, C., Vinas Poch, F., Malo Cerrato, S., Rubio Rivera, A., & Oyanedel Sepulveda, J. C. (2019). Comparison and relation of Subjective well-being and overall life satisfaction with life in native and immigrant adolescents of the Metropolitan Region of Chile. *REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDIOS MIGRATORIOS*, 9(2).
- Céspedes Carreño, C., Poch, F. V., Cerrato, S. M., Rivera, A. R., & Sepúlveda, J. C. O. (2019). Comparación y relación del bienestar subjetivo y satisfacción global con la vida de adolescentes autóctonos e inmigrantes de la Región Metropolitana de Chile. *RIEM. Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 9(2), 257–281.
- Céspedes, C., Rubio, A., Viñas, F., Cerrato, S. M., Lara-Órdenes, E., & Ríos, J. (2021). Relationship Between Self-Concept, Self-Efficacy, and Subjective Well-Being of Native and Migrant Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620782>
- Chappell, C., & Johnston, R. (2003). *Changing work: Changing roles for vocational education and training teachers and trainers*. National Centre for Vocational Education Research.
- Chen, C.-F., & Yu, T. (2014). Effects of positive vs negative forces on the burnout-commitment-turnover relationship. *Journal of Service Management*.
- Chopik, W. J., Newton, N. J., Ryan, L. H., Kashdan, T. B., & Jarden, A. J. (2019). Gratitude across the life span: Age differences and links to subjective well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 14(3), 292–302.

- Chou, H.-M., Chuang, M.-J., Wu, C.-H., & Municipal Yang-Ming Primary School Taiwan, K. (2016). The Relationship Between Social Support and Subjective Well-Being of Preschool Teachers: Take Age as the Moderator Variable. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 4(8).
- Clark, P. (1995). *Risk and Resiliency in Adolescence: The Current Status of*. Columbus: Ohio University.
- Conlin, S. E., Douglass, R. P., Moradi, B., & Ouch, S. (2020). Examining Feminist and Critical Consciousness Conceptualizations of Women's Subjective Well-Being. *The Counseling Psychologist*, 49(3), 391–422. <https://doi.org/10.1177/0011000020957992>
- Cormier, C. J., McGrew, J., Ruble, L., & Fischer, M. (2022). Socially distanced teaching: The mental health impact of the COVID-19 pandemic on special education teachers. *Journal of Community Psychology*, 50(3), 1768–1772. <https://doi.org/10.1002/jcop.22736>
- Cornejo Chávez, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409–426.
- Coty, M.-B., & Wallston, K. A. (2010). Problematic Social Support, Family Functioning, and Subjective Well-Being in Women with Rheumatoid Arthritis. *Women & Health*, 50(1), 53–70. <https://doi.org/10.1080/03630241003601079>
- Covarrubias Apablaza, C. G. (2016). Adaptación y validación del cuestionario sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. *Universitas Psychologica*, 15(2), 97-107.
- CPEIP-MINEDUC., *Orientaciones Sistema de Desarrollo Profesional Docente*, 1-53 (2017)
- Cropanzano, R., Rupp, D. E., & Byrne, Z. S. (2003). The relationship of emotional exhaustion to work attitudes, job performance, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 160.
- Cuadra L., H., & Florenzano U., R. (2003). El Bienestar Subjetivo: Hacia una Psicología Positiva. *Revista de Psicología*, 12(1). <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2003.17380>
- Daly, A.J.; Moolenaar, N.M.; Bolivar, J.M.; Burke, P. (2010) Relationships in reform: The role of teachers' social networks. *J. Educ. Adm*, 48, 359–391.
- Darvishmotevali, M.; Ali, F. (2020) Job insecurity, subjective well-being and job performance: The moderating role of psychological capital. *Int. J. Hosp. Manag.* 87, 102462.
- de Brito Mota, A. F., Giannini, S. P. P., de Oliveira, I. B., Paparelli, R., Dornelas, R., & Ferreira, L. P. (2019). Voice disorder and burnout syndrome in teachers. *Journal of Voice*, 33(4), 581-e7.

- De Pablos, J., González, T., & González, A. (2008). El bienestar emocional del profesorado en los centros TIC como factor de innovación educativa. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7 (2), 45-55.
- Dellinger, A., Bobbet, J., Olivier, D., & Ellet, C. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*.
- Deltour, C., Datchet, D., Monseur, C., & Baye, A. (2021). Does SWPBIS Increase Teachers' Collective Efficacy? Evidence From a Quasi-experiment. *Frontiers in Education*, 6(720065). doi: 10.3389/educ.2021.720065
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499.
- Díaz Hernández, A. (2021). Resiliencia en el colectivo LGBT.
- Díaz-Loving, R., & Sánchez-Aragón, R. (2002). Psicología del amor: una visión integral de la relación de pareja. [Psychology of love: an integral look at couple relationships]. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 3, 67-113.
- Diener, E. (1995). A value-based index for measuring national quality of life. *Social indicators research*, 36(2), 107-127.
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Journal of Happiness Studies*, 7(4), 397-404. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9000-y>
- Diener, E., & Suh, M. E. (1998). Subjective well-being and age: An international analysis. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, Vol. 17: Focus on Emotion and Adult Development.
- Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., & Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology*, 58(2), 87–104. <https://doi.org/10.1037/cap0000063>
- Diener, E., Lucas, R., Schimmack, U. & Helliwell, J. (2009). *Well-being for public policy*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195334074.001.0001>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. In *Psychological Bulletin* (Vol. 125, Issue 2). <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Diener, E.D.; Emmons, R.A.; Larsen, R.J.; Griffin, S. (1985) The satisfaction with life scale. *J. Personal. Assess.*, 49, 71–75.

- Ding, Q., Zhang, Y.-X., Wei, H., Huang, F., & Zhou, Z.-K. (2017). Passive social network site use and subjective well-being among Chinese university students: A moderated mediation model of envy and gender. *Personality and Individual Differences*, 113, 142–146.
- Ditzel, L.; Casas, F.; Torres-Vallejos, J.; Reyes, F.; Alfaro, J. (2022) Children participating in after-school programs in Chile: Subjective well-being, satisfaction with free time use and satisfaction with the program. *Child. Youth Serv. Rev*, 132, 106338.
- Doménech, D. (1995). Introducción al síndrome "burnout" en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología educativa*, 63-78.
- Donohoo, J., O'Leary, T., & Hattie, J. (2020). The design and validation of the enabling conditions for collective teacher efficacy scale (EC-CTES). *Journal of Professional Capital and Community*, 5(2), 147–166. doi: 10.1108/JPC-08-2019-0020
- Donohoo, J.; Hattie, J.; Eells, R. (2018) The power of collective efficacy. *Educ. Leaders.*, 75, 40–44.
- Douma, L., Steverink, N., Hutter, I., Meijering, L., & Bowers, B. J. (2017). Exploring subjective well-being in older age by using participant-generated word clouds. *Gerontologist*, 57(2). <https://doi.org/10.1093/geront/gnv119>
- Dufey, M., & Fernández, A. M. (2012). Validez y confiabilidad del Positive Affect and Negative Affect Schedule (PANAS) en estudiantes universitarios chilenos. *RIPED*, 157-173.
- Eid, M.Y.; Larsen, R.J. (2008) *The Science of Subjective Well-Being*; Guilford Press: London, UK,
- Ellemers, N., Pagliaro, S., and Barreto, M. (2013). Morality and behavioral regulation in groups: A social identity approach. *Eur. Rev. Soc. Psychol.* 24, 160–193. doi: 10.1080/10463283.2013.841490
- Erikson, R. (1996). Descripciones de la desigualdad: el enfoque sueco de la investigación sobre el bienestar. M. Nussbaum y A. Sen (comps.): *La calidad de vida México: F.C.E.*, pp. 101-120.
- Escobar Vega, D. C. (2021). Programa de intervención para potenciar la resiliencia e incrementar el bienestar psicológico en población LGTB.
- Escobar-Córdoba, F. & -S. (2005). Validación colombiana del índice de calidad de sueño de Pittsburgh. *Rev Neurol*, 40(3), 150-5.
- Etchezahar, E., & Ungaretti, J. (2021) Análisis psicosocial de los estereotipos y el prejuicio de género. *GÉNEROS Y SOCIEDAD: Aportes desde el Conurbano*, 13.

- Ferrada, D., Turra, O., & Villena, A. (2013). Currículum transformador de formación inicial para profesores en contextos de vulnerabilidad social. *Cuadernos de Pesquisa*, 43(149), 642-661.
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva U. (2018). Assessing the quality and appropriateness of factor solutions and factor score estimates in exploratory item factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 78, 762-780. doi:10.1177/0013164417719308
- Ferrando, P.J., & Lorenzo-Seva, U. (2017). Program FACTOR at 10: origins, development and future directions. *Psicothema*, 29(2), 236-241. doi: 10.7334/psicothema2016.304
- Fierro, A. (2000). *Sobre la vida feliz*. Aljibe Malaga, Spain.
- Finn, J. (1972). Expectations and the educational environment. *Review of Educational Research*, 387-410.
- Fonseca Herrera, J.M.G.; Cruz Torres, C.E. (2019) Relación del Bienestar Subjetivo de los trabajadores con su Compromiso hacia la organización. *CES Psicología*, 12, 126–140.
- Foreman-peck, L. (2013). Teacher Wellbeing: the role of mentoring, reflection, and inquiry. *Prospero* (13586785), 19(2).
- FOREMAN-PECK, L. (2013). Teacher Wellbeing: the role of mentoring, reflection, and inquiry. *Prospero* (13586785), 19(2).
- Francis, L. J., & Kaldor, P. (2002). The relationship between psychological well-being and Christian faith and practice in an Australian population sample. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 41(1), 179–184.
- Freudenberger, H. (1974). Staff bum-out. *Journal of Social issues*, 159-165.
- Fuentes, N., & Rojas, M. (2001). Economic theory and subjective well-being: Mexico. *Social Indicators Research*, 53(3), 289–314.
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 47-70.
- Garcés, R. R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista electrónica de desarrollo de competencias*, 2(6), 115-123.
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189–208.
- Gardner, D., & Parkinson, T. (2011). Optimism, Self-esteem, and social support as mediators of the relationships among workload, stress, and well-being in veterinary students. *Journal of Veterinary Medical Education*, 60-66.

