



Original

Estructura psicológica del bienestar docente: justificación de un modelo situado



Juan Romeo Dávila Ramírez^{a,*}, Juan Antonio Huertas Martínez^b, y Francisco Antonio Leal Soto^c

^a Universidad de Tarapacá, Chile, Universidad Autónoma de Madrid, España

^b Universidad Autónoma de Madrid, España

^c Universidad de Tarapacá, Chile. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Chile

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 17 de mayo de 2023

Aceptado el 3 de noviembre de 2023

On-line el 2 de diciembre de 2023

Palabras clave:

Bienestar docente

Autoeficacia

Desgaste profesional

Profesores

R E S U M E N

Se indica al bienestar docente como un elemento crucial para la labor educativa. Sin embargo, su configuración permanece confusa debido a la heterogeneidad con que se ha abordado su análisis. Este trabajo ha puesto a prueba tres modelos de medida que explican la configuración de dicho constructo a partir de seis variables que han sido identificadas como relevantes: autoeficacia docente, bienestar psicológico, malestar por carga laboral, bienestar en la organización escolar, bienestar en la interacción con estudiantes y autoeficacia docente colectiva. Se ha realizado una investigación transversal con medidas de autorreporte y modelos de ecuaciones estructurales. Los análisis también han considerado una variable opuesta: desgaste profesional en la escuela. Han participado 364 docentes de 13 escuelas de la Región de Tarapacá, Chile. Los resultados han mostrado el ajuste de un modelo que explica una variable latente denominada estructura psicológica del bienestar docente y que posee una configuración multidimensional, interaccional y situada en organizaciones escolares. Los elementos centrales de este modelo son variables contextuales, susceptibles de ser mejoradas al interior de cada escuela mediante un desarrollo colectivo. Esto desafía a los sistemas educativos nacionales a promover el bienestar docente desde la autonomía escolar.

© 2023 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

Psychological structure of teacher well-being: Justification of a situated model

A B S T R A C T

Teacher well-being is recognized as a crucial element in educational work. However, its configuration remains unclear due to the heterogeneity with which its analysis has been approached. This study has tested three measurement models that explain the configuration of this construct based on six variables that have been identified as relevant: teacher self-efficacy, psychological well-being, discomfort due to workload, well-being in the school organization, well-being in student interaction, and collective teacher self-efficacy. A cross-sectional investigation with self-report measures and structural equation models was conducted. The analyses also considered an opposing variable: Professional Burnout in the School. A total of 364 teachers from 13 schools in the Tarapacá Region, Chile, participated. The results have shown the fit of a model that explains a latent variable called the psychological structure of teacher well-being, which has a multidimensional, interactional configuration situated within school organizations. The central elements of this model are contextual variables that can be improved within each school through collective development. This challenges national educational systems to promote teacher well-being through school autonomy.

© 2023 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

Keywords:

Teacher well-being

Self-efficacy

Burnout

Teachers

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: jdavilar@academicos.uta.cl (J.R. Dávila Ramírez).

Introducción

Se ha descrito al bienestar como una valoración consciente de la experiencia personal en la que los juicios positivos o agradables (sentirse bien) predominan sobre los juicios negativos o desagradables, producto de la armonía entre características personales y factores contextuales que van más allá del control individual (Hascher, 2010, 2012; Mead et al., 2021). La comprensión del bienestar humano ha considerado tres tradiciones psicológicas: el bienestar subjetivo (Diener, 1984), el bienestar psicológico (Ryff, 1989) y el bienestar social (Keyes, 1998). En los últimos años se han sumado dos perspectivas integradoras. Tennant et al. (2007) han definido al bienestar en función de la salud física y mental. Mientras que Kemp y Fisher (2022) han descrito el poder de la conexión con uno mismo, con la comunidad y con la naturaleza como elementos centrales del bienestar general.

La evaluación del bienestar se ha focalizado en colectivos específicos. Tal es el caso del bienestar docente. Esta focalización se ha convertido en un tema de importancia para los sistemas educativos (Comisión Europea, 2021; Education Support, 2022; McCallum et al., 2017; Viac y Fraser, 2020) ya que la calidad del trabajo docente constituye uno de los factores con mayor impacto en los aprendizajes estudiantiles (Hattie, 2009; Nye et al., 2004) y, en consecuencia, en el desarrollo social de una nación (Chetty et al., 2014; Hanushek y Woessmann, 2012). El bienestar docente ha incrementado su interés debido a la afectación negativa en la salud física y mental del profesorado producto de la pandemia por COVID 19 (Alves et al., 2021; Beltman et al., 2022; López-Orellana et al., 2021). Se ha identificado un impacto positivo del bienestar docente en el aprendizaje escolar (Duckworth et al., 2009; Sutton y Wheatley, 2003), en los climas de aula (Hargreaves, 2001; Jennings y Greenberg, 2009), en el desarrollo socioemocional (Bilz et al., 2022; Collie et al., 2012) y en el bienestar psicológico estudiantil (Harding et al., 2019).

