



Original

Bienestar, afectos y desgaste laboral de los profesores durante la pandemia en Chile



Jorge J. Varela^{a,*}, Paulina Guzmán^a, Xavier Oriol^b, Francisca Romo^c, y Rafael Miranda^d

^a Universidad del Desarrollo (Chile)

^b Universidad de Girona

^c Facultad de Educación, Universidad Diego Portales (Chile)

^d Universidad Continental del Perú

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 9 de diciembre de 2021

Aceptado el 6 de julio de 2022

On-line el 14 de noviembre de 2022

Palabras clave:

Pandemia

Bienestar

Afectos

Desgaste Laboral

Apoyo Social

R E S U M E N

La pandemia de COVID19 ha tenido un impacto negativo en los profesores de todo el mundo. En Chile, el confinamiento también ha tenido un efecto negativo en el bienestar de los profesores. Sin embargo, no han habido estudios que evalúen la salud mental, los afectos, el agotamiento o el apoyo social de los profesores durante este período. De esta forma, este estudio ha probado un modelo de mediación moderada con Marco de SPSS en una muestra de 635 profesores a lo largo del país, examinando el bienestar subjetivo con el Índice de Felicidad de Pemberton, sus emociones mediante el Cuestionario de Afectos Positivos y Negativos, su estrés con el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Desgaste y su apoyo social con el Cuestionario de Apoyo Social-Forma Corta. Los resultados han mostrado que el impacto del desgaste laboral en el bienestar de los profesores está mediado por los afectos negativos y positivos. Además, esta mediación ha sido moderada por los niveles de apoyo social percibidos por los profesores. Estos resultados han confirmado la importancia de proporcionar apoyo adicional a los profesores durante la pandemia.

© 2022 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

Teachers' wellbeing, affects, and burnout during the pandemic in Chile

A B S T R A C T

The COVID19 pandemic has had a dramatic impact upon teachers across the world. In Chile, the confinement also had a negative effect on teachers' well-being. However, there are no studies assessing teachers' mental health, affect, burnout, or social support during this period. Consequently, our study tested a mediation moderation model with Macro from SPSS in a sample of 635 teachers examining subjective well-being with the Pemberton Happiness Index, their emotions using the Positive and Negative Affect Schedule, their burnout with the Questionnaire for the Evaluation of Burnout Syndrome and their social support with the Social Support Questionnaire-Short Form. The study results suggest that the impact of burnout on teachers' well-being is mediated by negative and positive emotions. Additionally, this mediation was moderated by social support levels perceived by teachers. These results confirm the importance of providing additional support to teachers during the Pandemic.

© 2022 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

Keywords:

Pandemic

Well-being

Affects

Burnout

Social Support

Introducción

A nivel mundial, la pandemia del COVID-19 ha afectado la salud física y mental de las personas (Greenberg, 2020; Kumar y Nayar, 2021). A pesar de la creciente preocupación por el impacto del desgaste laboral y la salud mental de los profesores, acelerada por

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: jovarela@udd.cl (J.J. Varela).

la pandemia, sólo unos pocos estudios cuantitativos en Chile han abordado la salud mental y el bienestar de los docentes. Por lo tanto, el propósito de nuestro estudio ha sido examinar la relación entre el desgaste laboral y el bienestar de los profesores, mediada por los afectos positivos o negativos de los profesores. También hemos evaluado el impacto del apoyo social percibido por los profesores como moderador de esta relación.

El bienestar de los profesores como una dimensión significativa de la salud mental

El concepto de bienestar se refiere a la experiencia de placer y a alcanzar un funcionamiento óptimo con dos enfoques: Hedónico y Eudaimónico (Ryan y Deci, 2001). El enfoque Hedónico, llamado también bienestar subjetivo (Diener, 1984) tiene un componente afectivo y cognitivo. El primero se refiere a la evaluación que hacen las personas de los sentimientos agradables y desagradables experimentados en sus vidas. El segundo, componente cognitivo, se refiere a un juicio personal global de satisfacción vital sobre una situación ideal (Tov, 2018). El segundo enfoque es el bienestar eudaimónico, asociado al crecimiento y desarrollo personal (Waterman, 1993). Este enfoque se ha caracterizado por su naturaleza multidimensional, como el sentido de autodeterminación (autonomía), auto-evaluación positiva de la vida (autoaceptación), reconocimiento del sentido de la vida (propósito de vida) y la posición de las relaciones personales de calidad (relaciones positivas) (Ryff y Keyes, 1995).

Los profesores han evaluado su bienestar de forma más baja en comparación a otras profesiones y tienen más riesgos de sufrir problemas de salud mental (Grenville-Cleave y Boniwell, 2012; Kidger et al., 2016). Asimismo, el bajo bienestar de los profesores se ha asociado con el ausentismo laboral (Gandy et al., 2014; Kidger et al., 2016) y con síntomas depresivos (Harding et al., 2019). En la literatura, se ha encontrado que el bienestar se relaciona con la regulación emocional de los profesores (e.g. Taxer y Frenzel, 2015), el compromiso de los profesores (e.g., Parker et al., 2012) y las relaciones estudiante-profesor (Spilt et al., 2011). Por ejemplo, los profesores que han experimentado un bajo bienestar y problemas de salud mental pueden encontrar desafiante el desarrollar relaciones de buena calidad con los estudiantes (Kidger et al., 2016). No obstante, han existido diferentes factores de riesgos para el bienestar docente, así como la inteligencia emocional (Chung, 2019), las relaciones profesor- alumno (Spilt et al., 2011) y especialmente el síndrome de desgaste laboral (Guevara-Manrique et al., 2014).

El síndrome de desgaste laboral en la profesión docente

La docencia es una profesión que se ha caracterizado por altos niveles de desgaste laboral (Maslach et al., 2001). Maslach et al. (1986) ha caracterizado el síndrome de desgaste laboral por su agotamiento emocional. Esto se produce cuando la persona se siente agotada emocionalmente e incapaz de afrontar una situación que le genera estrés, despersonalización en el trabajo, que se refleja en una respuesta impersonal y fría hacia los usuarios del lugar de trabajo y sentimiento de baja realización personal, donde la persona constantemente evalúa negativamente su trabajo. Para los profesores, el desgaste emocional ha tenido implicaciones en el rendimiento profesional de los docentes (e.g., Maslach et al., 2001) y en los resultados, como en la deserción (e.g., Maslach et al., 2001) y la depresión (Shin et al., 2013). Aunque ha existido evidencia empírica de la relación entre el síndrome de desgaste emocional y el bienestar en contextos de enseñanza, no se ha abordado suficientemente el papel mediador en esta relación de la experiencia de los afectos, tanto positivos como negativos. Además, el papel del apoyo social como moderador del efecto del síndrome de desgaste laboral en la

experiencia de afectos positivos o negativos no ha sido abordado en el contexto escolar.