- Garrido, E. (2004). Autoeficacia: origen de una idea. En M. Salanova, R. Grau, E. Cifre, S. Llorens, & M. García-Renedo, *Nuevos Horizontes en la Investigación Sobre la Autoeficacia*. Castellón: Universitat Jaume I Servicio de Comunicación y Publicaciones. 55-67
- Gavish, B., & Friedman, I. (2010). Novice teacher's experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 141-167.
- Gentili, P. (2019). *América Latina, entre la desigualdad y la esperanza: Crónicas sobre educación, infancia y discriminación*. Siglo XXI Editores.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. doi: 10.1037/0022-0663.76.4.569
- Gil-Monte, P. R. (2005). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout): aproximaciones teóricas para su explicación y recomendaciones para la intervención. *Publicado El*, 25.
- Gil-Monte, P. R. (2011a). *CESQT Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gil-Monte, P. R., Rojas, S. U., & Ocaña, J. I. S. (2009). Validez factorial del «cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo» (CESQT) en una muestra de maestros mexicanos. *Salud Mental*, 32(3). <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy9-1.vfce>
- Goddard, R. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological measurement*, 62(1), 97-110.
- Goddard, R. D. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal* 37(2), 479-507.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507. doi: 10.3102/00028312037002479
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13. doi: 10.3102/0013189X033003003
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., and Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educ. Res.* 33, 3–13. doi: 10.3102/0013189X033003003
- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective

- efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501–530. doi: 10.1086/681925
- Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P., & Patti, J. (2022). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: a systematic review. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 1–21. doi: 10.1080/0305764X.2021.1927987
- Gómez-Pérez, D., Salinas-Rehbein, B., Becerra-Muñoz, C., & Ortiz, M. S. (2021). Percepción de Discriminación y Obesidad: el Rol de la Afectividad Negativa y la Calidad de la Dieta. *Psykhe (Santiago)*, 30(1), 1-11.
- Gomez, R., & Fisher, J. W. (2005). The spiritual well-being questionnaire: Testing for model applicability, measurement and structural equivalencies, and latent mean differences across gender. *Personality and Individual Differences*, 39(8), 1383–1393.
- González-Carrasco, M., Casas, F., Malo, S., Viñas, F., & Dinisman, T. (2017). Changes with Age in Subjective Well-Being Through the Adolescent Years: Differences by Gender. *Journal of Happiness Studies*, 18(1). <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9717-1>
- González, J. J. Z., Ruiz, J. M., & Amer, E. (2002). Generatividad y bienestar psicológico en profesores: un estudio exploratorio. In *Psicología de la educación y formación del profesorado: nuevos retos, nuevas respuestas* (pp. 611-625). Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de Extremadura (Psicoex).
- Gooch, D., Vasalou, A., Benton, L., & Khaled, R. (2016). Using gamification to motivate students with dyslexia. *Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 969–980.
- Grant, A.A.; Jeon, L.; Buettner, C.K. (2019) Relating early childhood teachers' working conditions and well-being to their turnover intentions. *Educ. Psychol.* 39, 294–312.
- Grayson, J., & Alvarez, H. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 1349-1363.
- Greenberg, J. (1996), *The Quest for Justice on the Job*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Greenspoon, P. J., & Saklofske, D. H. (2001). Toward an integration of subjective well-being and psychopathology. *Social Indicators Research*, 54(1), 81-108.
- Gurcay, D., Yilmaz, M., & Ekici, G. (2009). Factors predicting teachers' collective efficacy beliefs. *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education*, 36, 119–128.
- Gutentag, T., Orner, A., & Asterhan, C. S. C. (2022). Classroom discussion practices in online remote secondary school settings during COVID-19. *Computers in Human Behavior*, 132, 107250. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107250>

- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., & Pastor, A. M. (2021). Apoyo social de familia, profesorado y amigos, ajuste escolar y bienestar subjetivo en adolescentes peruanos. *Suma Psicológica*, 28(1), 17–24.
- Han, S., Han, J., An, Y., & Lim, S. (2015). Effects of role stress on nurses' turnover intentions: The mediating effects of organizational commitment and burnout. *Japan Journal of Nursing Science*, 12(4), 287–296.
- Harding, S. D. (1982). Psychological well-being in Great Britain: An evaluation of the Bradburn affect balance scale. *Personality and Individual Differences*, 3(2), 167–175.
- Harris, P. R., & Lightsey, O. R. (2005). Constructive thinking as a mediator of the relationship between extraversion, neuroticism, and subjective well-being. *European Journal of Personality*, 19(5), 409–426.
- Harris, P., & Lightsey, O. (2005). Constructive thinking as a mediator of the relationship between extraversion, neuroticism, and subjective well-being." *European Journal of Personality*, 19, 409-426.
- Hayes, C., & Weathington, B. (2007). Optimism, stress, life satisfaction, and job burnout in restaurant managers. *The journal of psychology*, 565-579.
- Hedawy, Y., Emam, M., & Hallinger, P. (2018). Assessing the contribution of principal instructional leadership and collective teacher efficacy to teacher commitment in Oman. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 191-201.
- Helliwell, J., Layard, R. & Sachs, J. (Eds.) (2013). *World Happiness Report 2013*. Retrieved from http://unsdsn.org/wp-content/uploads/2014/02/WorldHappinessReport2013_online.pdf
- Herda, D. N., & Lavelle, J. J. (2012). The auditor-audit firm relationship and its effect on burnout and turnover intention. *Accounting Horizons*, 26(4), 707–723.
- Herrera C, Martínez-Libano J, Céspedes C, Oyanedel JC, Torres-Vallejos, J (en prensa). Dimensiones del Síndrome de Burnout como Predictoras del Bienestar Subjetivo en Docentes Chilenos. P-Social
- Herrera, C., Torres-Vallejos, J., & Martínez-Libano, J. (2022). Psychometric Properties of the Collective Teachers Efficacy Scale Short-Form (CES-SF) in Chilean Teachers. *Frontiers in Psychology*.
- Herrera, C., Torres-Vallejos, J., Martínez-Libano, J., Rubio, A., Céspedes, C., Oyanedel, J. C., Acuña, E., & Pedraza, D. (2022). Perceived Collective School Efficacy Mediates the Organizational Justice Effect in Teachers & rsquo, Subjective Well-Being. *International*

- Journal of Environmental Research and Public Health, 19(17).
<https://doi.org/10.3390/ijerph191710963>
- Hidalgo Gallardo, M., & Méndez Santos, M. D. C. (2021). El género y la edad como condicionantes de la satisfacción laboral entre el profesorado de español como lengua extranjera.
- Hnilica K. (2011) Discrimination and subjective well-being: protective influences of membership in a discriminated category. *Cent Eur J Public Health*. 2011 Mar; 19(1):3-6. doi: 10.21101/cejph. a3608.
- Horley, J., & Lavery, J. J. (1995). Subjective well-being and age. *Social Indicators Research*, 34(2). <https://doi.org/10.1007/BF01079200>
- Hoy, W. & C. Tarter, C. (2004). Organizational justice in school: no justice without trust. *International Journal of Educational Management* 18: 250-259.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Huang, S., & Yin, H. L. (2019). The mediation of teacher self-monitoring and teacher self-efficacy. *Educational Psychology*, 313-331.
- Hudson, P., Pham, M., & Bubeck, P. (2019). An evaluation and monetary assessment of the impact of flooding on subjective well-being across genders in Vietnam. *Climate and Development*, 11(7). <https://doi.org/10.1080/17565529.2019.1579698>
- Hué, C. (2012). Bienestar Docente y Pensamiento Emocional. *Fuente*, 47-68.
- Indahyati, N.; Sintaasih, D.K. (2019). The relationship between organizational justice with job satisfaction and organizational citizenship behavior. *Int. Res. J. Manag. IT Soc. Sci.* 6, 63–71.
- International Wellbeing Group. (2013). Australian Centre on Quality of Life. *Personal Wellbeing Index*, 5th ed
- Jameel, A.S.; Mahmood, Y.N.; Jwmaa, S.J. (2020). Organizational justice and organizational commitment among secondary school teachers. *J. Humanit. Soc. Sci.* 4, 1–6.
- Jara, M. (2021). Discriminación, desigualdad y género. Participación de los varones y las mujeres en las aulas del Instituto de Profesores Artigas durante el año 2021.
- Jia X, Liu X and Shi B (2017) Perceived Discrimination and Subjective Well-being in Chinese Migrant Adolescents: Collective and Personal Self-esteem as Mediators. *Front. Psychol.* 8:1213. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01213
- Johnson, F. N. M. (2019). Suscitar buenas emociones en la educación formal: Análisis según la ética de Max Scheler. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*.