Pese a su relevancia, la comprensión del bienestar docente permanece confusa debido a la heterogeneidad con que se ha abordado su análisis. Al respecto, Hascher y Waber (2021) han realizado una revisión sistemática de 98 artículos sobre bienestar docente entre los años 2000 y 2019. Sus conclusiones han enfatizado la necesidad de contar con una visión multidimensional del bienestar docente que integre las variables afectivas, cognitivas, positivas, negativas, psicológicas y fisiológicas. También, han señalado la importancia de definir qué elementos son centrales en su configuración. El propósito del presente trabajo es dar respuesta a estos desafíos. Para ello se han seleccionado cinco modelos que poseen una visión interaccional y multidimensional, siguiendo a Aelterman et al. (2007), quienes han definido al bienestar docente como “un estado emocional positivo resultante de la armonía entre la suma de factores ambientales específicos y las necesidades y expectativas de los docentes” (p. 286). En primer lugar, Huberman y Vandenberghe (1999) han realizado una sistematización teórica de la satisfacción y el estrés en docentes escolares. Han señalado que las variables que explican su origen se pueden dividir en tres factores: relacionados con la persona, con la profesión y el lugar de trabajo y con la sociedad. Un segundo modelo es el propuesto por Aelterman et al. (2007) quienes han estudiado el bienestar docente a partir de métodos mixtos que han implicado la realización de entrevistas y evaluaciones psicométricas con 1.116 docentes escolares belgas. Dichos autores han señalado que el bienestar docente se define a partir de diez elementos que van desde lo más personal a lo más contextual. Tercero, Van Horn et al. (2010), a partir del uso de metodologías psicométricas con 1.252 docentes escolares neerlandeses, han identificado cinco dimensiones: afectiva, social, profesional, cognitiva y psicodinámica. Luego, Collie et al. (2015) han estudiado el bienestar docente mediante métodos mixtos. En su investigación han participado 603 docentes escolares canadienses. Han propuesto que el bienestar docente se configura desde

tres dimensiones: bienestar de la carga de trabajo, en la organización escolar y en la interacción con estudiantes. Finalmente, Viac y Fraser (2020) han brindado un ordenamiento teórico del bienestar docente que considera cuatro dimensiones: cognitiva, subjetiva, física y mental y bienestar social. Aunque estos modelos han comprendido al bienestar docente desde una perspectiva interaccional y multidimensional no han señalado qué factores son centrales.

Justificación de la estructura psicológica del bienestar docente

De los cinco modelos descritos, dos son modelos teóricos basados en evidencias anteriores (Huberman y Vandenberghe, 1999; Viac y Fraser, 2020) y tres son modelos empíricos (Aelterman et al., 2007; Collie et al., 2015; Van Horn et al., 2010). Sus fundamentos teóricos provienen de una visión sociocognitiva de los procesos educativos en la que se integran diferentes elementos del desarrollo humano, tanto intrínsecos como contextuales (Bandura, 1977; Hadwin et al., 2010; Schunk, 2001). En el presente trabajo se han comparado las diversas variables que componen dichos modelos y se ha obtenido una síntesis de variables individuales y contextuales que se ha denominado estructura psicológica del bienestar docente (en adelante EPBD). Esta síntesis se presenta en el Cuadro 1. A partir de dicha síntesis se han identificado las siguientes variables individuales.

La autoeficacia docente refiere a la valoración que un docente realiza de su propia capacidad para impactar favorablemente en el aprendizaje estudiantil. Bentea (2017) la ha descrito relacionada positivamente con el bienestar psicológico y negativamente con el estrés laboral en su investigación con 217 docentes rumanos. Hallazgo similar al de Xiyun et al. (2022) quienes han señalado que la autoeficacia docente y la regulación emocional predicen el bienestar psicológico de 276 docentes iraníes.

El bienestar psicológico implica una conjunción de capacidades intra e interpersonales para el desarrollo del funcionamiento pleno: autonomía, desarrollo personal, propósito en la vida, relaciones positivas con otros, dominio del entorno y autoaceptación (Ryff, 1989). Al respecto, Leal-Soto et al. (2014) han encontrado una asociación positiva y significativa entre el bienestar psicológico y las prácticas motivacionales de 46 docentes chilenos.

En esta síntesis también se han identificado las siguientes variables contextuales. Collie et al. (2015) han señalado que son tres las dimensiones contextuales que participan en el bienestar docente. El bienestar en la carga de trabajo refiere a la percepción del profesorado respecto de la afectación negativa producto del trabajo bajo presión, la preocupación por el uso del tiempo, el trabajo administrativo, el cansancio por trabajar fuera del horario formal y el malestar laboral. Para integrar elementos negativos y positivos en la EPBD, en el presente trabajo se ha denominado al bienestar en la carga de trabajo como malestar por carga laboral. El bienestar en la organización escolar refiere a la percepción de la escuela como una organización, lo que incluye valorar la comunicación, el reconocimiento del equipo directivo, el apoyo de los pares, el compromiso de las familias, las normativas o directrices, la comunicación entre los miembros de la comunidad escolar y la participación en la toma de decisiones. Dichos elementos también han sido relacionados al bienestar docente por Kouhsari et al. (2023). Por último, el bienestar en la interacción con estudiantes indica la valoración de las interacciones del profesorado con el estudiantado durante las clases, particularmente respecto de su comportamiento, motivación por aprender y de su configuración como grupo curso. Si bien distinguen estas tres dimensiones, Collie et al. (2015) no los consideran separadamente; no obstante, por su alto valor explicativo y teórico, en la EPBD cada uno de estos factores contextuales se han considerado por separado.

Otro factor contextual es la autoeficacia docente colectiva, que valora la percepción de eficacia para desarrollar aprendizajes

Tabla 1
Descripción de las escuelas participantes según las provincias de Tarapacá

Provincia	Nº de escuelas	Nº de escuelas privadas con financiamiento público	Nº de escuelas públicas	Nº de docentes	Nº de estudiantes
Tamarugal	2	0	2	26	1.289
Iquique	11	9	2	338	11.152
Total	13	9	4	364	12.441

estudiantiles que posee el grupo de docentes con los que se trabaja en un centro educativo. Considera la capacidad de promover aprendizajes significativos, motivar, perseverar ante las dificultades y solucionar situaciones de indisciplina. También pondera la capacidad de los pares para desarrollar aprendizajes considerando la influencia de factores externos a su control, tales como: predisposición estudiantil, apoyo familiar, probable delincuencia y consumo alcohol y drogas por parte de los estudiantes (Goddard et al., 2000). La autoeficacia docente colectiva se ha relacionado con el compromiso docente, con la autoeficacia docente personal, con el liderazgo directivo y con el rendimiento estudiantil (Salas-Rodríguez y Lara, 2020).