Afectos de los docentes

La docencia es, quizás, una de las profesiones más exigentes emocionalmente (Roeser et al., 2012). Se ha esperado que los docentes respondan a las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes. Además, también se ha esperado que los docentes regulen sus emociones en clases sin posibilidad de desconectarse o retirarse (e.h., O'Connor, 2008). Esto ha explicado la importancia de estudiar las experiencias afectivas de los profesores en relación con su bienestar, por ejemplo, como posible variable mediadora significativa en esa relación. Una de las perspectivas teóricas en el estudio de la experiencia afectiva ha sido la unidimensional, la cual ha caracterizado los afectos por valores a lo largo de dimensiones distintas, las más comunes son la valencia y el nivel de excitación (Watson et al., 1988). Esto significa que se mide, por ejemplo, cómo se sienten positiva o negativamente los profesores. (e.d., valencia) y lo excitado que se sienten (e.d., arousal). La literatura sobre la dimensión de los afectos autorreportados ha establecido consistentemente dos dimensiones dominantes: afecto positivo y afecto negativo (Watson et al., 1988). El afecto positivo (AP) se ha definido como sentirse entusiasta, activo y alerta. Un AP es un estado emocional de gran energía, mientras que un AP bajo se ha caracterizado por sentirse triste y aletargado. Por el contrario, el afecto negativo (AN) es una dimensión general de malestar subjetivo que ha comprendido una variedad de estados de ánimo negativos, incluidos la ira, el desprecio, el disgusto, la culpa, el miedo y el nerviosismo, entre otros. El AN bajo se ha caracterizado como un estado de calma y serenidad (Watson et al., 1988). Las investigaciones previas no han examinado todavía el papel de los afectos como variables mediadoras en los contextos de la pandemia para los profesores.

Vinculación del desgaste laboral, el estrés, los afectos y el bienestar

Las experiencias emocionales de los profesores han estado relacionadas con el bienestar y la salud mental y física (e.g., Chang, 2009). Sin embargo, la evidencia que vincula el bienestar y los afectos de los profesores ha sido escasa (Frenzel, 2014). Aunque es probable que estos dos aspectos estén relacionados de forma bidireccional, aún está pendiente una demostración empírica de esta relación. Algunos estudios han indicado que las experiencias diarias repetidas de afectos desagradables provocan cambios negativos en el bienestar, mientras que las experiencias repetidas de afectos agradables pueden promover el bienestar (e.g., Chang, 2009; Spilt et al., 2011). Además, los profesores bajo estrés, pueden desarrollar intensos sentimientos negativos sobre su trabajo, incluyendo ansiedad, ira o frustración (Frenzel, 2014). Otros investigadores sugieren que la necesidad de cumplir con las reglas emocionales ha sido un factor de estrés para los profesores (Day, 2004; Philipp y Schüpbach, 2010). En este contexto, Carson (2006) se ha observado que el desgaste laboral estaba asociado a la exhibición de afectos positivos o a la supresión de afectos negativos. Sin embargo, algunos profesores podían regular proactivamente sus emociones o generar sentimientos positivos mientras enseñaban. Por lo tanto, las reglas emocionales pueden promover la regulación emocional positiva de los profesores y, en consecuencia, aumentar los niveles de bienestar (Tsang, 2011).

Aunque la evidencia sobre los afectos y bienestar de los profesores es escasa, muchos estudios en otras áreas han comprobado el papel protector de los afectos positivos a la hora de enfrentarse a acontecimientos vitales desafiantes, generando resultados positivos en materia de bienestar y salud, como una salud mental floreciente (Catalino y Fredrickson, 2011); satisfacción con la vida y una disminución de los síntomas de depresión (Fredrickson et al., 2008). Estos

estudios empíricos han afirmado que los afectos positivos ayudan a construir los recursos individuales esenciales para crear bienestar y condiciones de vida saludable (Fredrickson, 2013). Tomando la perspectiva de Fredrickson, la investigación sobre el afecto de los profesores ha encontrado resultados similares, aunque escasos. Por ejemplo, Buonomo et al. (2017) han mostrado que las emociones positivas de los profesores hacia los alumnos protegían parcialmente a los profesores del efecto perjudicial de las negativas sobre la autoeficacia. Asimismo, Carbonneau et al. (2008) han descubierto que el aumento de la pasión armoniosa por la enseñanza predecía el aumento en la satisfacción laboral y la disminución de los síntomas de desgaste laboral a lo largo del tiempo. En resumen, los afectos positivos han jugado un papel en el bienestar de los profesores como mediador, predictor o factor protector de las emociones negativas.

Además, los estudios sobre el estrés laboral también pueden ayudar a comprender la relación entre el estrés, los afectos y el bienestar en la enseñanza. Lazarus y Folkman (1984) han postulado que los factores que determinan la intensidad del estrés han sido de naturaleza individual y transaccional (Bibou-Nakou et al., 1999; Fiorilli et al., 2017; Fiorilli et al., 2019). Por lo tanto, es razonable especular que los factores personales y organizativos y sus interacciones han estado relacionados con los afectos positivos o negativos y el bienestar en las escuelas (Frenzel, 2014). Por lo tanto, hemos podido hipotetizar que los profesores altamente estresados o desgastados, que perciben altos niveles de apoyo social en su lugar de trabajo, podrían estar protegidos contra los efectos adversos hacia su bienestar. Además, los profesores altamente estresados o quemados que se han sentido apoyados por la organización escolar y sus compañeros podrían seguir sintiéndose entusiasmados por la enseñanza.

Apoyo social

Aunque no ha habido consenso en la literatura sobre la definición de apoyo social (Cooke et al., 1988), se ha expuesto que se produce en las interacciones con otros, dentro de una red establecida (Sendra et al., 2020) y que su calidad depende de la estructura de la comunidad (Wright, 2016). Los estudios médicos y conductuales han demostrado la importancia de las relaciones sociales para tratar diversas enfermedades o mantener una buena salud y bienestar (Cohen et al., 2000). En este sentido, Lakey y Cohen (2000) han postulado que el apoyo puede reducir el impacto de los eventos estresantes de la vida. El estrés se amortigua a través de acciones de apoyo (escucha atenta, consejos, etc.) o por la creencia de que se dispondrá de apoyo social. La docencia se ha basado en las relaciones sociales, establecidas principalmente entre profesores y estudiantes. Sin embargo, las relaciones han jugado un papel central en la calidad y el tipo de recursos que el profesor puede obtener de esas relaciones, particularmente durante la situación desafiante o estresante. Algunos estudios han abordado la cuestión del apoyo social en profesores. Ellos han descrito una relación negativa entre el apoyo social y los síntomas físicos, la ansiedad y la depresión (Nabavi et al., 2017), una correlación negativa entre una alta percepción de apoyo social y el síndrome de desgaste emocional (Fiorilli et al., 2019; Langher et al., 2017), y una relación positiva entre el apoyo social y la cohesión y unidad del equipo, la eficacia y el compromiso con la escuela (Chung, 2019). Del mismo modo, el apoyo social percibido por los profesores ha estado relacionado con el trabajo colaborativo y la búsqueda de soluciones (Avanzi et al., 2018).