- Kapat, S., ŞAHİN, S., & Mevlüt, K. A. R. A. (2022). The Collective Teacher Efficacy Behaviours Scale: A Validity and Reliability Study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(1), 1-19. doi: 10.21449/ijate.946171
- Kara, S. (2020). Investigation of job satisfaction and burnout of visual arts teachers. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(1). <https://doi.org/10.46328/ijres.v6i1.817>
- Karacabey, M.F.; Bellibaş, M.Ş.; Adams, D. (2022). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: Examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educ. Stud.* 48, 253–272.
- Karademas, E. (2006). Self-Efficacy, social support, and well-being: The mediating role of optimism. *Personality and individual differences*, 1281-1290.
- Keane, O. (2019). ¡Reparación Ahora!: La lucha del Colegio de Profesores de Chile y los profesores jubilados para reparar la "deuda histórica" y el legado de la dictadura militar en la profesión docente chilena.
- Kersemaekers, W.; Rupprecht, S.; Wittmann, M.; Tamdjidi, C.; Falke, P.; Donders, R.; Kohls, N. (2018). A workplace mindfulness intervention may be associated with improved psychological well-being and productivity. A preliminary field study in a company setting. *Front. Psychol.* 9, 195.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Keyes, C. L. M. (Ed.) (2013). *Mental well-being. International contributions to the study of positive mental health.* Atlanta, GA: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-5195-8>
- Keyes, C., Riff, C., & Shmotkin, D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.
- Khan, E.; Siddiqui, D. (2021). The Role of Forgiveness in the Effect of Leader-Member Exchange Relationship and Organizational Justice on Job Satisfaction and Subjective Well Being: Mediation of Relational Efforts Complemented by Forgiveness Climate. *SSRN Electron. J.*
- Kim, E., Park, N., & Peterson, C. (2011). Dispositional optimism protects older adults from stroke: The health and retirement study. *Stroke*, 2855-2859.
- Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff, J., Lüdtkke, O., & Hamre, B. K. (2021). Does instructional quality mediate the link between teachers' emotional exhaustion and student outcomes? A large-scale study using teacher and student reports. *Journal of Educational*

Psychology, No Pagination Specified-No Pagination Specified.
<https://doi.org/10.1037/edu0000703>

- Kratz, F., & Patzina, A. (2020). Endogenous selection bias and cumulative inequality over the life course: Evidence from educational inequality in subjective well-being. *European Sociological Review*, 36(3), 333–350.
- Kreuzfeld, S., Felsing, C., & Seibt, R. (2022). Teachers' working time as a risk factor for their mental health - findings from a cross-sectional study at German upper-level secondary schools. *BMC Public Health*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12680-5>
- Kristensen, T., Borritz, M., Villadsen, E., & Christtensen, K. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 192-207.
- Kumar, N. (2019). Determinants of stress and well-being in call centre employees. *Journal of Management*, 6(2).
- Kuo, P. X., Volling, B. L., & Gonzalez, R. (2017). His, Hers, or Theirs? Coparenting After the Birth of a Second Child Interpersonal Processes of Coparenting: A Gendered. 31(6), 710–720.
- Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. [Teaching vocation versus teaching profession in educational organizations] REIFOP, 13 (4). Enlace Web: [Http://www. Aufop. Com](http://www.aufop.com).
- Lau, A. L. D., Cummins, R. A., & Mcpherson, W. (2005). An investigation into the cross-cultural equivalence of the Personal Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, 72(3), 403–430.
- Lauder, H., Jamieson, I., & Wikeley, F. (2003). Models of effective schools: limits and capabilities. In *School effectiveness for whom?* (pp. 57-75). Routledge.
- Laufer-Ukeles, P. (2013). Mothering for money: Regulating commercial intimacy. *Ind. LJ*, 88, 1223.
- Laufer-Ukeles, P. (2013). Mothering for money: Regulating commercial intimacy. *Indiana Law Journal*, 88(4), 1223–1279. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84883070388&partnerID=40&md5=ac620fb9f127ddddefa75ebcf914a436>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile/ Salesianos Editores.
- Lewis, M., & Haviland, J. M. (1993). *Handbook of Emotions*. Guilford Press, New York.
- Lizana, P.A.; Vega-Fernandez, G.; Lera, L. (2020). Association between chronic health conditions and quality of life in rural teachers. *Front. Psychol.* 10, 2898.
- Lizana, P.A.; Vega-Fernandez, G.; Lera, L. Association between chronic health conditions and quality of life in rural teachers. *Front. Psychol.* 2020, 10, 2898.

- Llorca-Rubio, J. L., Llorca-Pellicer, M., & Gil-Monte, P. R. (2021). Fiabilidad y validez de constructo de la traducción al valenciano/catalán del Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el trabajo (CESQT) en docentes no universitarios. *INFORMACIÓ PSICOLÒGICA*. <https://doi.org/10.14635/ipsic.121.1>
- Llorca-Rubio, J. L., Llorca-Pellicer, M., Gil-Monte, P. R., & Gil-LaOrden, P. (2021). Validación psicométrica de la batería UNIPSICO en valenciano/catalán: análisis de las escalas que evalúan las variables psicosociales de recursos. *Anuario de Psicología*, 51(3).
- Lockward, A. (2011). El rol de la confianza en las organizaciones a través de los distintos enfoques o pensamientos de la administración. *Ciencia y Sociedad*, 464-502.
- Lodolo D'Oria, V., Giraldi, F., Della Torre, M., Fasano, A., Vizzi, F. F., A, C. S., Frigoli, P. (2004). quale rischio di patologia psichiatrica per la categoria professionale degli insegnanti? *Medicina del Lavoro*, 339-353.
- López V, Oyanedel JC, Bilbao M, Torres J, Oyarzún D, Morales M, Ascorra P and Carrasco C (2017) School Achievement and Performance in Chilean High Schools: The Mediating Role of Subjective Wellbeing in School-Related Evaluations. *Front. Psychol.* 8:1189.
- López-Alfaro, P.; Gallegos-Araya, V.; Maureira-Cabrera, Ó. (2011) Liderazgo distribuido y eficacia colectiva docente, factores preventivos del síndrome de burnout: Un estudio en el profesorado de escuelas primarias en Chile. *Educación*, 33, 531–541.
- López, V., Bilbao, M., Ascorra, P., Moya Diez, I., & Morales, M. (2014). Escala de Clima Escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122.
- López, V., Torres-Vallejos, J., Ascorra, P., González, L., Ortiz, S., & Bilbao, M. (2021). Contributions of Individual, Family, and School Characteristics to Chilean Students' Social Well-Being at School. *Frontiers in Psychology*, 12:620895. doi: 10.3389/fpsyg.2021.620895
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P.J. (2019). Robust Promin: a method for diagonally weighted factor rotation. *LIBERABIT, Revista Peruana de Psicología*, 25, 99-106. doi:10.24265/liberabit.2019.v25n1.08
- Lucas, R.E. (2018). Reevaluating the strengths and weaknesses of self-report measures of subjective well-being. In *Handbook of Well-Being*; Diener, E., Oishi, S., Tay, L., Eds.; DEF Publishers: Salt Lake City, UT, USA.
- Luchena, A.M.; Alés, Y.B.; Ramos, A.O.; Aguado, O.V. (2019). Aspectos psicosociales y calidad de vida laboral en los/as profesionales de la intervención social. *Prism. Soc. Rev. Investig. Soc.* 26, 131–158.

- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. In *Teaching and Teacher Education* (Vol. 105). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and teacher education*, 105, 103425.
- Marchesi, A. (2008). Las emociones y los valores del profesorado. *Abaco: Revista de Cultura y Ciencias Sociales*, 55-56, 69-78.
- Marcionetti, J., & Castelli, L. (2021). job and life satisfaction of teachers: a social cognitive model integrating teachers' burnout, self-efficacy, dispositional optimism, and social support. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*.
- Marín, M. D. M. (2021). Bienestar subjetivo y su relación con identidad de género e inteligencia emocional en personas adolescentes y adultas (Doctoral dissertation, Universidad de Murcia).
- Marrau, M. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos En Humanidades*, V (10), 53–68.
- Martínez-Líbano, J. (2020). Salud mental en estudiantes chilenos durante confinamiento por Covid-19: revisión bibliográfica Mental Health in Chilean Students during Confinement by Covid-19: literature review. *Revista Educación Las Américas*, 2. <https://doi.org/https://doi.org/10.35811/rea.v10i2.126>
- Martínez-Líbano, J., & Yeomans, M. M. (2021). Couples Satisfaction during the Covid-19 Pandemic: A Systematic Review. *Psychology and Education*, 58, 1848–1860.
- Martins, O., & Costa, J. (2016). Linking transformational leadership and organizational trust: has organizational commitment a mediating effect on it? *Cuadernos de Gestión*, 43-62.
- Marulanda, N., & Rojas, M. (2019). Ética en Instituciones de Educación Superior para la Construcción de Relaciones de Confianza con Grupos de Interés (Stakeholders). *Información Tecnológica*, 269-276.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Manual*. Palo Alto: EUA.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). *Maslach Burnout Inventory: Third edition*. In *Evaluating stress: A book of resources*. (pp. 191–218). Scarecrow Education.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review Psychology*, 397-422.
- McDonald, R. (1999). El coeficiente omega. *Rev. de Cienc. Soc.* 50, 150–155.