No todas las variables consideradas en el Cuadro 1 se han incluido en la estructura psicológica propuesta. Se ha privilegiado el reconocimiento de constructos que se relacionan con la autonomía escolar para contribuir a la mejora educativa desde la gestión de cada centro educativo (Marchesi y Martín, 2014). En consecuencia, el principal objetivo de esta investigación es seleccionar un modelo empírico que permita explicar el bienestar docente y aumente la precisión de su definición, una necesidad que ha quedado de manifiesto por el trabajo de Hascher y Waber (2021).

En contraposición al bienestar docente, el desgaste escolar se ha descrito como el agotamiento físico (agitación, dormir mal y trabajar en tiempo libre), la pérdida de sentido (desmotivación y disminución de las expectativas) y la confusión (inseguridad, confusión y alta preocupación por el cumplimiento de metas) producto de la participación en un contexto escolar (Salmela-Aro et al., 2009). Una adaptación de este constructo a la labor docente, que se ha denominado desgaste profesional en la escuela, forma parte del presente trabajo con la finalidad de evidenciar la validez discriminante de la estructura propuesta.

Método

Participantes

Han participado 364 docentes escolares (242 mujeres y 122 hombres) que trabajan en la Región de Tarapacá, Chile. El grupo incluye docentes desde 1º grado hasta 12º grado (primaria y secundaria), que enseñan diversas materias, por ejemplo: matemáticas, ciencias, lenguaje, etc. El promedio de edad es de 38 años. Pertenecen a un total de 13 escuelas, nueve privadas con financiamiento público y cuatro escuelas públicas, todas gratuitas para las familias. No se han obtenido datos de las escuelas privadas. En la Tabla 1 se presenta una descripción de las escuelas participantes.

Instrumentos

En las escalas de autoeficacia docente, bienestar psicológico y autoeficacia docente colectiva se ha realizado un proceso de selección de ítems con el objetivo de reducir el tiempo destinado al autorreporte. Con la finalidad de que los instrumentos mantengan las propiedades psicométricas originales se ha garantizado la consistencia final con los ítems reducidos y se han seleccionado ítems con criterios teóricos consensuados por los autores del presente trabajo. En la Tabla 4 se presentan los indicadores de bondad de ajuste de cada uno de los instrumentos.

Tabla 2
Estadísticos de confiabilidad y estadísticos descriptivos

Instrumento	α	ω	M	DT	t	p*
AD	.78	.77	4.38	.44	60.0	<.00
BP	.84	.84	5.02	.55	69.1	<.00
MCL	.65	.65	3.80	.72	21.1	<.00
BOE	.75	.75	3.99	.64	29.3	<.00
BIE	.73	.73	4.49	.55	51.06	<.00
ADC	.78	.76	3.91	.68	25.79	<.00
DPE	.86	.86	3.25	1.10	4.36	<.00

Nota. α = Alfa de Cronbach; ω = Omega de McDonald; M = Media; DT = Desviación Típica; t = Valor t; p = Prueba t de Student para una muestra con valor de prueba = 3 y nivel de significación .05; AD = Autoeficacia docente; BP = Bienestar psicológico; MCL = Malestar por carga laboral; BOE = Bienestar en la organización escolar; BIE = Bienestar en la interacción con estudiantes; ADC = Autoeficacia docente colectiva; DPE = Desgaste profesional escolar.

La evaluación de la autoeficacia docente se ha realizado mediante una adaptación de la Escala de Autoeficacia General versión española de Baessler y Schwarzer (1996). De los diez ítems originales se han seleccionado cuatro por ser altamente representativos del constructo. Además, se han añadido dos ítems específicos que evalúan autoeficacia docente respecto del logro de aprendizajes y para establecer vínculos pedagógicos (p. ej., “Al tener que hacer frente a un problema en mi trabajo como docente generalmente pienso en varias alternativas para solucionarlo”). El instrumento posee una escala de cinco puntos con un rango desde 1 = totalmente en desacuerdo hasta 5 = totalmente de acuerdo.

El bienestar psicológico se ha evaluado mediante la Adaptación Española de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff, realizada por Díaz et al. (2006). De los 39 ítems originales se han seleccionado 18 por su alta representatividad teórica de cada dimensión del constructo, tres ítems por cada una de las seis subescalas (p. ej., “Tengo la sensación de que me estoy desarrollando mucho como persona”). El instrumento posee una escala de seis puntos con un rango desde 1 = totalmente en desacuerdo hasta 6 = totalmente de acuerdo.

Para evaluar el malestar por carga laboral, el bienestar en la organización escolar y el bienestar en la interacción con estudiantes se ha utilizado una adaptación de la Escala de Bienestar Docente de Collie et al. (2015) en que cada variable es un factor independiente. La adaptación ha consistido en traducir los 16 ítems originales del idioma inglés al idioma español a partir del método de traducción inversa. Asimismo, se ha modificado el formato de respuesta por uno tipo Likert que posee una escala de cinco puntos con un rango desde 1 = totalmente en desacuerdo hasta 5 = totalmente de acuerdo. La escala malestar por carga laboral contiene cinco ítems (p. ej., “El hacer todo lo que se me pide en el tiempo que tengo disponible es algo que me preocupa”). La escala bienestar en la organización escolar contiene siete ítems (p. ej., “La buena comunicación entre todos es algo que me hace sentir a gusto en mi trabajo como docente”). Finalmente, la escala bienestar en la interacción con estudiantes contiene cuatro ítems (p. ej., “El buen comportamiento del estudiantado en mis clases aumenta mi motivación por trabajar”).