Nuestro estudio ha pretendido examinar la relación entre el desgaste laboral y el bienestar de los profesores, considerando los efectos positivos y negativos de los profesores como variables mediadoras. Por otra parte, hemos querido explorar el impacto del apoyo social percibido por los profesores como variable

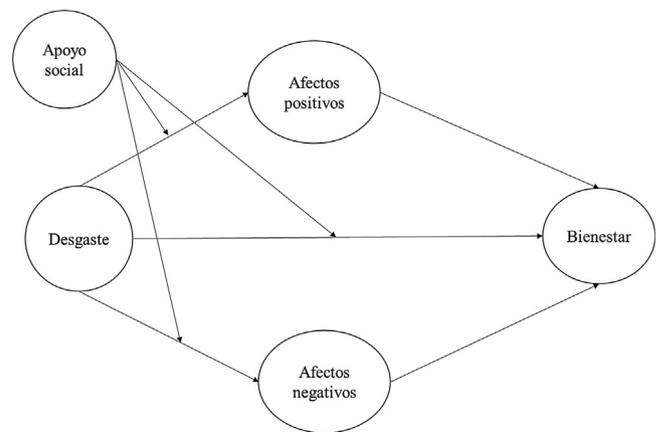


Figura 1. Modelo conceptual: relación entre desgaste y bienestar mediado por afectos positivos y negativos condicionado por el apoyo social.

moderadora de estas relaciones. Nuestra hipótesis ha sido que el apoyo social tiene un papel moderador en la relación entre el desgaste laboral y el bienestar cuando ha sido mediado por las emociones experimentadas por los profesores. El estudio de esta hipótesis se ha tornado especialmente relevante en el contexto de la pandemia, porque como ya se explicó anteriormente, los profesores, que han estado normalmente expuestos a diversos estresores específicos en su área de trabajo (p.e. escuela), desde el inicio de la crisis sanitaria hasta la fecha han tenido que lidiar con el estrés provocado por la situación global y la adaptación a los cambios en la experiencia docente en un periodo de tiempo relativamente corto, alterando la interacción con los compañeros y alumnos. Por lo tanto, nuestra hipótesis ha sido que los afectos positivos y negativos pueden mediar el impacto del desgaste laboral en el bienestar de los profesores (ver Figura 1). Esta mediación ha estado también moderada por el apoyo social percibido por los profesores, que actúa como factor protector no solo en la relación entre el desgaste laboral y el bienestar, sino también entre el desgaste laboral y los afectos positivos y negativos experimentados por los profesores durante el confinamiento del COVID-19.

Método

Participantes

Los datos se han recogido de una muestra de conveniencia de 635 profesores chilenos a lo largo del país, con edades comprendidas entre los 21 hasta los 72 ($M = 40.66$, $DT = 10.33$). Del total de la muestra, 586 eran mujeres (92.3%), y 377 habían pertenecido a establecimientos municipales, 213 eran de establecimientos subvencionados y 41 de establecimientos privados. Los criterios de inclusión han sido: ser docentes activos en escuelas preescolares, primarias o secundarias en el territorio nacional. El 48% ha llevado entre 1 a 10 años en la docencia, el 45% lleva enseñando entre 11 a 30 años, mientras que solo el 7% la llevado enseñando por más de 31 años. En cuanto al tipo de jornada laboral, el 84.4% de los profesores ha trabajado a tiempo completo, mientras que el 12.3% ha trabajado medio tiempo y el 2.4% trabaja el doble de tiempo.

El estudio ha sido instrumental (Ato et al., 2013). El tamaño de la muestra ha sido determinado con el software de Soper (2020) que tiene en cuenta el número de predictores; el tamaño del efecto previsto ($\lambda = .1$), la significancia estadística deseada ($\alpha = .01$), y el nivel de potencia estadística ($1 - \beta = .99$). Mediante este análisis, se ha necesitado de un mínimo de 344 individuos para ser evaluados. Ninguno de los ítems ha presentado valores perdidos superiores al 10%. Hemos utilizado imputaciones múltiples (IM) para manejar los

datos perdidos. Se han realizado treinta copias durante el proceso de imputación, cada una con datos faltantes imputados utilizando el método de Monte Carlo (White et al., 2011).

Instrumentos

Se ha utilizado el *Índice de Felicidad de Pemberton* (PHI; Hervás y Vázquez, 2013) para medir el bienestar subjetivo. Este índice mide varios dominios incluyendo el bienestar general, hedónico, eudaimónico y social. Se ha utilizado una subsección de este índice que mide el bienestar recordado en base a 11 ítems (p.ej., “estoy muy satisfecho con mi vida”) siguiendo una escala Likert de 11 puntos (0 = totalmente en desacuerdo; 10 = totalmente de acuerdo). Las puntuaciones más altas han indicado niveles más altos de bienestar subjetivo. Uno de los ítems se ha codificado de forma inversa para facilitar la interpretación de los resultados. El PHI ha sido validado en diferentes edades (de 16 a 60 años), idiomas (incluido el español) y países, con niveles más altos del rango de Cronbach (α) .84 y .93 (Hervás y Vázquez, 2013). Para la muestra actual, el alfa de Cronbach (α) ha sido de .92 y el omega (Ω) de McDonald fue de .92. En el caso de los indicadores de ajuste para el análisis factorial confirmatorio (AFC), los valores han sido un índice de ajuste comparativo (CFI) de .94, el índice de Tucker-Lewis (TLI) de .92 y la raíz del error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) de .09.

Se ha utilizado una medida de autoinforme con dos subescalas *Positive and Negative Affect* (PANAS; Watson et al., 1988) para evaluar el afecto positivo y negativo de los profesores. Para su validación en español, el PANAS se ha administrado a una muestra de estudiantes universitarios (Sandín et al., 1999). Estudios previos en Chile han mostrado buenas propiedades psicométricas de la escala consistentes con la literatura previa (p.ej., Dufey y Fernández, 2012). El instrumento ha tenido una escala Likert de 5 puntos (nada = 1, extremadamente = 5). Las puntuaciones más altas indican una mayor presencia de la emoción positiva o negativa respectivamente. Ejemplos de ítems son: “Pensando en su trabajo, responda según lo que siente o ha sentido en el ÚLTIMO MES. Por favor marque la alternativa que mejor lo represente. Alegre, Feliz, Irritado, Triste”. La consistencia interna de la escala para la muestra actual ha sido de Cronbach (α): .85 y Ω de .83 para *afectos negativos* y .93 para la subescala de *afectos positivos*; también Ω de .80. En cuanto a los indicadores del análisis factorial confirmatorio, se ha informado que para los afectos negativos el CFI es de .92, y el TLI reportado es de .90; para el RMSEA se reporta un valor de .17. Además, para los afectos positivos, el CFI reportado es de .98 y el TLI ha sido de .97; asimismo, el RMSEA es de .09.