- Medeiros, M.P.; Gómez, C.; Sánchez, M.J.; Orrego, V (2018). Idoneidad disciplinar de los profesores y mercado de horas docentes en Chile. *Calid. Educ*, 48, 50–95.
- Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: Evidence, possible causal paths, and promising research directions. *Psychological bulletin*, 327-353.
- Meyer, J., Stanley, D., Hercovith, & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance and normative commitment to the organization: a meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 20-52.
- Michaels, S., O'Connor, C., & Resnick, L. B. (2008). Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and in civic life. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 283–297.
- Milfont, T., Denny, S., Ameratunga, S., Robinson, E., & Merry, S. (2008). Burnout and wellbeing: Testing the Copenhagen Burnout Inventory in New Zealand teachers. *Social Indicators Research*, 169-177.
- Mishra, S. (2020) Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on 'underrepresented' students. *Educ. Res. Rev.* 29, 100307.
- Molina Derteano, P. F. (2021). Ejercicio exploratorio de comparabilidad de las prácticas de discriminación. *Cuestiones de Sociología*.
- Moyano Díaz, E., & Ramos Alvarado, N. (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule. *Universum (Talca)*, 22(2). <https://doi.org/10.4067/s0718-23762007000200012>
- Mujica Johnson, F. N., Orellana Arduiz, N. del C., Mujica Johnson, F. N., & Orellana Arduiz, N. del C. (2018). Autopercepción de la vocación en docentes de educación física escolar en Chile. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 27, 203–229. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2563>
- Muñoz Campos, E. M., Fernández González, A., & Jacott, L. (2018). Bienestar Subjetivo y Satisfacción Vital del Profesorado. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 16.1(2018). <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.007>
- Muñoz, E., Fernandez, A., & Jacott, L. (2018). Bienestar Subjetivo y Satisfacción Vital del Profesorado. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 105-117.
- Musharraf, S., & Anis-ul-Haque, M. (2018). Impact of cyber aggression and cyber victimization on mental health and well-being of Pakistani young adults: The moderating

- role of gender. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 27(9).
<https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1422838>
- Muthén, L., & Muthén, B. (1998–2007). *Mplus User's Guide* (4ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Muthén, L.; Muthén, B. (2007). *Mplus User's Guide*, 4th ed.; Muthén & Muthén: Los Angeles, CA, USA.
- Neef, L., & Geers, A. (2013). Optimistic expectations in early marriage: A resource or vulnerability for adaptative relationship functioning? *Journal of Personality*, 38-60.
- Nerea Cazalla-Luna, D. M. (2018). Emociones, afectos, optimismo y satisfacción vital en la formación inicial del profesorado. *Profesorado*, 215-233.
- Ngui, G. K., & Lay, Y. F. (2020). The effect of emotional intelligence, self-efficacy, subjective well-being and resilience on student teachers' perceived practicum stress: A Malaysian case study. *European Journal of Educational Research*, 9(1).
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.1.277>
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions of teaching. *Cambridge Journal of Education*. 26, 293–306.
- Nikitin, J., & Freund, A. M. (2021). Does focusing on others enhance subjective well-being? The role of age, motivation, and relationship closeness. *Psychology and Aging*, 36(1).
<https://doi.org/10.1037/pag0000489>
- Novitasari, D.; Asbari, M.; Purwanto, A.; Fahmalatif, F.; Sudargini, Y.; Hidayati, L.H.; Wiratama, J. (2021) The Influence of Social Support Factors on Performance: A Case Study of Elementary School Teachers. *Int. J. Soc. Manag. Stud*, 2, 41–52.
- Nunes, M. & Ferrari, H. (2021). Do Organizational Support and Occupational Stressors Influence Burnout in Teachers? *Avaliação Psicológica*, 20(4), 435-444.
- Núñez Muñoz, C. G., González-Niculcar, B., Peña, M., & Ascorra Costa, P. E. (2022). Análisis de facilitadores y barreras en educación rural en Chile: Inclusión en un país segregado. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, 22(2), e2654-e2654.
- Orellana, C. T. L., Torres, J. J. V., Martínez, P. D. L. A. G., Martínez, E. D. L. P., Pesántez, A. F., Bacuilima, J. L. B., & Cobos, L. C. (2021). Bienestar Docente durante la Pandemia COVID-19: La Comparación entre Ecuador y Chile. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(3), 325-347.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015) *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*; OECD Publishing: Paris, France.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015) *Las Carreras Docentes en América Latina. La Acción Meritocrática Para el Desarrollo Profesional*; OREALC/UNESCO: Santiago, Chile.
- Oyanedel JC, Barrientos J, Mella C, Mendiburo-Seguel A, Rubio A, Sánchez B, Céspedes C, Paez D. (2020) Validation of the Sexual Personal Well-being Index (PWI-Sex). *J Sex Marital Ther.* 46(7):649-659. doi: 10.1080/0092623X.2020.1775740
- Oyanedel, J. C., Vargas, S., Mella, C., & Páez, D. (2015). Validación del índice de bienestar personal (PWI) en usuarios vulnerables de servicios de salud en Santiago, Chile. *Revista médica de Chile*, 143(9), 1144-1151.
- Ozoemena, E. L., Agbaje, O. S., Ogundu, L., Ononuju, A. H., Umoke, P. C. I., Iweama, C. N., Kato, G. U., Isabu, A. C., & Obute, A. J. (2021). Psychological distress, burnout, and coping strategies among Nigerian primary school teachers: a school-based cross-sectional study. *BMC Public Health*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12397-x>
- Pablos Pons, J., & González Pérez, A. (2012). El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza. *Revista Fuentes* (12), 69–92.
- Padrós, B. F., Soriano-Mas, C., & Navarro, C. G. (2012). Afecto positivo y negativo: ¿Una dimensión bipolar o dos dimensiones unipolares independientes? *Interdisciplinaria*, 151-164.
- Paida, M. I. I., Herrera, D. G. G., Salazar, A. Z. C., & Álvarez, J. C. E. (2020). Educación y Covid-19: Percepciones docentes para enfrentar la pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia*, 5(1), 310–331.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Bracket, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 437-454.
- Pas, E., Bradshaw, C., & Hershfeldt, P. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*.
- Pedrosa, I., Celis-Atenas, K., Suárez-Álvarez, J., García-Cueto, E., & Muñiz, J. (2015). Cuestionario para la evaluación del optimismo: Fiabilidad y evidencias de validez. *Terapia Psicológica*, 127-138.
- Pena-Trapero, B. (2009). La medición del Bienestar Social: una revisión crítica. *Estudios de Economía Aplicada*, 299-324.

- Penning, M. J., & Strain, L. A. (1994). Gender Differences in Disability, Assistance, and Subjective Well-being in Later Life. *Journal of Gerontology*, 49(4), S202–S208. <https://doi.org/10.1093/geronj/49.4.S202>
- Peñas, M. M., Blasco, B. C. J., Luis, S. S., & García, R. R. (2020). Inmigración y educación: experiencias de discriminación en la Comunidad de Madrid= Immigration and Education: Inequalities and Experiences of Discrimination at Madrid's Community. *Espacio Tiempo y Forma. Serie VI, Geografía*, (13), 191-214.
- Peraza-Balderrama, J. N., Valdés-Cuervo, A. A., Martínez-Ferrer, B., Reyes-Rodríguez, A. C., & Parra-Pérez, L. G. (2021). Assessment of a multidimensional school collective efficacy scale to prevent student bullying: Examining dimensionality and measurement invariance. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 101–111. doi: 10.5093/PI2021A2
- Pérez-Rodríguez, V.; Topa, G.; Beléndez, M. (2019) Organizational justice and work stress: The mediating role of negative, but not positive, emotions. *Personal. Individ. Differ*, 151, 109392.
- Petegem, K. van, Creemers, B. P. M., Rossel, Y., & Aelterman, a. (2005). Relationships Between Teacher Characteristics, Interpersonal Teacher Behaviour and Teacher Wellbeing. *The Journal of Classroom Interaction*, 40(2).
- Peterson, C., & Seligman, M. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 347-374.
- Portilla, A., Meza, M. F., & Lizana, P. A. (2022). Association between Emotional Exhaustion and Tobacco Consumption in Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph19052606>
- Potter, S., Drewelies, J., Wagner, J., Duezel, S., Brose, A., Demuth, I., Steinhagen-Thiessen, E., Lindenberger, U., Wagner, G. G., & Gerstorf, D. (2020). Trajectories of multiple subjective well-being facets across old age: The role of health and personality. *Psychology and Aging*, 35(6). <https://doi.org/10.1037/pag0000459>
- Purwanto, A. (2020). The Relationship of Transformational Leadership, Organizational Justice and Organizational Commitment: A Mediation Effect of Job Satisfaction. *J. Crit. Rev.* 7, 89–108.
- Qiu, J., Tang, J., Ma, H., Dong, Y., Wang, K., & Tang, J. (2018). Deepinf: Social influence prediction with deep learning. *Proceedings of the 24th ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery & Data Mining*, 2110–2119.
- Rackham, E. L., Larson, J. H., Rackham, E. L., & Larson, J. H. (2020). *Couple and Family Psychology: Research and Practice the Literature*.