La autoeficacia docente colectiva se ha evaluado a partir de una adaptación de la Escala de Eficacia Docente Colectiva de Goddard et al. (2000). De los 21 ítems originales se han considerado 12 por su

alta correspondencia teórica (p. ej., “El profesorado de esta escuela no tiene las habilidades necesarias para producir aprendizajes significativos en el estudiantado”). La adaptación ha consistido en traducir los 12 ítems del idioma inglés al idioma español a partir del método de traducción inversa. El instrumento posee una escala de seis puntos con un rango desde 1 = totalmente en desacuerdo hasta 6 = totalmente de acuerdo.

El *desgaste profesional en la escuela* se ha evaluado mediante una adaptación de la Escala de Desgaste Escolar de Salmela-Aro et al. (2009). La adaptación ha consistido en traducir los 9 ítems del idioma inglés al idioma español a partir del método de traducción inversa y en particularizar la elección de los ítems con el trabajo en la escuela (p. ej., “Frecuentemente duermo mal debido a asuntos relacionados con mi trabajo”). El instrumento posee una escala de seis puntos con un rango de 1 = totalmente en desacuerdo hasta 6 = totalmente de acuerdo.

Procedimiento

En primer lugar, se ha contactado a los equipos directivos de las escuelas para informarles del proyecto y solicitar su participación. Posteriormente, los equipos que han accedido han invitado al profesorado a participar voluntariamente. Este proceso ha sido aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid, informe CEI-125-2566. La recolección de datos ha sido idéntica en cada escuela. Los participantes se han reunido presencialmente, han aprobado un consentimiento informado, han contestado los instrumentos de forma individual en una plataforma virtual y han podido resolver sus dudas gracias a la presencia de un integrante del equipo de investigación en cada centro educativo.

Análisis de datos

Se ha obtenido la media, la desviación típica y la prueba *t* para una muestra. Posteriormente, a partir de modelos de ecuaciones estructurales (en inglés, SEM) se ha analizado cada instrumento y se han evaluado tres modelos de medida: Modelo 1 (M1), Modelo 2 (M2), Modelo 3 (M3). Previamente, se ha determinado si los datos de los siete instrumentos y los datos de los tres modelos cumplían con los requisitos fundamentales para SEM (Heck et al., 2014). Para visualizar la multicolinealidad se ha calculado el coeficiente de correlación bivariada de Pearson. La consistencia interna de cada instrumento se ha analizado a partir de los estadísticos alfa de Cronbach y omega de McDonald. La normalidad univariante se ha evaluado a partir del cálculo de la asimetría, la curtosis y el estadístico de la prueba Kolmogorov-Smirnov (KS). La normalidad de cada modelo de medida se ha evaluado mediante los indicadores de asimetría y curtosis multivariante de Mardía, su valor y su rango críticos. Dado que no se ha evidenciado normalidad y que aquello es un requisito indispensable para el uso del método de estimación por máxima verosimilitud (ML) en los análisis factoriales confirmatorios (AFC) con SEM, se han realizado 2000 remuestros bootstrap (Cheung y Lau, 2008; Fan, 2003) con intervalos de confianza corregidos al 90%. Además, a partir del valor *p* del índice de Bollen-Stine (BS) se ha evaluado la idoneidad de cada modelo de medida (Enders, 2009). Para la identificación se han obtenido los grados de libertad (*gl*). Para estimar la bondad de ajuste, se ha utilizado el método ML, según propone Iacobucci (2010). Se han considerado los siguientes criterios de referencia: razón Chi-cuadrado/grados de libertad (χ^2/gl), el ajuste comparativo (CFI) y la raíz cuadrada media del error de aproximación (RMSEA). Posteriormente, se han evaluado los tres modelos de medida (M1, M2 y M3). Se ha utilizado el paquete estadístico IBM SPSS y Amos versión 28.

Tabla 3

Estadísticos de correlación bivariada de Pearson de las escalas de la estructura psicológica del bienestar docente

Instrumento	AD	BP	MCL	BOE	BIE	ADC	DPE
AD							
BP	.34**						
MCL	.01	-.17**					
BOE	.28**	.24**	-.19**				
BIE	.29**	.16**	.02	.38**			
ADC	.20**	.31**	-.21**	.33**	.17**		
DPE	-.14**	-.50**	.46**	-.38**	-.17**	-.36**	

Nota. N=364; ** La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral). AD=Autoeficacia docente; BP=Bienestar psicológico; MCL=Malestar por carga laboral; BOE=Bienestar en la organización escolar; BIE=Bienestar en la interacción con estudiantes; ADC=Autoeficacia docente colectiva; DPE=Desgaste profesional escolar.

Tabla 4

Indicadores de normalidad univariante e indicadores de bondad de ajuste de los instrumentos que componen la estructura psicológica del bienestar docente

Instrumento	Asimetría	Curtosis	KS	BSB	<i>gl</i>	χ^2/gl	CFI	RMSEA
AD	-.47	-2.18	.00	.16*	8	1.76	.98	.04
BP	-.70	.33	.00	.17*	6	1.64	.99	.04
MCL	-.59	.11	.00	.35*	3	1.27	.99	.02
BOE	-.98	1.34	.00	.20*	10	1.60	.98	.04
BIE	-1.59	3.32	.00	.74*	1	2.50	1.00	.00
ADC	.00	.00	.18	.21	17	1.77	.98	.04
DPE	.06	-6.69	.01	.13*	14	1.79	.99	.04

Nota. EPBD= Estructura psicológica del bienestar docente; KS=Valor *p* prueba Kolmogorov-Smirnov; BSB=Valor *p* Bollen-Stine bootstrap. *Los intervalos de confianza de los pesos de regresión y los pesos de regresión estandarizados presentan valores significativamente distintos de cero. AD=Autoeficacia docente; BP=Bienestar psicológico; MCL=Malestar por carga laboral; BOE=Bienestar en la organización escolar; BIE=Bienestar en la interacción con estudiantes; ADC=Autoeficacia docente colectiva; DPE=Desgaste profesional escolar.