El desgaste laboral de los profesores se ha medido mediante el *Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo* (CESQT; Gil-Monte, 2019). Esta escala evalúa las cogniciones, emociones y actitudes del individuo relacionadas con las experiencias laborales con cuatro escalas (ilusión por el trabajo, desgaste psíquico, indolencia y culpa). Consta de 20 ítems (p.ej., “me siento emocionalmente agotado”) con una escala Likert de cinco puntos (de nunca = 0 a muy frecuentemente: todos los días = 4). La escala ha sido adaptada y 4 ítems fueron eliminados, correspondientes a la percepción del profesor de los alumnos y sus familias. Las puntuaciones más altas han indicado mayores niveles de desgaste. Cronbach (α) fue de 0,85 y Ω de 0,84; asimismo, los indicadores de fiabilidad se han presentado para cada una de las dimensiones que forman parte de la escala de desgaste; la subescala de *culpa* ha presentado un Cronbach (α) de .79 y Ω de .79 también; para la subescala de *desgaste psíquico*, Cronbach (α) fue de .92 y Ω de .92; la subescala de *ilusión por el trabajo* presenta un Cronbach (α) de .88 y un Ω de .88. Dado que la subescala de indolencia sólo tiene dos ítems, no se ha calculado un análisis de fiabilidad, sin embargo, ha existido una correlación entre estos dos ítems ($r = .33, p < .01$).

En cuanto a los indicadores factoriales confirmatorios, se ha observado que el CFI y el TLI que han sido reportados están por encima del umbral de .90 (CFI = .94, TLI = .92, RMSEA = .07).

El apoyo social se ha evaluado mediante un instrumento de *Social Provisions Scale* (SPS) que ha sido validado con estudiantes universitarios españoles (Martínez-López et al., 2014). Hemos utilizado tres dimensiones de esta medida con un total de 12 ítems (p.ej., “No me siento cómodo hablando con nadie de mis problemas”) con una respuesta tipo Likert (totalmente en desacuerdo = 1, muy de acuerdo = 6). Cinco ítems se han codificado de forma inversa para facilitar la interpretación de la escala. Así, las puntuaciones más altas han indicado más apoyo social percibido. Para la muestra actual en general, el alfa de Cronbach (α) ha sido de .79 y Ω .83. Teniendo en cuenta los tres factores vinculados a esta escala, se ha reportado que para el caso de la *alianza confiable* el Ω ha sido de .83 y el alfa de Cronbach (α) reportado ha sido de .81. Asimismo, para la subescala de orientación el alfa de Cronbach reportado ha sido de .81 y el coeficiente de Ω ha sido de .82; por último, para la subescala de *refuerzo del valor* el alfa de Cronbach (α) fue de .70 y el coeficiente de Ω ha sido de .68. Finalmente, en cuanto a los indicadores de validez, se reporta que, para el modelo con tres factores correlacionados, el CFI = .90, TLI = .91 y RMSEA = .081.

Procedimiento

Los datos se han recogido en noviembre de 2021 mediante una plataforma en línea (Odo). El estudio ha sido aprobado por el comité de ética de la Universidad del Desarrollo. Todos los protocolos se han ajustado estrictamente a las directrices éticas de la universidad. Todos los participantes han firmado un consentimiento informado por escrito para formar parte del estudio. Se ha aplicado un cuestionario piloto en octubre de 2020 en una muestra más pequeña y diversa de 10 profesores de 10 escuelas. Como resultado de esta aplicación, se han realizado ajustes principalmente relacionados con el uso del lenguaje inclusivo ya que en español, los sustantivos, adjetivos y pronombres se diferencian entre masculino y femenino.

Análisis de datos

Para la evaluación de la consistencia interna, se han utilizado indicadores de fiabilidad como el coeficiente Omega de McDonalds (Dueber, 2017) y el alfa de Cronbach (Hancock y An, 2018). La validez de las escalas se ha evaluado con un modelo estructural que relaciona los factores de la escala con las variables relevantes. La estimación utilizada ha sido WLSMV (weighted least squares mean and variance corrected), una estimación que sirve para modelos que presentan no normalidad y los ítems tienen un carácter ordinal (Hancock y Mueller, 2013). Para verificar los indicadores de ajuste, se han tenido en cuenta diferentes estadísticas, como el Chi-cuadrado, el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de Tucker Lewis (TLI), la raíz media de los residuos y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA); según Marsh et al. (2004), los indicadores aceptables para el caso del CFI y el TLI deben ser superiores a .90; para el caso de RMSEA debe ser inferior a .08. La distribución normal de las variables se ha comprobado siguiendo a West et al. (1995), quien propuso como referencia para una desviación sustancial de la normalidad un valor absoluto de asimetría > 2 y un valor absoluto (adecuado) de curtosis > 7.

En segundo lugar, se ha calculado un modelo de mediación moderado utilizando SPSS 23.0 y la macro PROCESS (Hayes, 2012). PROCESS utiliza un marco analítico de mínimos cuadrados ordinarios (MCO) o un marco analítico basado en la regresión logística para estimar los efectos indirectos en los modelos de mediación moderados y no moderados con uno o varios mediadores y múltiples mediadores y moderadores (Preacher et al., 2007). En concreto,

Tabla 1
Descriptivos y correlaciones entre las variables del estudio

Variable	M	DS	As	Sk	1	2	3	4	5
1. Desgaste	2.4	.56	.13	-.09	-				
2. Apoyo Social	4.7	.97	-.81	.43	-.49**	-			
3. Bienestar	7.0	1.83	-.68	.02	-.66**	.56**	-		
4. Afectos Positivos	2.7	.84	-.03	-.39	-.48**	.35**	.53**	-	
5. Afectos Positivos	2.3	.90	.65	-.16	.50**	-.37**	-.47**	-.40**	-

Nota.
** $p > .001$.

se ha realizado el modelo 8 del PROCESS y el bootstrapping se ha fijado en 5000 remuestreos. Para suavizar la multicolinealidad de las variables del modelo, éstas se han centrado en la media (Iacobucci et al., 2007). La edad y el sexo se han incluido como covariables en los modelos de regresión. Para calcular las moderaciones en el modelo, se ha realizado el cálculo de las pendientes simples y las interacciones se han clasificado utilizando niveles altos (1SD por encima de la media) y bajos (1SD por debajo de la media) de las variables moderadoras. En cuanto al supuesto de normalidad para la regresión lineal, el Bootstrapping, un procedimiento de remuestreo no paramétrico, es un método adicional recomendado para probar la mediación que no impone normalidad de la distribución del muestreo. Para el tema de la heteroscedasticidad, se ha incluido la opción de utilizar errores estándar robustos, también referido como Huber-White (o Huber-White-Eiker) que se ha incluido dentro del análisis de Hayes para hacerlo robusto contra la heteroscedasticidad (Field y Wilcox, 2017). El análisis Johnson-Neyman (Johnson y Fay, 1950) se ha incluido para explorar si los efectos condicionales del *desgaste* sobre el *bienestar* eran diferentes en determinados valores de la medida moderadora de *apoyo social* y la significación estadística del efecto condicional dentro del rango de la medida del moderador.