- Rakočević, N., & Gavrilov-Jerković, V. (2017). The role of loneliness in the relation between health and subjective well-being in old age. *Primenjena Psihologija*, 10(3). <https://doi.org/10.19090/pp.2017.3.355-373>
- Ramsey, M., & Gentzler, A. (2014). Age differences in subjective well-being across adulthood: The roles of savoring and future time perspective. In *International Journal of Aging and Human Development* (Vol. 78, Issue 1). <https://doi.org/10.2190/AG.78.1.b>
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K. et al. (2020) Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Soc Psychol Educ* 23, 837–859. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567-x>
- Rebollo, M. Á. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3-8.
- Reed, D. (2016). Coping with occupational stress: the role of optimism and coping flexibility. *Psychology Research and Behavior Management*, 71-79.
- Reeves, P. M., Pun, W. H., & Chung, K. S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 227-236. doi: 10.1016/j.tate.2017.06.016
- Reid, A. (2004). Gender and Sources of Subjective Well-Being. *Sex Roles*, 51(11), 617–629. <https://doi.org/10.1007/s11199-004-0714-1>
- Reyes-Rodríguez, C. A., Valdés-Cuervo, A., Parra-Pérez, g. L., García-Vázquez, I. F., & Torres-Acuña, M. G. (2021). Evaluating Psychometric Properties of the New Teachers' Perceptions of Collective Efficacy to Handle Bullying Scale (TCEB). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 11424. doi: 10.3390/ijerph182111424
- Rodríguez Zepeda, J. (2004). ¿Qué es la discriminación y cómo combatirla?
- Rodríguez, M. M., & Merino, S. G. (2007). Calidad de vida laboral: la incidencia del burnout (síndrome de quemarse por el trabajo) en licenciados de educación física y ciencias de la actividad física y el deporte. *Actividad física y deporte: ciencia y profesión*, (8), 41-52.
- Rojo, E. C. (2019). La discriminación laboral indirecta.
- Romano, J. L., & Wahlstrom, K. (2000). Professional stress and well-being of K-12 teachers in alternative educational settings: a leadership agenda. *International Journal of Leadership in Education*, 3(2), 121–135.
- Roos, S. M., Potgieter, J. C., & Temane, M. Q. (2013). Self-efficacy, collective efficacy and the psychological well-being of groups in transition. *Journal of Psychology in Africa*, 23(4), 561–567. doi: 10.1080/14330237.2013.10820668

- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 16-20.
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial". *Journal of Educational Research*.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 1-28.
- Rubie-Davies, M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student. *British Journal of Educational Psychology*, 121-135.
- Rudow, B. (1999). *the Teaching Profession: European Studies, Issues, and Research Perspectives. Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*, 38.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. D. (1951). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 99-104.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. M., & Schaufeli, W. B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups: An experimental study. *Small Group Research*, 34(1), 43–73. doi: 10.1177/1046496402239577
- Salloum, S. J. (2021). Building Coherence: An Investigation of Collective Efficacy, Social Context, and How Leaders Shape Teachers' Work. *American Journal of Education*, 128(2), 203–243. doi: 10.1086/717654
- Sánchez-Rosas, J., Dyzenchouz, M., and Domínguez-Lara, S. (2021). Validez de contenido de la Escala de Autoeficacia Colectiva Docente. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento* 13, 59–72.
- Sánchez-Rosas, J., Dyzenchouz, M., Dominguez-Lara, S., & Hayes, A. (2022). Collective teacher self-efficacy scale for elementary school teachers. *International Journal of Instruction*, 15(1), 985–1002. doi: 10.29333/iji.2022.15156a
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Taylor & Francis.
- Schaufeli, W., & Greenglass, E. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology and health*, 501-510.
- Schaufeli, W., Leiter, M., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 204-220.

- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 201–228.
- Schilling, C.A.; Gajardo-Asbún, K.P.; Alaluf, L.E. (2019) Construcción de intereses vocacionales de estudiantes que participan de un programa para continuar estudios de pedagogía. *Form. Univ.*, 12, 91–100.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (1999). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 152-171.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied psychology*, 57, 152-171.
- Schwerdtfeger, A., Konermann, L., & Schönhofen, K. (2008). Self-Efficacy as a Health-Protective Resource in Teachers? A Biopsychological Approach. *Health Psychology*, 27(3). <https://doi.org/10.1037/0278-6133.27.3.358>
- Seligman, M. (1998). *Learned Optimism*. Pocket Book.
- Shamir, B., Brainin, E., Zakay, E., and Popper, M. (2000). Perceived combat readiness as collective efficacy: Individual- and group-level analysis. *Mil. Psychol.* 12, 105–119. doi: 10.1207/S15327876MP1202_2
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532.
- Siedlecki, K. L., Salthouse, T. A., Oishi, S., & Jeswani, S. (2014). The Relationship Between Social Support and Subjective Well-Being Across Age. *Social Indicators Research*, 117(2). <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0361-4>
- Singh, S.K.; Singh, A.P. (2018). Interplay of organizational justice, psychological empowerment, organizational citizenship behavior, and job satisfaction in the context of circular economy. *Manag. Decis.* 57, 937–952.
- Skaalvik, E, & Skaalvik, S. (2016). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 518-524.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 611-625.
- Skaalvik, E.M.; Skaalvik, S. (2018) Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Soc. Psychol. Educ*, 21, 1251–1275.

- Smetackova, I., Viktorova, I., Pavlas Martanova, V., Pachova, A., Francova, V., & Stech, S. (2019). Teachers between job satisfaction and burnout syndrome: What makes difference in Czech elementary schools. *Frontiers in Psychology*, 10, 2287. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02287>
- Snyder, C., Rand, K., & Sigmon, D. (2005). Hope theory: A member of the positive psychology family. En *Handbook of positive psychology* (págs. 257-276). New York: Oxford.
- Song, H.; Gu, Q.; Zhang, Z. (2020). An exploratory study of teachers' subjective wellbeing: Understanding the links between teachers' income satisfaction, altruism, self-efficacy and work satisfaction. *Teach. Teach.* 26, 3–31.
- Sora, B.; Höge, T.; Caballer, A.; Peiró, J.M. (2019) Employment contract, job insecurity and employees' affective well-being: The role of self-and collective efficacy. *Econ. Ind. Democr.* 40, 193–214.
- Soto-Rubio, A., Giménez-Espert, M. D. C., & Prado-Gascó, V. (2020). Effect of emotional intelligence and psychosocial risks on burnout, job satisfaction, and nurses' health during the covid-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21). <https://doi.org/10.3390/ijerph17217998>
- Srivastaba, S., Mcgonigal, K., Richards, J., Butler, E., & Gross, J. (2006). Optimism in close relationships: How seeing things in a positive light makes them so. *Journal of Personality and Social Psychology*, 143-153.
- Su, L., Cheng, J., & Swanson, S. (2021). The companion effect on adventure tourists' satisfaction and subjective well-being: the moderating role of gender. *Tourism Review*. <https://doi.org/10.1108/TR-02-2021-0063>
- Su, T.; Tian, L.; Huebner, E.S. (2021) The reciprocal relations among prosocial behavior, satisfaction of relatedness needs at school, and subjective well-being in school: A three-wave cross-lagged study among Chinese elementary school students. *Curr. Psychol*, 40, 3734–3746.
- Sugi, S.; Martono, S. (2017) The effect of authentic leadership, organizational justice, and achievement motivation on teachers' performance in vocational high school seventeen Temanggung. In *Proceedings of the Engineering International Conference 2017*.
- Sun, J. C. Y., & Lin, H. S. (2022). Effects of integrating an interactive response system into flipped classroom instruction on students' anti-phishing self-efficacy, collective efficacy, and sequential behavioral patterns. *Computers & Education*, 180, 104430. doi: 10.1016/J.COMPEDU.2022.104430

- Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, (4), 327–358.
- Swafford, M., & Anderson, R. (2020). Factors related to teaching efficacy: Examining the environment. *The CTE Journal*, 8(2), 1–15.
- Swaidan, D. M. (2021). An Exploration of the Collective Effects of In-Group Discrimination, Out-Group Discrimination, and Ethnic Identity on Self-Esteem and Life Satisfaction in Arab Americans. Michigan School of Psychology.
- Taheri, F.; Jami Pour, M.; Asarian, M. (2019) An exploratory study of subjective well-being in organizations—A mixed method research approach. *J. Hum. Behav. Soc. Environ*, 29, 435–454.
- Tang, Y. (2018). What makes rural teachers happy? An investigation on the subjective well-being (SWB) of Chinese rural teachers. *International Journal of Educational Development*, 62, 192–200.
- Tapani, A., & Salonen, A. O. (2019). Identifying teachers' competencies in Finnish vocational education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(3), 243–260.
- Téllez-Martínez, S., Cantón-Mayo, I., & García-Martín, S. (2021). Impedimentos a la consecución de la satisfacción y el bienestar docente. *Campus Virtuales*, 10(1), 185–193.
- The International Wellbeing Group. (2013). *Personal Well-being Index-Adult (PWI-A). Manual 2013 (5^a ed.)*. Melbourne, Australia: Australian Centre on Quality of Life, Deakin University.
- Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality Assessment of Ordered Polytomous Items with Parallel Analysis. *Psychological Methods*, 16, 209-220. doi:10.1037/a0023353
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust Matters: Leadership for Successful Schools*. San Francisco, CA: JosseyBass.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 189-209.
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*.