Resultados

Análisis descriptivos y de confiabilidad

El grupo de docentes participantes han reportado en general un nivel de bienestar docente alto, tanto en las variables individuales como en las contextuales. Los estadísticos de la prueba *t* de Student han evidenciado que las medias se ubican significativamente por sobre el valor central del rango de respuestas (Tabla 2). La muestra de participantes supera los 200 casos (N=364) y ha sido considerada apta para la realización de SEM (Kline, 2005). Los estadísticos alfa de Cronbach y omega de McDonald han indicado niveles de consistencia interna aceptables u óptimos ya que superan el valor de .70 (Nunnally y Bernstein, 2010) salvo la escala *malestar por carga de trabajo* (Tabla 2).

Análisis de correlaciones

Las correlaciones entre las variables individuales y contextuales son moderadas pero significativas y de sentido inverso cuando miden *desgaste profesional en la escuela* y *malestar por carga laboral* (Tabla 3). La magnitud moderada de las correlaciones expresa que no son variables semejantes y que no evidencian la presencia de multicolinealidad ya que ninguna supera el valor .85 (Pérez et al., 2013).

Especificación, identificación y estimación de modelos

Los grados de libertad (*gl*) de los instrumentos y de los modelos de prueba (Tablas 4 y 5) han señalado su sobreidentificación y por tanto han podido ser estimados (Medrano y Muñoz-Navarro, 2017). Los indicadores de normalidad, asimetría, curtosis y KS han

Tabla 5
Indicadores de normalidad multivariante e indicadores de bondad de ajuste por modelo

Modelo	AM	v.c.	CM	r.c.	BS	gl	χ^2/gl	CFI	RMSEA
M1: (N = 364)	6.02	.14**	6.98	7.25/8.78	.17*	4	1.29	.99	.02
M2: (N = 364)	9.06	7.70**	9.06	7.25/8.78	.07*	5	2.09	.98	.05
M3: (N = 364)	6.02	.14**	6.98	7.25/8.78	1.78*	7	4.46	.90	.09

Nota. EPBD = Estructura psicológica del bienestar docente; M1 = Modelo 1 (AD, BP, MCL, BO, BIE, ADC = EPBD); M2 = Modelo 2 (DPE asociada a EPBD = AD, BP, MCL, BO, BIE, ADC); M3 = Modelo 3 (BDP = MCL, AD, BP y BDC = BO, BIE, ADC más EPBD); BDP = Bienestar docente personal; BDC = Bienestar docente contextual; AM = Asimetría multivariante de Mardía; v.c. = Valor crítico; CM = Curtosis multivariante de Mardía; r.c. = Rango crítico; BS = Valor p Bollen-Stine. *Los intervalos de confianza de los pesos de regresión y los pesos de regresión estandarizados presentan valores significativamente distintos de cero. **Nivel de significación .05, según Índice de Mardía (1974).

Cuadro 1
Síntesis de variables de la estructura psicológica del bienestar docente a partir de la comparación de modelos

Huberman y Vandenberghe (1999)	Aelterman et al. (2007)	Van Horn et al. (2010)	Collie et al. (2015)	Viac y Fraser (2020)	EPBD resultante de la síntesis de variables
Factores relacionados con la persona	Autoeficacia	BPL: Competencia BPL: Autonomía BA: Bienestar afectivo		BC: Autoeficacia BSJ: Satisfacción con la vida BSJ: Afectos positivos BSJ: Propósitos	Autoeficacia docente Bienestar psicológico
Factores relacionados con la profesión y el lugar de trabajo	Apoyo del director	BA: Compromiso organizacional BA: Satisfacción laboral	Bienestar en la organización escolar. (Participación, interacción positiva con directivos, docentes, estudiantes y familias).	BS: Satisfacción laboral BS: Relaciones interpersonales con directivos	Bienestar en la organización escolar
	Relación con los padres	BS: Socialización con pares BS: Despersonalización hacia los pares		BS: Relaciones interpersonales con pares	
	Apoyo de los pares	BPL: Aspiración profesional BS: Socialización con estudiantes BS: Despersonalización hacia los estudiantes	Bienestar en la interacción con estudiantes	BS: Relaciones interpersonales con estudiantes	Autoeficacia docente colectiva Bienestar en la interacción con estudiantes
	Innovaciones pedagógicas	BA: Agotamiento emocional BPO: Salud física BC: Concentración en el trabajo	Bienestar en la carga de trabajo	BFM: Síntomas psicósomáticos BC: Concentración en el trabajo	Malestar por carga laboral
	Tamaño de la clase			Calidad de las condiciones de trabajo	
	Presión del trabajo			Recursos laborales, formación y retroalimentación	
	Infraestructura			Políticas educativas nacionales	
Factores sociopolíticos	Desarrollo profesional				
	Políticas				

Nota. EPBD = Estructura psicológica del bienestar docente; BC = Bienestar cognitivo; BA = Bienestar afectivo; BS = Bienestar social, BPL = Bienestar Profesional; BPO = Bienestar psicósomático; BSJ = Bienestar subjetivo.

indicado que las puntuaciones globales de las escalas de la EPBD no se han distribuido normalmente ya que no oscilan entre los valores -1 y + 1 y porque los valores p de KS son inferiores a .05 (Darlington y Hayes, 2017; Heck et al., 2014); salvo en la escala Autoeficacia Docente Colectiva que contiene los valores que demuestran normalidad. Los indicadores de normalidad multivariante de Mardía (1974) han evidenciado que las distribuciones de los modelos de prueba no son normales. En el caso de la asimetría, el valor del estadístico ha sido mayor que su valor crítico en los tres modelos. Respecto de la curtosis, el valor del estadístico no se ha ubicado dentro del rango crítico establecido por Mardía (1974) según el tamaño muestral en los tres modelos (Wulandari et al., 2021). Por tal motivo, para corregir la anormalidad, se han obtenido los valores p de los Índices BS producto de los remuestreos o bootstrap (Cheung y Lau, 2008) de los SEM correspondientes a los siete instrumentos y a los tres modelos de prueba (Tablas 4 y 5). Los indicadores p del índice de BS han corregido la anormalidad al superar el valor de .05. En consecuencia, se ha sostenido la formulación de SEM a partir de nuevas distribuciones empíricas, lo que ha permitido cumplir los requerimientos del ML (Enders, 2009).