Resultados

Como se puede observar en la **Tabla 1**, el bienestar ha estado positiva y significativamente relacionado con el *afecto positivo* ($r = .53, p < .001$) y el *apoyo social* ($r = .56, p < .001$). Por otro lado, el bienestar se ha relacionado de forma negativa y significativamente con el *afecto negativo* ($r = -.47, p < .001$) y el *desgaste* ($r = -.66, p < .001$). En cuanto a la normalidad de las variables del estudio, ninguno de los indicadores de asimetría y normalidad ha presentado un valor absoluto superior a 2 y 7, lo que ha determinado una normalidad sustancial.

Modelos de mediación y mediación moderada

En el modelo de mediación moderada se ha controlado el sexo y la edad. En el primer modelo, la variable moderadora *afecto negativo* se ha utilizado como variable dependiente. Resumen del modelo (R_y de 0.52 y R_y de 0.27); así bien $F(gl1, gl2) = 49,88 (5, 629), p < 0,001$. Para este modelo, el *desgaste* ha tenido un impacto significativo sobre el *afecto negativo* ($b = 0.68, SE = 0.16, p < .001$); en el caso del *apoyo social*, ha tenido un impacto negativo sobre el *afecto negativo* ($b = -0.16, SE = 0.16, p < .001$). Sin embargo, las variables de interacción han resultado no significativas ($b = 0.07, SE = 0.05, p > .05$). La **Tabla 2** presenta estos resultados.

Cuando la variable mediadora es la variable dependiente, la **Tabla 3** presenta los resultados. El modelo de regresión ha presentado un R de 0.52 y R_y de 0.27, $F(gl1, gl2) = 49,88 (5, 629), p < .01$. Específicamente, el *desgaste* ha tenido un efecto negativo sobre el *afecto positivo* ($b = -0.63, SE = 0.06, p < .001$) y el *apoyo social* ha tenido un efecto positivo sobre el *afecto positivo* ($b = 0.16, SE = 0.06, p < .001$). Asimismo, la interacción ha sido $b = -0.16, SE = 0.05,$

Tabla 2
Efectos directos del desgaste y del apoyo social y su interacción sobre los afectos negativos

Predictor	B	ES	P
Variable mediadora modelo (VD = afectos negativos)			
Desgaste	.68	.16	.00
Apoyo Social	-.16	.04	.00
Desgaste x Apoyo Social	.07	.05	.18
Sexo	.12	.11	.30
Edad	.00	.00	.41

Nota. Bienestar como variable dependiente.

Tabla 3
Efectos directos del desgaste y del apoyo social y su interacción sobre los afectos positivos

Predictor	B	ES	p
Variable mediadora Modelo Afecto Positivo			
Desgaste	-.63	.06	.00
Apoyo Social	.16	.04	.00
Desgaste x Apoyo Social	-.16	.05	.00
Sexo	-.17	.11	.13
Edad	-.01	.00	.03

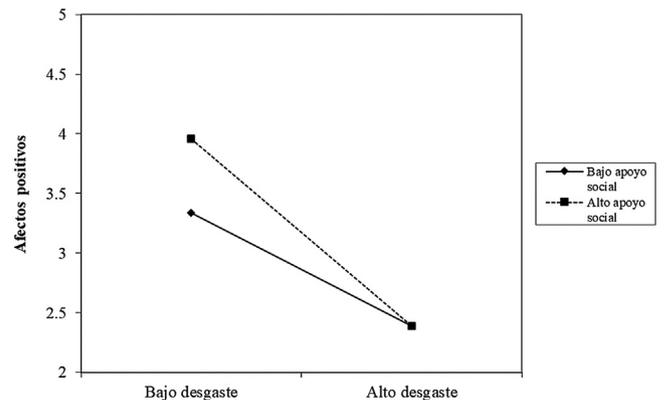


Figura 2. Interacción entre el desgaste y el apoyo social en el afecto positivo.

$p < .001$. Por último, la edad ha sido significativa ($b = -0.01, p < .05$). Utilizando la técnica de Johnson-Neyman hemos determinado que el efecto de la variable moderadora ha seguido siendo significativo de 1.31 IC [-1.01, -0.66] a -2.49 [-.40, .00], por debajo de este punto el efecto no ha sido significativo.

La **Figura 2** muestra que los profesores con altos niveles de *apoyo social* (+1SD) han mostrado un mayor *afecto positivo* en ambos grupos de profesores con bajos niveles de *desgaste* (3.22) en comparación con altos niveles de *desgaste* (2.34). Sin embargo, cuando hay un elevado *desgaste*, es más probable que los *afectos positivos* sean iguales si se reporta un bajo *apoyo social* (2.19) o un alto *apoyo social* (2.73).

La **Tabla 4** presenta los resultados del análisis de moderación mediada. Considerando las variables independientes reportadas, se ha observado que el R_y reportado ha sido de 0.59, $F(gl1, dj2) = 131,96$

Tabla 4
Relaciones directas de los modelos de mediación moderados

Relación Directa	Coefficientes No Estandarizados	ES	p
Desgaste -> Afectos Positivos	-.63	.06	.00
Desgaste -> Afectos Negativos	.68	.07	.00
Afectos Negativos -> Bienestar	-.21	.06	.00
Afectos Positivos -> Bienestar	.5	.07	.00
Desgaste -> Bienestar	-1.18	.11	.00
Desgaste * Apoyo Social -> Afectos Positivos	-.16	.04	.00
Desgaste * Apoyo Social -> Afectos Negativos	.07	.05	.18
Desgaste * Apoyo Social -> Bienestar	.23	.07	.00

Tabla 5
Relaciones indirectas de los modelos de mediación moderada

Prueba de relación indirecta moderada	Efecto	ES	95% IC	
			LI	LS
<i>Mediador: Afecto Positivo</i>				
Bajo nivel de Apoyo Social	-.24	.05	-.35	-.15
Medio nivel de apoyo Social	-.32	.06	-.44	-.22
Alto nivel de Apoyo Social	-.39	.07	-.54	-.26
Índice de mediación moderada	-.08	.03	-.13	-.03
<i>Mediador: Afectos Negativos</i>				
Bajo nivel de Apoyo Social	-.13	.04	-.22	-.05
Medio nivel de apoyo Social	-.14	.05	-.24	-.05
Alto nivel de Apoyo Social	-.15	.05	-.26	-.06
Índice de mediación moderada	-.01	.04	-.04	.01

Nota. IC = intervalo de confianza; LI = límite inferior; LS = límite superior.