- Ulloa, M. P., Paris, A. D., & Álvarez, J. L. N. (2021). Multiculturalidad, movilizaciones y representaciones sociales: la destrucción de la estatua de Pedro de Valdivia, Chile. *Revista de filosofía*, 38(99), 672-680.
- Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher education*, 73-82.
- Usher, E., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 751-796.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185–206.
- Vaillant, D., El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica, doi.org/10.15366/jospoe2016.5, *Journal of supranational policies of education*, 5, 5 - 21 (2016)
- Valoras UC. (2008). Clima Social Escolar. Obtenido de EducarChile: <https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/55635/Clima%20social%20y%20escolar%2001.pdf?sequence=1>
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload an interpersonal relationship at work. *Teaching and Teacher Education*, 99-109.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. doi: 10.1016/J.EDUREV.2015.04.002
- Varela, J.J.; Sirlopú, D.; Melipillán, R.; Espelage, D.; Green, J.; Guzmán, J. (2019) Exploring the influence school climate on the relationship between school violence and adolescent subjective well-being. *Child Indic. Res*, 12, 2095–2110.
- Vargas, Y. N. B. (2014). Satisfacción laboral y síndrome de burnout en enfermeras del servicio de emergencia y cuidados críticos del Hospital San Bartolomé, 2010. *Revista Científica de Ciencias de La Salud*, 7(2), 53–63.
- Vásquez, N., & Halpern, M. (2014). Vocación docente en profesores de una escuela vulnerable de Santiago como factor a considerar en el clima escolar y la salud mental infantil. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de La Infancia y Adolescencia*, 25(2), 29–38.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3, 87-116.
- Vértiz-Osores, J. J., Vilchez Ochoa, G. L., Vértiz-Osores, R. I., Damián-Núñez, E., Chico Tasayco, H., & Rodríguez-Fuentes, A. (2019). Malestar docente: reflexiones frente al

- bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 273-286.
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis.
- Villalustre, L., & Moral, M. del. (2015). Entornos Personales de Aprendizaje: satisfacción de los estudiantes y bienestar subjetivo docente. *Educação, Formação & Tecnologias - ISSN 1646-933X*, 8(1).
- Villamar Sánchez, D., Juárez García, A., González Corzo, I. G., & Osnaya Moreno, M. (2019). Factores psicosociales y síndrome de Burnout en académicos de una universidad pública de México. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 111-126.
- Virtanen, A., de Bloom, J., & Kinnunen, U. (2020). Relationships between recovery experiences and well-being among younger and older teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 93(2). <https://doi.org/10.1007/s00420-019-01475-8>
- Voukelatou, V., Gabrielli, L., Miliou, I., Cresci, S., Sharma, R., Tesconi, M., & Pappalardo, L. (2021). Measuring objective and subjective well-being: dimensions and data sources. *International Journal of Data Science and Analytics*, 11(4), 279–309.
- Wang, X., Zhang, L., Peng, Y., Lu, J., Huang, Y., & Chen, W. (2022). Development and validation of the empathy scale for teachers (EST). *Studies in Educational Evaluation*, 72, 101112.
- Widodo, W.; Sulistiasih, S. (2021) Vitalizing organizational justice in mediating effect of good corporate governance on teacher's organizational citizenship behavior. *J. Konseling Dan Pendidik.*, 9, 164–170.
- Wigford, A., & Higgins, A. (2019). Wellbeing in international schools: Teachers' perceptions. *Educational and Child Psychology*, 36(4).
- Wills E. (2009). Spirituality and subjective well-being: Evidence for a new domain in the Personal Well-Being Index. *J Happiness Stud*, 10(1), 49-69. doi: 10.1007/s10902-007-9061-6.
- Wrosh, C., & Scheier, M. (2003). Personality and quality of life: The importance of optimism and goal adjustment. *Quality of life research*, 59-72.
- Yáñez Gallego, R., Osorio, J., & Ibarretxe-Antuñano, I. (2008). Conceptualización metafórica de la confianza interpersonal. *Universitas Psychologica*, 7(1), 43-55.
- Yeomans, M. M., & Silva, A. (2020). Pedagogical and Psychosocial Implications of Quarantine by Covid-19 on Chilean Students. *Revista Educación Las Américas*, 10. <http://revistas.udla.cl/rea/index.php/rea/article/view/78>

- Yu, C. C., Tan, L., Le, M. K., Tang, B., Liaw, S. Y., Tierney, T., Ho, Y. Y., Lim, B. E. E., Lim, D., Ng, R., Chia, S. C., & Low, J. A. (2022). The development of empathy in the healthcare setting: a qualitative approach. *BMC Medical Education*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03312-y>
- Yurt, E. (2022). Collective Teacher Self-Efficacy and Burnout: The Mediator Role of Job Satisfaction. *International Journal of Modern Education Studies*, 6(1), 51–69. doi: 10.51383/ijonmes.2022.168
- Zadok-Gurman, T.; Jakobovich, R.; Dvash, E.; Zafrani, K.; Rolnik, B.; Ganz, A.B.; Lev-Ari, S. (2021) Effect of inquiry-based stress reduction (IBSR) intervention on well-being, resilience and burnout of teachers during the COVID-19 pandemic. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 3689.
- Zamora-Díaz, W., López-Noguero, F., & Cobos-Sanchiz, D. (2016). Realidades del empleo docente en Nicaragua. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2).
- Żemojtel-Piotrowska, M., Piotrowski, J. P., Ciecuch, J., Adams, B. G., Osin, E. N., Ardi, R. & Maltby, J. (2017). Measurement invariance of Personal Well-being Index (PWI-8) across 26 countries. *Journal of Happiness Studies*, 18(6), 1697-1711. doi: 10.1007/s10902-016-9795-0
- Zepke, N. (2018). Student engagement in neo-liberal times: What is missing? *Higher Education Research & Development*, 37(2), 433–446.
- Zhang, K., Cui, X., Wang, R., Mu, C., & Wang, F. (2022). Emotions, Illness Symptoms, and Job Satisfaction among Kindergarten Teachers: The Mediating Role of Emotional Exhaustion. *Sustainability (Switzerland)*, 14(6). <https://doi.org/10.3390/su14063261>
- Zhang, W., Feng, Q., Lacanienta, J., & Zhen, Z. (2017). Leisure participation and subjective well-being: Exploring gender differences among elderly in Shanghai, China. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2016.11.010>

12 Anexo N° 1 Cuestionario Bienestar Docente



CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Estimados/as profesores y profesoras:

A continuación, le pedimos que conteste un cuestionario sobre temas vinculados con el trabajo que realiza en este colegio o liceo y con su vida personal, relacionados con su bienestar, actitudes frente a la escuela, la sociedad, la familia, las redes sociales, entre otras. No hay respuestas correctas o incorrectas. Sólo nos interesa conocer su opinión frente a estos temas.

Este estudio es parte de la investigación "Trayectorias estudiantiles y transiciones", desarrollada por el Centro de Investigación para una Educación Inclusiva, y permitirá mejorar las políticas educativas para los estudiantes del país.

Por favor, marque en cada pregunta con una equis (x) o encierre en un círculo la alternativa que represente con mayor certeza tu opinión y conteste libremente en las preguntas abiertas. Por favor, no deje preguntas sin responder. Le garantizamos que sus respuestas serán tratadas de forma confidencial, es decir, nadie las podrá conocer ni podrá identificarle personalmente de ninguna manera. La información de este cuestionario se analizará estadísticamente y de manera científica, no existiendo otros posibles usos de la información.

Muchas gracias.

1. Por favor, cuéntenos hasta qué punto se encuentra satisfecho/a con...

0 = Nada satisfecho/a

10= Muy satisfecho/a

1	La vida en su conjunto	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Su nivel de vida	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Su estado de salud en general	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Los logros que está alcanzando en su vida	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Las relaciones personales	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Lo seguro y protegido que usted se siente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	Su sentimiento de formar parte de la comunidad en que vive	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	Su seguridad y protección futura	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	Su vida espiritual y creencias religiosas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. A continuación, aparecen 10 declaraciones, las cuales puede considerar falsas o verdaderas respecto a su vida. Usando la siguiente escala, indique su opinión para cada una de ellas.

	Falso	Apenas cierto	Generalmente cierto	Absolutamente cierto
1 Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero, aunque alguien se me oponga.	1	2	3	4
2 Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente	1	2	3	4
3 Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	1	2	3	4
4 Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	1	2	3	4
5 Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	1	2	3	4
6 Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	1	2	3	4
7 Pase lo que pase, por lo general soy capaz de manejarlo.	1	2	3	4
8 Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	1	2	3	4
9 Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	1	2	3	4
10 Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	1	2	3	4

3. A continuación, aparece un conjunto de declaraciones. Por favor, lea cuidadosamente cada una de ellas y califique cuán de acuerdo está con la premisa descrita usando la siguiente escala.

	Nunca	Pocas veces	A veces	Siempre
1 Estoy seguro de que puedo generar ideas originales y adecuadas	1	2	3	4
2 Tengo confianza en que podría manejar bien acontecimientos inesperados	1	2	3	4
3 Gracias a mis capacidades y a mi ingenio, puedo generar productos creativos	1	2	3	4
4 Cuando estoy frente a un problema, puedo ensayar varias alternativas para solucionarlo	1	2	3	4
5 Puedo pensar de manera independiente y no repetir lo que dicen los demás	1	2	3	4

4. Utilizando la siguiente escala, indique para cada una de las siguientes declaraciones si corresponden a las razones por las cuales hace diferentes cosas...