Formulación de modelos

El primer modelo (M1) ha reflejado la posición teórica que se sostiene en este trabajo y que implica considerar que la estructura psicológica del bienestar docente responde a un conglomerado de variables individuales y contextuales, que han sido identificadas a partir de la síntesis de cinco modelos teóricos y empíricos previos que se presenta en el Cuadro 1. El segundo modelo (M2) ha analizado la capacidad explicativa del *desgaste profesional en la escuela* sobre la estructura psicológica del bienestar docente propuesta. El modelo 3 (M3) ha recogido una alternativa teórica que es la diferenciación entre variables individuales y contextuales. En este modelo la variable malestar por carga laboral se ha considerado como una variable individual.

Evaluación de modelos

Los siete instrumentos y los dos primeros modelos (M1 y M2) han alcanzado los siguientes criterios de referencia para la bondad de ajuste: $\chi^2/gl < 3$, CFI $\geq .95$ y RMSEA $\leq .05$ (Tablas 4 y 5),

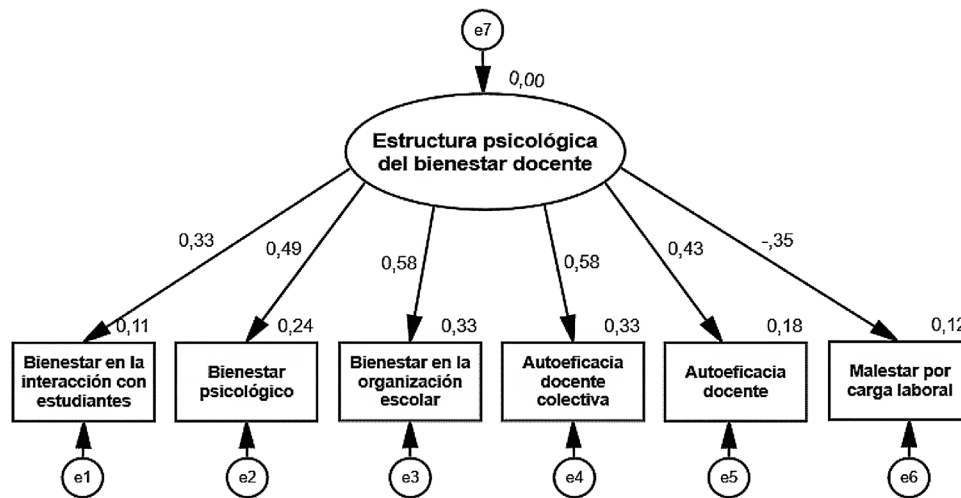


Figura 1. Modelo unidimensional de la estructura psicológica del bienestar docente.

aunque el M1 ha presentado una bondad de ajuste superior. El M3 ha evidenciado indicadores de bondad de ajuste que se encuentran por debajo de los valores aceptables (Tabla 5).

Selección del modelo

En el M1, la EPBD ha explicado el 33% de la varianza del bienestar en la organización escolar y el 33% de autoeficacia docente colectiva (Figura 1). Aquello permite identificar la centralidad de dichas variables en el modelo, ambas de naturaleza contextual. En el M2, el desgaste profesional en la escuela ha explicado el 68% de la varianza de la EPBD, la que ha explicado el 39% del bienestar psicológico y el 29% del malestar por carga laboral (Figura 2). En el M3, la EPBD ha explicado un 79% la varianza del bienestar docente personal y un 67% de la varianza de bienestar docente contextual (Figura 3), sin embargo, este último modelo ha presentado una bondad de ajuste por debajo los valores aceptables.

Discusión

Hascher y Waber (2021) han remarcado la necesidad de alcanzar un modelo integrador de bienestar docente multidimensional en que se destacasen los componentes centrales. La estructura psicológica del bienestar docente se puso a prueba en el M1 y ha sido confirmada por los resultados (Figura 1). En él los constructos centrales son variables contextuales: bienestar en la organización escolar y autoeficacia docente colectiva. Aquello es concordante con el trabajo de Kouhsari et al. (2023) quienes han destacado el valor de variables organizacionales en la promoción del bienestar del profesorado. El bienestar en la organización escolar evalúa el clima laboral respecto de las interacciones con directivos, pares docentes y con las familias. En dicho constructo se destaca la percepción sobre el liderazgo organizacional que ofrecen los equipos directivos, los lineamientos y normativas escolares, la colaboración entre docentes y la participación de las familias en los procesos educativos (Collie et al., 2015). Por su parte, la autoeficacia docente colectiva (Goddard et al., 2000) valora la capacidad de los pares docentes para facilitar aprendizajes en el estudiantado. De este modo, el hecho que el profesorado perciba que sus pares son eficaces en su trabajo puede ser un antecedente para la colaboración entre docentes y consecuencia de un adecuado liderazgo directivo (Salas-Rodríguez y Lara, 2020). Aunque ambas variables se sitúan fuera del control individual y están condicionadas por las normativas de los sistemas educativos nacionales (Viac y Fraser, 2020)

son susceptibles de ser mejoradas al interior de cada centro educativo a partir de un desarrollo colectivo. Ante ello, el rol de los equipos directivos es un aspecto clave ya que podrían propiciar organizaciones promotoras del buen trato interpersonal y facilitadoras de la colaboración docente. En consecuencia, aquí puede haber un desafío para los sistemas educativos que es promover el bienestar docente considerando la autonomía de cada escuela (Marchesi y Martín, 2014). En un constructo interaccional las variables individuales también tienen un rol relevante. Así ha ocurrido con bienestar psicológico y autoeficacia docente. Investigaciones previas han señalado que el bienestar psicológico se relaciona con la implementación de prácticas docentes con efectos motivacionales en las clases (Leal-Soto et al., 2014). Del mismo modo, la autoeficacia docente se ha relacionado con una mejor regulación emocional y bienestar del profesorado (Bentea, 2017; Xiyun et al., 2022).