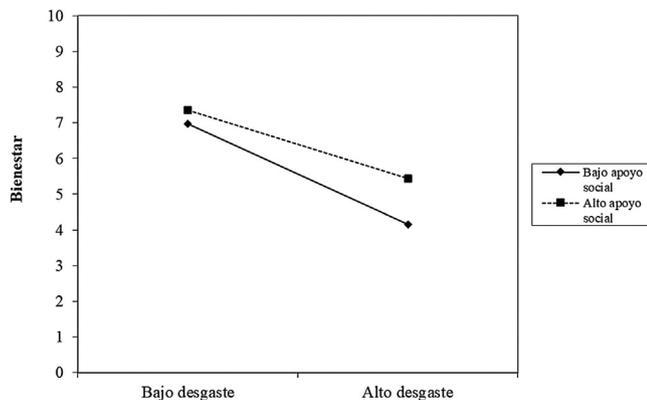


Figura 3. Interacción entre el desgaste y el apoyo social en el bienestar.

(7, 627), $p < .001$. En particular, se ha observado que el *desgaste* ha tenido un efecto negativo y significativo sobre el *bienestar* ($b = -1.18$, $SE = 0.11$, $p < .001$); y el *afecto positivo* ha tenido un efecto significativo sobre el *bienestar* ($b = 0.50$, $SE = 0.07$, $p < .001$); en cuanto al *afecto negativo* se ha observado un efecto significativo sobre el *bienestar* ($b = -0.21$, $SE = 0.06$, $p > .001$). Considerando la variable de interacción entre *desgaste* y *apoyo social*, se ha observado que hay un efecto positivo sobre el *bienestar* ($b = 0.23$, $SE = 0.07$, $p < .001$).

En cuanto a los resultados de los efectos indirectos en la moderación, se ha sugerido que el efecto indirecto del *desgaste* sobre el *bienestar* a través del *afecto positivo* ha estado moderado por el *apoyo social*. Como se muestra en la **Tabla 5**, el índice de mediación moderada (índice = -0.08 , IC del 95% [$-0.13 / -0.03$]) ha sido significativo ya que el IC del 95% no ha incluido el cero. Cuando el moderador es *afecto negativo*, el índice de mediación moderada no ha sido significativo (índice = -0.01 , IC del 95% [$-0.04 / 0.01$]).

La **Figura 3** muestra que los profesores que han presentado altos niveles de *apoyo social* (+1SD) y alto *desgaste* han mostrado mayor *bienestar* (6.94) que aquellos que han presentado bajo *apoyo social* y alto *desgaste* (5.87). Sin embargo, se ha observado mayor bienestar en aquellos que han percibido bajo *apoyo social* pero también bajo

desgaste (7.44) con respecto a aquellos que han percibido un alto *apoyo social* y un bajo *apoyo social* (5.87).

Discusión

El propósito de nuestro estudio ha sido examinar la relación entre el desgaste y el bienestar de los profesores, mediada por los afectos positivos/negativos de los profesores. Además, se ha explorado el impacto del apoyo social percibido por el profesor como moderador de esta relación. Nuestros resultados han sugerido que el impacto del desgaste en el bienestar de los profesores ha estado mediada por los afectos negativos y positivos. Además, la mediación de los afectos positivos y negativos ha estado moderada o amortiguada por el nivel de apoyo social percibido por los profesores; por el contrario, no se ha observado un efecto de mediación moderado en el caso de los afectos negativos. Este efecto negativo en el bienestar de los profesores ha podido ser explicado por el cambio a la enseñanza en línea en un periodo de tiempo relativamente corto (Chan et al., 2021; Hascher et al., 2021). Como ha ocurrido en la mayoría de los países, los profesores chilenos no han recibido ningún tipo de formación o apoyo para hacer frente a este nuevo contexto. Evidentemente, esto ha podido explicar al menos parcialmente el impacto negativo en su bienestar. Estudios anteriores han demostrado que los profesores han sufrido pena, angustia, preocupación y frustración durante la pandemia (p.ej., Ramos-Huente et al., 2020). Nuestros hallazgos han ampliado este impacto negativo en los profesores, habiendo añadido las emociones como parte del mecanismo subyacente y el apoyo social como posible variable amortiguadora.

Los estudios han sugerido que el desgaste “conduce a síntomas físicos, al absentismo y a la rotación laboral” (Maslach, 2017, p. 8) y por lo tanto, ha tenido implicaciones en la permanencia laboral de los docentes. Esto ha sido confirmado por Rajendran et al. (2020) que proponen un modelo en el que el agotamiento emocional media la relación entre las demandas laborales y personales y el intento de abandonar la docencia. Un estudio de Lee (2019) ha observado que el síndrome de desgaste ha sido un mediador en la relación entre las estrategias de trabajo emocional y la intención de abandonar la

profesión docente. En este contexto, el apoyo social ha emergido como un factor de protección para el bienestar de los docentes, y contra el desgaste. Beehr y McGrath (1992) han sugerido que la percepción de apoyo social tiene tres efectos principales: primero, un efecto sobre el estrés psicológico producido por el agotamiento laboral, un segundo afecto positivo que promueve el bienestar y, por último, un efecto amortiguador del agotamiento laboral y el posterior estrés psicológico. Zhang et al. (2020) han encontrado el mismo efecto amortiguador del apoyo social percibido en la relación entre el agotamiento laboral y el bienestar en un estudio que ha incluido a mujeres médicas chinas. Sin embargo, los investigadores no han incluido las emociones negativas y positivas como mediadores de esta relación. En contraste, nuestro estudio ha encontrado que los niveles más altos de apoyo social han podido amortiguar los efectos negativos del desgaste en el bienestar de los profesores chilenos.

Nuestros resultados también han demostrado una relación significativa entre las emociones positivas de los profesores y el bienestar, lo que se ha sumado a la escasa evidencia en este tema (Frenzel, 2014). Estos resultados nos han sugerido que las experiencias repetidas de emociones agradables pueden promover el bienestar (p.ej., Chang, 2009; Spilt et al., 2011). Sin embargo, muchas de estas interacciones han sido probablemente bidireccionales, por lo que es posible que los sentimientos de bienestar subjetivo permitan a los profesores sentir disfrute en su trabajo. Evidentemente, los futuros estudios longitudinales deberían determinar la direccionalidad en la relación bienestar/emoción positiva. Interesantemente, nuestros resultados también han sugerido una asociación indirecta entre el desgaste y el bienestar a través de las emociones positivas. Hemos especulado que las emociones positivas forman parte de un mecanismo que explica la relación entre el desgaste y el bienestar. Por lo tanto, los profesores que han experimentado mayores niveles de desgaste han percibido mayores niveles de bienestar subjetivo porque han experimentado emociones positivas. El apoyo social también ha parecido desempeñar un papel en esta relación. Los profesores con altos niveles de apoyo social han mostrado niveles más altos de afecto positivo en individuos con bajo y alto nivel de desgaste. Por lo tanto, el apoyo social ha funcionado como un factor de protección contra los efectos negativos del bajo desgaste en el bienestar de los profesores. Estudios anteriores (p.ej., Bibou-Nakou et al., 1999; Fiorilli et al., 2017, 2019) han sugerido que la interacción entre los factores transaccionales y los factores individuales (Lazarus y Folkman, 1984), como la percepción del apoyo social por parte del empleado en su lugar de trabajo ha sido clave para comprender el bienestar. Por el contrario, los resultados han mostrado que el apoyo social no ha moderado las asociaciones indirectas entre el desgaste y el bienestar a través de las emociones negativas. Estos resultados han sugerido que puede ser muy difícil que el apoyo social percibido actúe como factor de protección en aquellos profesores que presentan desgaste y, además, una alta presencia de emociones negativas.