En general hago las cosas...	No corresponde en nada	Corresponde un poco	Corresponde moderadamente	Corresponde mucho	Corresponde exactamente	Corresponde exactamente	
1 ...para sentir cosas agradables	1	2	3	4	5	6	7
2 ...para agradar a otras personas	1	2	3	4	5	6	7
3 ...para ayudarme a mí mismo a convertirme en la persona que busco ser	1	2	3	4	5	6	7
4 ...porque me gusta hacer descubrimientos interesantes	1	2	3	4	5	6	7
5 ...porque si no las hago, lo sentiría como un fracaso personal	1	2	3	4	5	6	7
6 ...por el placer que siento al volverme más y más hábil	1	2	3	4	5	6	7
7 ...porque veo que pueden beneficiarme	1	2	3	4	5	6	7
8 ...por el sentido de bienestar que siento cuando lo hago	1	2	3	4	5	6	7
9 ...porque quiero que cierta gente me vea de forma más positiva	1	2	3	4	5	6	7
10 ...porque las escogí como medios para alcanzar mis objetivos	1	2	3	4	5	6	7
11 ...por el placer de adquirir nuevo conocimiento	1	2	3	4	5	6	7
12 ...porque me sentiría culpable si no las hago	1	2	3	4	5	6	7
13 ...por el placer que siento al dominar lo que estoy haciendo	1	2	3	4	5	6	7
14 ...porque creo que puede hacer una diferencia	1	2	3	4	5	6	7
15 ...por las sensaciones agradables que siento cuando las hago	1	2	3	4	5	6	7
16 ...para mostrarle a otros que soy capaz	1	2	3	4	5	6	7
17 ...porque las escogí para conseguir lo que quiero	1	2	3	4	5	6	7
18 ...por el placer de aprender cosas nuevas e interesantes	1	2	3	4	5	6	7
19 ...porque me obligo a mí mismo a hacerlas	1	2	3	4	5	6	7
20 ...por la satisfacción que siento al tratar de sobresalir en lo que hago	1	2	3	4	5	6	7
21 ...porque tengo buenas razones para hacerlas	1	2	3	4	5	6	7
22 ...por los sentimientos agradables que experimento	1	2	3	4	5	6	7
23 ...para que la gente me admire	1	2	3	4	5	6	7
24 ...porque las elijo para invertir en lo que es importante para mí	1	2	3	4	5	6	7

5. A continuación, hay algunas afirmaciones en relación con su trabajo y sobre las consecuencias que se derivan de esa relación para usted como profesional y como persona. Píense con qué frecuencia le surgen a usted esas ideas o con qué frecuencia las siente, teniendo en cuenta la escala que se le presenta a continuación. Conteste honestamente, por favor, marcando con una cruz la alternativa que más se ajusta a su situación:

		Nunca	Raramente: algunas veces al año	A veces: algunas veces al mes	Frecuentemente: algunas veces por semana	Muy frecuentemente: todos los días
1	Mi trabajo me supone un reto estimulante.	0	1	2	3	4
2	No me gusta atender a algunos estudiantes/apoderados.	0	1	2	3	4
3	Creo que muchos estudiantes/apoderados son insoportables.	0	1	2	3	4
4	Me preocupa el trato que he dado a algunas personas en el trabajo.	0	1	2	3	4
5	Veo mi trabajo como una fuente de realización personal.	0	1	2	3	4
6	Creo que los apoderados de mis estudiantes son unos pesados.	0	1	2	3	4
7	Pienso que trato con indiferencia a algunos estudiantes/apoderados.	0	1	2	3	4
8	Pienso que estoy saturado/a por el trabajo.	0	1	2	3	4
9	Me siento culpable por alguna de mis actitudes en el trabajo.	0	1	2	3	4
10	Pienso que mi trabajo me aporta cosas positivas.	0	1	2	3	4
11	Me gusta ser irónico/a con algunos estudiantes/apoderados.	0	1	2	3	4
12	Me siento agobiado/a por el trabajo.	0	1	2	3	4
13	Tengo remordimientos por algunos de mis comportamientos en el trabajo.	0	1	2	3	4
14	Etiqueto o clasifico a los usuarios según su comportamiento.	0	1	2	3	4
15	Mi trabajo me resulta gratificante.	0	1	2	3	4
16	Pienso que debería pedir disculpas a alguien por mi comportamiento.	0	1	2	3	4

		Nunca	Raramente: algunas veces al año	A veces: algunas veces al mes	Frecuentemente: algunas veces por semana	Muy frecuentemente: todos los días
17	Me siento cansado/a físicamente en el trabajo.	0	1	2	3	4
18	Me siento desgastado/a emocionalmente.	0	1	2	3	4
19	Me siento ilusionado/a por mi trabajo.	0	1	2	3	4
20	Me siento mal por algunas cosas que he dicho en el trabajo.	0	1	2	3	4

6. Por favor, lea cuidadosamente cada afirmación y califique cuán frecuentemente se siente o actúa de la manera descrita, usando la siguiente escala.

		Nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Casi siempre	Siempre
1	Me puedo imaginar lo que es estar "en los zapatos de otra persona".	0	1	2	3	4	5
2	Puedo estar de acuerdo o en desacuerdo con otra persona	0	1	2	3	4	5
3	Al leer un libro, puedo imaginar lo que el personaje está sintiendo	0	1	2	3	4	5
4	Puedo considerar mi punto de vista y el de otra persona, al mismo tiempo	0	1	2	3	4	5

7. Estas preguntas tienen como objetivo comprender cómo Ud. vive con sus emociones. Responda a cada cuestión tomando en cuenta la forma en que Ud. reacciona en general. No hay respuestas ni buenas ni malas. Para cada pregunta Ud. debe posicionarse sobre una escala de 1 a 7.

		Muy de acuerdo = 7						
		1	2	3	4	5	6	7
1	Mis emociones aparecen sin que yo comprenda o entienda de dónde provienen o por qué ocurren.	1	2	3	4	5	6	7
2	No entiendo siempre por qué reacciono de la manera que reacciono.	1	2	3	4	5	6	7
3	Si quisiera, podría fácilmente manipular las emociones de los otros para obtener lo que quiero.	1	2	3	4	5	6	7
4	Sé lo que hay que hacer para que las otras personas me apoyen.	1	2	3	4	5	6	7
5	No consigo entender las reacciones emocionales de las otras personas.	1	2	3	4	5	6	7
6	Cuando me siento bien, consigo diferenciar con facilidad si el motivo es porque estoy contento, orgulloso de mí mismo o relajado.	1	2	3	4	5	6	7
7	Sé cuándo una persona está enfadada, triste o alegre, aun cuando ella no diga nada.	1	2	3	4	5	6	7
8	Consigo encontrar con facilidad las palabras para describir lo que siento.	1	2	3	4	5	6	7
9	Nunca me baso en mis emociones para decidir qué hago con mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
10	Cuando me siento mal, consigo fácilmente identificar la situación que hizo sentirme mal	1	2	3	4	5	6	7
11	Consigo obtener con facilidad lo que deseo de las otras personas.	1	2	3	4	5	6	7

	1 = Muy en desacuerdo	Muy de acuerdo = 7						
12	Recupero fácilmente la calma o mi equilibrio después de haber vivido una situación difícil.	1	2	3	4	5	6	7
13	Puedo fácilmente explicar las emociones de las personas que me son próximas.	1	2	3	4	5	6	7
14	La mayor parte del tiempo, consigo fácilmente entender por qué las personas sienten lo que sienten.	1	2	3	4	5	6	7
15	Cuando estoy triste, me resulta fácil recuperar mi buen humor.	1	2	3	4	5	6	7
16	Cuando algo me afecta, sé inmediatamente qué es lo que siento.	1	2	3	4	5	6	7
17	Si algo me disgusta, consigo decirlo o expresarlo con calma.	1	2	3	4	5	6	7
18	No entiendo por qué las personas próximas a mí reaccionan como lo hacen.	1	2	3	4	5	6	7
19	Cuando veo a alguien que está estresado o ansioso, consigo calmarlo fácilmente	1	2	3	4	5	6	7
20	Después de una discusión, no consigo saber si estoy triste o enfadado	1	2	3	4	5	6	7
21	Uso mis emociones para mejorar las decisiones que tomo en mi vida	1	2	3	4	5	6	7
22	Intento aprender de las situaciones o emociones difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
23	Los demás me buscan con frecuencia para hablarme de sus problemas personales.	1	2	3	4	5	6	7
24	Mis emociones me dicen qué cambios tengo que hacer en mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
25	Es difícil para mí explicar a los otros lo que siento, aunque quiera hacerlo.	1	2	3	4	5	6	7
26	No siempre entiendo por qué estoy estresado.	1	2	3	4	5	6	7
27	Si alguien viniera a mí llorando, no sabría qué hacer.	1	2	3	4	5	6	7
28	Tengo dificultades para escuchar a la gente que se queja.	1	2	3	4	5	6	7
29	No tengo la actitud adecuada con las personas, porque no consigo percibir su estado emocional	1	2	3	4	5	6	7
30	Consigo fácilmente saber lo que las otras personas sienten	1	2	3	4	5	6	7
31	Evito que las personas me hablen de sus problemas.	1	2	3	4	5	6	7
32	Sé qué hacer para motivar a las personas	1	2	3	4	5	6	7
33	Tengo habilidades para subir la moral a las personas	1	2	3	4	5	6	7
34	Tengo dificultades para relacionar lo que una persona siente y las experiencias que ha vivido.	1	2	3	4	5	6	7
35	Habitualmente soy capaz de influir en la manera cómo las otras personas se sienten	1	2	3	4	5	6	7
36	Si quisiera, me sería fácil hacer que alguien se sienta mal.	1	2	3	4	5	6	7
37	Encuentro difícil manejar mis emociones	1	2	3	4	5	6	7
38	Las personas próximas a mí me dicen que no expreso suficientemente lo que siento.	1	2	3	4	5	6	7
39	Cuando estoy enfadado, consigo fácilmente calmarme.	1	2	3	4	5	6	7
40	A veces me sorprende con las reacciones de ciertas personas porque no había percibido que ellas se encontraban de mal humor	1	2	3	4	5	6	7
41	Mis emociones me indican lo que es importante para mí.	1	2	3	4	5	6	7
42	Los demás no aceptan la manera en que expreso mis emociones.	1	2	3	4	5	6	7
43	Con frecuencia cuando estoy triste, no sé el por qué.	1	2	3	4	5	6	7
44	Con frecuencia me ocurre que no sé en qué estado emocional están las personas que me rodean.	1	2	3	4	5	6	7
45	Los demás me dicen que soy un buen confidente.	1	2	3	4	5	6	7
46	Me siento mal cuando me cuentan alguna dificultad personal.	1	2	3	4	5	6	7
47	Cuando estoy delante de una persona enfadada, puedo calmarla fácil.	1	2	3	4	5	6	7
48	Tengo consciencia de mis emociones desde el momento en que las siento.	1	2	3	4	5	6	7