El M2 busca conocer la validez discriminante del primer modelo (Figura 2). Para ello, se ha analizado el impacto del desgaste profesional en la escuela (Goddard et al., 2000) en la estructura psicológica propuesta. Los resultados han mostrado que este impacto es alto y en sentido inverso (Figura 2). En este modelo ha cambiado la centralidad de los componentes. Aquí las variables que son explicadas en mayor medida son bienestar psicológico (Ryff, 1989) y malestar por carga laboral (Collie et al., 2015). Este resultado pone de manifiesto el daño que pueden producir contextos escolares que conducen al desgaste profesional, tanto en aspectos psicológicos como físicos. Por su parte, en el M2 se ha encontrado que la incidencia explicativa de la EPBD en las escalas bienestar en la interacción con estudiantes (Collie et al., 2015) y de autoeficacia docente (Baessler y Schwarzer, 1996) es menor que en el M1. Dicho de otro modo, estas escalas no se ven tan influidas al incluir en el modelo a la variable desgaste profesional en la escuela. Al parecer el malestar profesional no incide tanto en el concepto que tiene el profesorado sobre sus propias competencias y en la interacción con estudiantes. Esto último debe explorarse con mayor detalle en futuras investigaciones, ya que, al afectarse el bienestar psicológico y al aumentar el malestar, es probable que también se afecte negativamente la regulación emocional del profesorado y, con ello, la interacción pedagógica.

En el M3 se diferencian claramente las variables individuales de las contextuales y ha mostrado indicadores de bondad de ajuste no aceptables (Figura 3). Aquello permite confirmar la unifactorialidad de la estructura psicológica del bienestar docente que se comprueba en el M1.

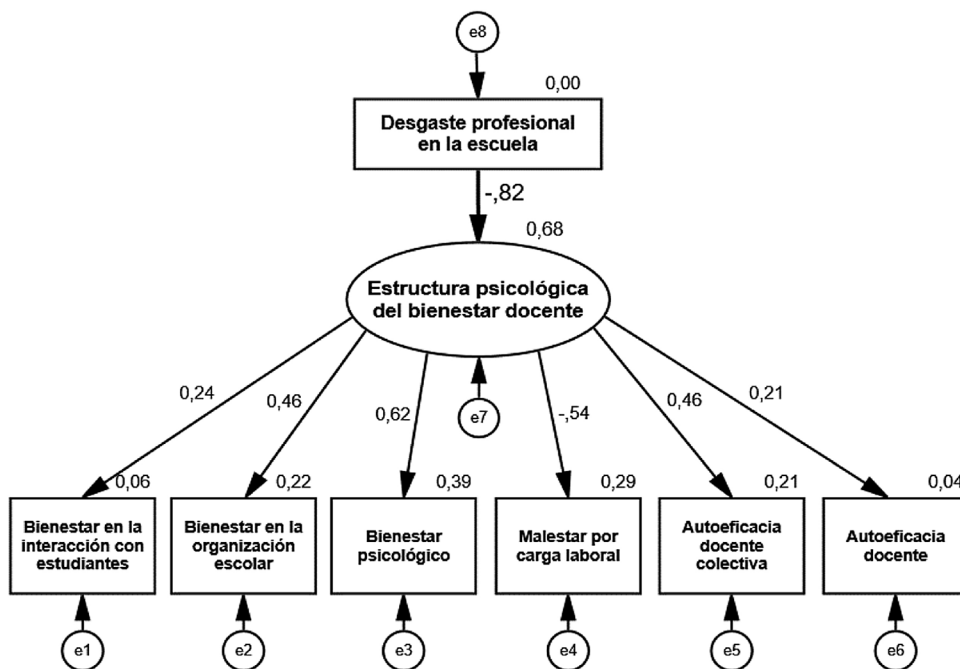


Figura 2. Impacto del *desgaste profesional en la escuela* en la estructura psicológica del bienestar docente.