Por otro lado, estos resultados también han supuesto un reto tanto para las escuelas como para las políticas públicas en materia de educación para seguir desarrollando clases en el contexto de la pandemia y para afrontar la vuelta a las clases presenciales una vez superada la crisis sanitaria. Un reciente informe de la OCDE (Viac y Fraser, 2020) lo ha confirmado a nivel mundial, incluyendo los altos niveles de abandono del trabajo y las demandas laborales, exacerbados durante la pandemia, lo que ha exigido intervenciones urgentes para garantizar el bienestar de los profesores. Las intervenciones a nivel escolar han sido importantes para promover el desarrollo de redes de apoyo entre los profesores, no sólo para la planificación de las actividades académicas, sino también para el desarrollo de instancias que promuevan relaciones de colaboración positivas y la reducción de los efectos del estrés. Al mismo tiempo,

la formación de los docentes debe incluir estrategias de autocuidado, gestión emocional y estrategias de afrontamiento necesarias no sólo para lidiar con contextos extraordinarios, como el que dejó la pandemia de COVID-19, sino también para el día a día normalmente desafiante en la vida de los profesores.

Finalmente, nuestro estudio ha tenido algunas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, hemos utilizado una muestra de conveniencia para recoger nuestros datos. Sin embargo, hemos podido construir una muestra diversa y representativa. En segundo lugar, nuestra estrategia no ha tenido en cuenta la existencia de diferentes entornos de enseñanza, como los contextos urbanos o rurales. Aunque durante la pandemia el gobierno chileno ha decidido cerrar las escuelas de todo el país, ni todos los profesores ni todos los alumnos han tenido los recursos para continuar con las clases en línea debido a la falta de conectividad o por razones económicas. En tercer lugar, nuestro estudio ha realizado un análisis de datos transversal que ha podido limitar la interpretación o el alcance de nuestros resultados. Por lo tanto, la existencia de efectos longitudinales debería ser explorada por futuros estudios.

A pesar de las limitaciones del estudio anterior, nuestro estudio ha contribuido a la literatura al destacar los efectos negativos del desgaste en el bienestar de los profesores durante la pandemia. En segundo lugar, al haber reconocido el papel de las emociones positivas y negativas como variables mediadoras de esta relación. Por último, reforzar la importancia del apoyo social como variable moderadora del efecto nativo del desgaste sobre las emociones positivas y el bienestar entre los profesores.

Financiación

Esta investigación fue apoyada por FONDECYT Regular N° 1180607, CONICYT, Chile.

Conflictos de interés

Ninguno.

Agradecimientos

Los autores agradecen a la Fundación Liderazgo Chile (FLICH) por su colaboración durante el desarrollo de este estudio.

Referencias

- Ato, M., López-García, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Avanzi, L., Fraccaroli, F., Castelli, L., Marcionetti, J., Crescentini, A., Balducci, C., y van Dick, R. (2018). How to mobilize social support against workload and burnout: The role of organizational identification. *Teaching and Teacher Education*, 69, 154–167. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.001>
- Beehr, T. A., y McGrath, J. E. (1992). Social support, occupational stress and anxiety. *Anxiety, Stress, and Coping*, 5(1), 7–19. <https://doi.org/10.1080/10615809208250484>
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., y Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behavior problems. *School Psychology International*, 20(2), 209–217. <https://doi.org/10.1177/014303439902002004>
- Buonomo, I., Fatigante, M., y Fiorilli, C. (2017). Teachers' burnout profile: Risk and protective factors. *The Open Psychology Journal*, 10(1), 190–201. <https://doi.org/10.2174/1874350101710010190>
- Carbonneau, N., Vallerand, R. J., Fernet, C., y Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 977–987. <https://doi.org/10.1037/a0012545>
- Carson R. L. (2006) *Exploring the episodic nature of teachers' emotions as it relates to teacher burnout*. Purdue University.
- Catalino, L. I., y Fredrickson, B. L. (2011). A Tuesday in the life of a flourisher: The role of positive emotional reactivity in optimal mental health. *Emotion (Washington, D.C.)*, 11(4), 938–950. <https://doi.org/10.1037/a0024889>
- Chan, M. K., Sharkey, J. D., Lawrie, S. I., Arch, D. A. N., y Nylund-Gibson, K. (2021). Elementary school teacher wellbeing and supportive measures