1 = Muy en desacuerdo		Muy de acuerdo = 7						
49	Cuando me siento mal, me es difícil saber qué emoción exactamente estoy sintiendo	1	2	3	4	5	6	7
50	Cuando estoy ante una situación estresante, me esfuerzo por pensar de una manera que me ayude a permanecer tranquilo.	1	2	3	4	5	6	7

8. A continuación, aparece un conjunto de declaraciones. Por favor, lee cuidadosamente cada una de ellas y califica cuan de acuerdo estas con la premisa descrita usando la siguiente escala.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
1	Los seres humanos tienen derecho a modificar el medio ambiente natural para satisfacer sus necesidades.	1	2	3	4	5
2	Cuando los seres humanos interfieren con la naturaleza, las consecuencias son a menudo desastrosas.	1	2	3	4	5
3	La inventiva humana asegurará que no convirtamos la Tierra en inhabitable.	1	2	3	4	5
4	Los seres humanos están abusando severamente del medio ambiente.	1	2	3	4	5
5	La tierra tiene recursos naturales en abundancia y sólo tenemos que aprender cómo desarrollarlos.	1	2	3	4	5
6	Las plantas y los animales tienen tanto derecho a existir como los seres humanos.	1	2	3	4	5
7	Pese a nuestras especiales capacidades, los seres humanos seguimos estando sujetos a las leyes de la naturaleza.	1	2	3	4	5
8	La llamada "crisis ecológica" de la humanidad ha sido muy exagerada.	1	2	3	4	5
9	El equilibrio de la naturaleza es muy delicado y fácil de perturbar.	1	2	3	4	5
10	Los seres humanos aprenderán lo suficiente sobre el funcionamiento de la naturaleza para ser capaces de controlarla	1	2	3	4	5
11	Si las cosas continúan como hasta ahora, pronto experimentaremos una gran catástrofe ecológica	1	2	3	4	5

9. Estas preguntas tienen como objetivo comprender cómo Ud. se relaciona con la naturaleza. Responda a cada cuestión tomando en cuenta la forma en que Ud. se siente en general. No hay respuestas ni buenas ni malas. Para cada pregunta Ud. debe posicionarse sobre una escala de 1 a 7.

		1 = Muy en desacuerdo 7 = Muy de acuerdo						
1	A menudo me siento unido y me identifico con el mundo natural que me rodea	1	2	3	4	5	6	7
2	Pienso en el mundo natural como una comunidad a la que pertenezco	1	2	3	4	5	6	7
3	Me doy cuenta y reconozco la inteligencia de otros seres vivos, diferentes al ser humano	1	2	3	4	5	6	7
4	Por lo general, me siento desapegado de la naturaleza	1	2	3	4	5	6	7
5	Cuando pienso en mi vida, me imagino a mí mismo formando parte de un amplio ciclo de la vida	1	2	3	4	5	6	7
6	A menudo siento que formo parte de una gran familia a la que pertenecen el resto de los animales y plantas	1	2	3	4	5	6	7
7	Me siento como si perteneciera y formara parte de la Tierra de la misma forma que siento que la Tierra forma parte de mí	1	2	3	4	5	6	7
8	Me doy cuenta y comprendo cómo afectan mis conductas al mundo natural	1	2	3	4	5	6	7
9	A menudo, me considero una parte más de la trama de la vida	1	2	3	4	5	6	7
10	Siento que todos los seres vivos, humanos y no humanos, que habitamos el Planeta Tierra compartimos una misma "fuerza vital"	1	2	3	4	5	6	7
11	Así como un árbol puede ser parte de un bosque o de la selva, yo me siento formando parte dentro del amplio mundo natural	1	2	3	4	5	6	7
12	Cuando pienso acerca de mi lugar en la Tierra, me considero a mí mismo como un ser que está en lo más alto de la jerarquía que existe en la naturaleza	1	2	3	4	5	6	7
13	Por lo general, siento que soy sólo una pequeña parte del mundo natural que me rodea, y que no soy más importante que el pasto sobre el suelo o los pájaros en los árboles.	1	2	3	4	5	6	7
14	Mi bienestar personal es independiente del bienestar del mundo natural	1	2	3	4	5	6	7

10. A continuación, aparece un conjunto de declaraciones. Por favor, lee cuidadosamente cada una de ellas y califica cuán seguido usted hace lo descrito en la premisa, usando la siguiente escala.

		Nunca	Un Poco	Algunas veces	La mayoría del tiempo	Todo el tiempo
1	Si hay una tensión en mi cuerpo, estoy consciente	0	1	2	3	4
2	Me cuesta identificar mis emociones	0	1	2	3	4
3	Noto que no respiro profundamente cuando estoy nervioso(a)	0	1	2	3	4
4	Me doy cuenta de mi respuesta emocional a las caricias	0	1	2	3	4
5	Siento que mi cuerpo se congela, como si estuviera adormecido durante situaciones Incomodas.	0	1	2	3	4
6	Me doy cuenta cómo mi cuerpo cambia cuando estoy enojado(a)	0	1	2	3	4
7	Siento como si observara mi cuerpo desde afuera	0	1	2	3	4

		Nunca	Un Poco	Algunas veces	La mayoría del tiempo	Todo el tiempo
8	Estoy consciente de la sensación interna durante la actividad sexual.	0	1	2	3	4
9	Puedo sentir mi respiración pasar a través de mi cuerpo cuando exhalo profundamente	0	1	2	3	4
10	Me siento separado(a) de mi cuerpo	0	1	2	3	4
11	Me cuesta expresar ciertas emociones	0	1	2	3	4
12	Tomo en cuenta las señales de mi cuerpo para entender cómo me siento	0	1	2	3	4
13	Cuando me siento físicamente incómodo(a), pienso qué puede haber causado esa incomodidad	0	1	2	3	4
14	Escucho la información de mi cuerpo acerca de mi estado emocional	0	1	2	3	4
15	Cuando estoy estresado(a), noto el estrés en mi cuerpo	0	1	2	3	4
16	Me distraigo de los sentimientos de incomodidad física	0	1	2	3	4
17	Cuando estoy tenso(a), presto atención a dónde se concentra la tensión en mi cuerpo	0	1	2	3	4
18	Noto que mi cuerpo se siente diferente después de una experiencia apacible	0	1	2	3	4
19	Me siento separado(a) de mi cuerpo durante la actividad sexual	0	1	2	3	4

11. Usando la siguiente escala como guía, junto a cada afirmación indique su grado de acuerdo:

	1 = Muy desacuerdo	2	3	4	5	6 = Muy de acuerdo	
1	Tengo tanto en la vida por lo que estar agradecido/a	1	2	3	4	5	6
2	Si tuviera que hacer una lista de todo aquello por lo que me siento agradecido/a, sería muy larga	1	2	3	4	5	6
3	Cuando observo el mundo, no veo mucho por lo que sentirse agradecido/a*	1	2	3	4	5	6
4	Pueden pasar muchos años antes de que me sienta agradecido/a alguien o de algo*	1	2	3	4	5	6
5	A medida que me hago mayor me veo más capaz de valorar a las personas, eventos y situaciones que han sido parte de la historia de mi vida	1	2	3	4	5	6
6	Me siento agradecido/a una gran cantidad de gente	1	2	3	4	5	6

POR ÚLTIMO, ALGUNAS PREGUNTAS SOBRE USTED SOLO PARA LA INVESTIGACIÓN...

1.- Sexo

Hombre Mujer

2.- Edad

años

3.- Estado civil

a. Soltero/a b. Casado/a c. Viudo/a d. Divorciado/a o Separado/a

4.- Situación afectiva

a. Sin pareja estable b. Con pareja estable

4.a. ¿Vive con su pareja? a. Sí b. No

- 5.- ¿Cuántas personas conforman su hogar?
- 6.- ¿Cuántos hijos/as tiene? 7.- ¿Cuántos hijos/as viven con usted?
- 8.- ¿Cuántas personas viven en su casa?
- 9.- ¿Cuántos años de ejercicio profesional tiene? años
- 10.- ¿Cuántos años lleva trabajando en este establecimiento? años
- 11.- ¿Cuántas horas trabaja a la semana en este establecimiento? horas
- 12.- ¿Qué tipo de contrato tiene?
- a. Contrato plazo fijo
 - b. Contrato indefinido
 - c. Honorarios
 - d. Otros, ¿cuál? _____
- 13.- ¿Tiene otro cargo en este establecimiento además de profesor/a?
- a. No
 - b. Sí, ¿cuál? _____
- 14.- Este año, ¿ha faltado al trabajo por problemas de salud?
- a. No
 - b. Sí, ¿cuántos días faltó? _____
- 15.- ¿Ha tenido licencia médica por esto, durante este año?
- a. No
 - b. Sí, ¿cuántas licencias médicas ha extendido este año? _____
- 16.- Aparte de trabajar en esta escuela, ¿tiene usted otro trabajo remunerado?
- a. En otro colegio o liceo
 - b. Haciendo clases particulares
 - c. En otro tipo de trabajo
- 16.a. ¿Cuántas horas trabaja en otros trabajos? horas

¡MUCHÍSIMAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!