- amid COVID-19: An exploratory study. *School Psychology*, 36(6), 533–545. <https://doi.org/10.1037/spq0000441>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chung, M. S. (2019). Teacher efficacy, collective self-esteem, and organizational commitment of childcare teachers: A moderated mediation model of social support. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 955. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00955>
- Cohen, S., Underwood, L. G., y Gottlieb, B. H. (2000). *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195126709.001.0001>
- Cooke, B. D., Rossmann, M. M., McCubbin, H. I., y Patterson, J. M. (1988). Examining the definition and assessment of social support: A resource for individuals and families. *Family Relations*, 37(2), 211. <https://doi.org/10.2307/584322>
- Day, C. (2004). *A passion for teaching* (1st ed.). Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203464342>
- Diener, E. (1984). Subjective wellbeing. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Dueber, D. M. (2017). *Bifactor indices calculator: A Micro-soft Excel-based tool to calculate various indices relevant to bifactor CFA models*. <https://doi.org/10.13023/edp.tool.01>, <http://sites.education.uky.edu/apslab/resources/>
- Dufey, M., y Fernández, A. M. (2012). Validez y confiabilidad del Positive Affect and Negative Affect Schedule (PANAS) en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(34), 157–173.
- Field, A. P., y Wilcox, R. R. (2017). Robust statistical methods: A primer for clinical psychology and experimental psychopathology researchers. *Behavior Research and Therapy*, 98, 19–38. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2017.05.013>
- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P., y Pepe, A. (2017). Teachers' emotional competence and social support: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 127–138. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119722>
- Fiorilli, C., Benevene, P., De Stasio, S., Buonomo, I., Romano, L., Pepe, A., y Addimando, L. (2019). Teachers' burnout: The role of trait emotional intelligence and social support. *Frontiers in Psychology*, 10, 2743. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02743>
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. En P. Devine y A. Plant (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (Vol 47). (pp. 1–54). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., y Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(5), 1045–1062. <https://doi.org/10.1037/a0013262>
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. En R. Pekrun y L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (1st Vol. 47) (pp. 494–518). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Gandy, W. M., Coberley, C., Pope, J. E., Wells, A., y Rula, E. Y. (2014). Comparing the contributions of well-being and disease status to employee productivity. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 56(3), 252–257. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000000109>
- Gil-Monte P.R. (2019) CESQT: Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo: Manual. TEA.
- Greenberg, N. (2020). Mental health of health-care workers in the COVID-19 era. *Nature Reviews Nephrology*, 16(8), 425–426. <https://doi.org/10.1038/s41581-020-0314-5>
- Grenville-Cleave, B., y Boniwell, I. (2012). Surviving or thriving? Do teachers have lower perceived control and well-being than other professions? *Management in Education*, 26(1), 3–5. <https://doi.org/10.1177/0892020611429252>
- Guevara-Manrique, A. C., Sánchez-Lozano, C. M., y Parra, L. (2014). Estrés laboral y salud mental en docentes de primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Salud Ocupacional*, 4(4), 30–32. <https://doi.org/10.18041/2322-634X/rcso.4.2014.4963>
- Hancock, G. R., y An, J. (2018). Digital items module 2: Scale reliability in structural equation modeling. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 37(2), 73–74. <https://doi.org/10.1111/emip.12210>
- Hancock G. R., Mueller, R. O. (2013). *Structural equation modeling: A second course*. IAP.
- Harding, S., Evans, R., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S., y Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, 242, 180–187. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>
- Hascher, T., Beltman, S., y Mansfield, C. (2021). Swiss primary teachers' professional wellbeing during school closure due to the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 687512. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.687512>
- Hayes, A. F. (2012). *PROCESS: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling [White paper]*. Retrieved from <http://www.afhayes.com/public/process2012.pdf>
- Hervás, G., y Vázquez, C. (2013). Construction and validation of a measure of integrative well-being in seven languages: The Pemberton Happiness Index. *Health and Quality of Life Outcomes*, 11(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-11-66>
- Iacobucci, D., Saldanha, N., y Deng, X. (2007). A meditation on mediation: Evidence that structural equations models perform better than regressions. *Journal of Consumer Psychology*, 17(2), 139–153. [https://doi.org/10.1016/S1057-7408\(07\)70020-7](https://doi.org/10.1016/S1057-7408(07)70020-7)
- Johnson, P. O., y Fay, L. C. (1950). The Johnson-Neyman technique, its theory and application. *Psychometrika*, 15(4), 349–367. <https://doi.org/10.1007/BF02288864>
- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., King, M., y Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross-sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders*, 192, 76–82. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.11.054>
- Kumar, A., y Nayar, K. R. (2021). COVID-19 and its mental health consequences. *Journal of Mental Health*, 30(1), 1–2. <https://doi.org/10.1080/09638237.2020.1757052>
- Lakey, B., y Cohen, S. (2000). Social support theory and measurement. En S. Cohen, L. G. Underwood, y B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (2nd) (pp. 29–52). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195126709.003.0002>
- Langher, V., Caputo, A., y Ricci, M. E. (2017). The potential role of perceived support for reduction of special education teachers' burnout. *International Journal of Educational Psychology*, 6(2), 120–147. <https://doi.org/10.17583/ijep.2017.2126>
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. Springer.
- Lee, Y. H. (2019). Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *European Physical Education Review*, 25(1), 236–253. <https://doi.org/10.1177/1356336X17719559>
- Marsh, H. W., Hau, K. T., y Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11, 320–341. <https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103>
- Martínez-López, Z., Fernández, M. F. P., Couñago, M. A. G., Vacas, C. T., da Silva Almeida, L., y González, M. S. R. (2014). Apoyo social en universitarios españoles de primer año: propiedades psicométricas del Social Support Questionnaire-Short Form y el Social Provisions Scale. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(2), 102–110. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70013-5](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70013-5)
- Maslach, C. (2017). Finding solutions to the problem of burnout. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 69(2), 143–152. <https://doi.org/10.1037/cpb0000090>
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., y Schwab, R. L. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Nabavi, S., Sohrabi, F., Afrouz, G., Delavar, A., y Hosseinian, S. (2017). Predicting the mental health of teachers based on the variables of self-efficacy and social support. *Health Education and Health Promotion*, 5(2), 129–138. <https://doi.org/10.30699/acadpub.ijhehp.5.2.129>
- O'Connor, K. E. (2008). You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., y Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503–513. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.001>
- Philipp, A., y Schüpbach, H. (2010). Longitudinal effects of emotional labour on emotional exhaustion and dedication of teachers. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(4), 494–504. <https://doi.org/10.1037/a0021046>
- Preacher, K. J., Rucker, D. D., y Hayes, A. F. (2007). Addressing moderated mediation hypotheses: Theory, methods, and prescriptions. *Multivariate Behavioral Research*, 42(1), 185–227. <https://doi.org/10.1080/00273170701341316>
- Rajendran, N., Watt, H. M. G., y Richardson, P. W. (2020). Teacher burnout and turnover intent. *Australian Educational Researcher*, 47, 477–550. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00371-x>
- Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez, H., Olea-González, C., Lobos-Peña, K., y Sáez-Delgado, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. *Ciencia América*, 9(2), 334–353. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.325>
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., y Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167–173. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. D., y Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santet, M., y Valiente, R. M. (1999). *Escala PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural*. *Psicothema*, 11(1), 37–51.
- Sendra, A., Farré, J., y Vaagan, R. W. (2020). Seeking, sharing and co-creating: A systematic review of the relation between social support theory, social media use and chronic diseases. *Social Theory & Health*, 18(4), 317–339. <https://doi.org/10.1057/s41285-019-00106-z>
- Shin, H., Noh, H., Jang, Y., Park, Y. M., y Lee, S. M. (2013). A longitudinal examination of the relationship between teacher burnout and depression. *Journal of Employment Counseling*, 50(3), 124–137. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2013.00031.x>
- Soper, D. S. (2020). *A-priori sample size calculator for structural equation models [Computer Software]*, <https://www.danielsoper.com/statcalc>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., y Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>

- Taxer, J. L., y Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78–88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>
- Tov, W. (2018). *Well-being concepts and components*. En *Handbook of subjective well-being*. (pp. 1–15. Noba Scholar.
- Tsang K. K. (2011) Emotional labor of teaching. *Educational Research*, 2(8), 1312–1316.
- Viac, C., y Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*, OECD Education Working Papers. No. 213. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678–691. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>
- Watson, D., Clark, L. A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063–1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- West, S. G., Finch, J. F., y Curran, P. J. (1995). *Structural equation models with non-normal variables: problems and remedies*. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56–75). Sage Publications, Inc.
- White, I. R., Royston, P., y Wood, A. M. (2011). Multiple imputation using chained equations: Issues and guidance for practice. *Statistics in Medicine*, 30(4), 377–399. <https://doi.org/10.1002/sim.4067>
- Wright, K. (2016). Social networks, interpersonal social support, and health outcomes: A health communication perspective. *Frontiers in Communication*, 1, Article 10. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2016.00010>
- Zhang, S., Wang, J., Xie, F., Yin, D., Shi, Y., Zhang, M., Yin, H., Li, F., Yang, L., Cao, D., y Sun, T. (2020). A cross-sectional study of job burnout, psychological attachment, and the career calling of Chinese doctors. *BMC Health Services Research*, 20, Article 193. <https://doi.org/10.1186/s12913-020-4996-y>