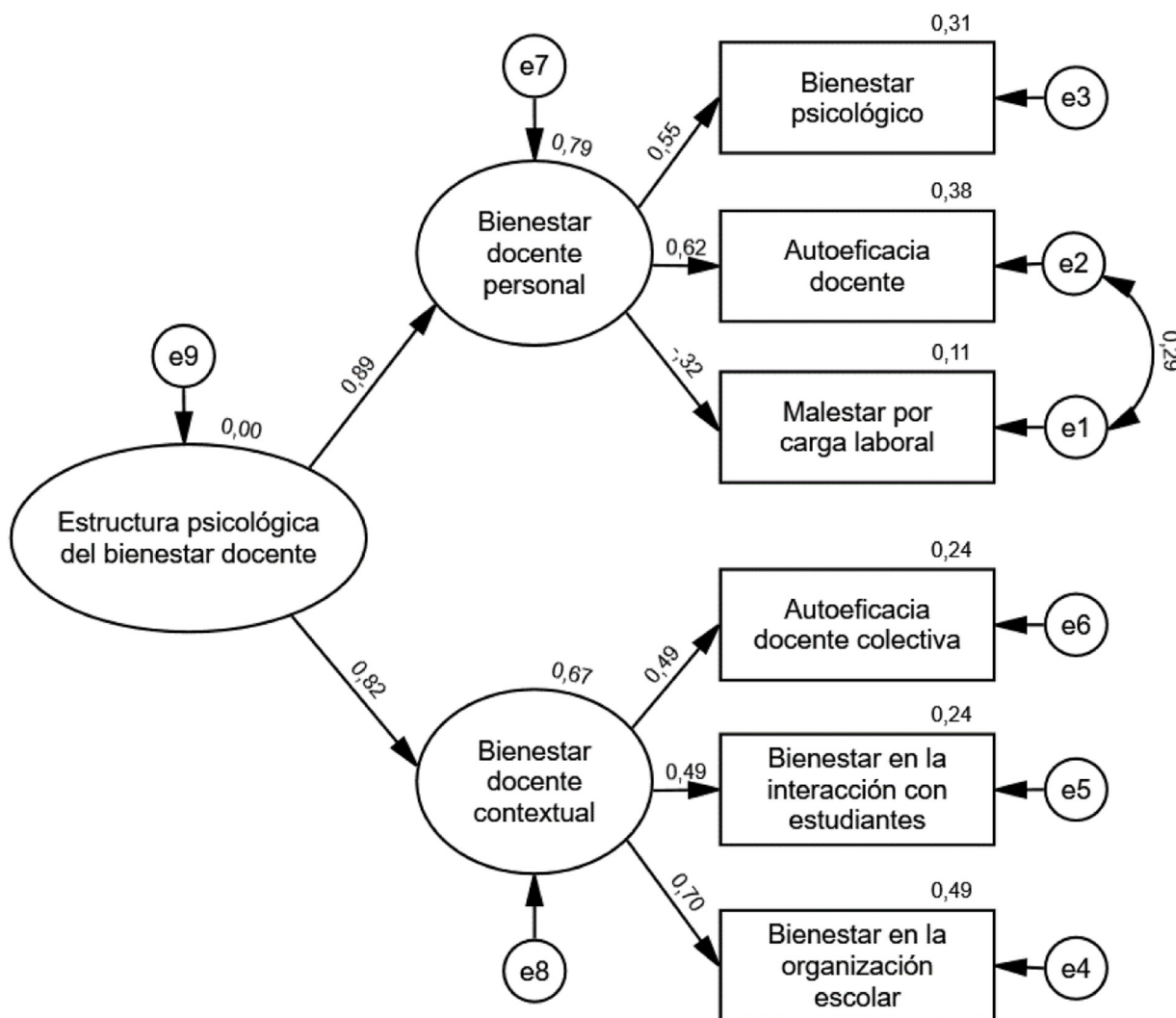


Figura 3. Modelo bidimensional de la estructura psicológica del bienestar docente.

Limitaciones y prospectiva

La principal limitación de este estudio radica en su naturaleza transversal. Se sugiere evaluar este modelo de forma longitudinal y utilizar técnicas de análisis múltiple que incluyan mediciones realizadas con estudiantes (Harding et al., 2019). Por otra parte, sería conveniente investigar la interacción de la estructura psicológica del bienestar docente con otras variables específicas, tales como: regulación emocional, compromiso docente, colaboración docente y valoración de las políticas públicas educativas. También se sugiere estudiar el impacto de dicha estructura en variables propias de labor pedagógica, tales como: estrategias didácticas o evaluativas. Atendiendo a la dimensión física, sería relevante analizar el impacto de la infraestructura en el bienestar del profesorado escolar. Por otra parte, los resultados refieren al entorno profesional chileno. Puede ser relevante estudiar estas relaciones en países con condiciones educativas muy diferentes a las iberoamericanas, como en países de Asia o Medio Oriente.

Conclusiones

Según los resultados de la presente investigación, se define al bienestar docente como el predominio de los juicios positivos o agradables respecto del trabajo pedagógico individual que surge de la armonía entre características personales y del contexto de interacciones que ocurren en una organización educativa determinada. Planteamiento similar a la propuesta de Kemp y Fisher (2022) quienes han destacado el valor de la conexión con uno mismo y con la comunidad en su comprensión del bienestar general. En consecuencia, para desarrollar el bienestar docente en los centros educativos es necesario atender tanto a las variables individuales como a las variables contextuales, enfatizando el desarrollo de estas últimas. Una organización educativa que propicia la colaboración y el buen trato, que incluye a las familias y que brinda apoyo técnico pedagógico permanente puede actuar como moduladora de las variables individuales del profesorado y facilitar su bienestar (Collie et al., 2012). Dicho rol contextual constituye una de las premisas tradicionales de la visión sociocognitiva del aprendizaje (Schunk, 2001).

Es importante tener presente que las variables contextuales están sujetas a determinaciones externas (normas, financiación, administración, etc.) de modo que los sistemas educativos debiesen contar con políticas públicas que permitan desarrollar la gestión del bienestar del profesorado en cada centro educativo (Marchesi y Martín, 2014). En conclusión, según los resultados del presente trabajo, el bienestar de la comunidad docente debiese ser una preocupación permanente y explícita tanto en los centros educativos como en los sistemas educativos nacionales y no estar sujeto a medidas aisladas o circunstanciales.

Financiación

Este trabajo ha sido financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Programa de Becas, Doctorado Becas Chile 2019 - 72200107.

Agradecimientos

Proyecto de generación de conocimiento: “Motivación, Evaluación y Autorregulación V”. PID2022-138175NB-100. Ministerio de Ciencia e Innovación, España. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, PIA-ANID CIE160009, Chile.

Referencias

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., y Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285–297. <https://doi.org/10.1080/03055690701423085>
- Alves, R., Lopes, T., y Precioso, J. (2021). El bienestar de los docentes en tiempos de pandemia Covid-19: factores que explican el bienestar profesional. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203–217. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>
- Baessler, J., y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de autoeficacia general. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1–8.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Beltman, S., Mansfield, C., y Hascher, T. (2022). In the midst of a pandemic: Australian teachers talk about their well-being. *Zeitschrift für Psychologie*, 230(3), 253–263. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000502>
- Bentea, C. (2017). Teacher self-efficacy, teacher burnout and psychological well-being. En E. Soaere y C. Langa (Eds.), *Education facing contemporary world issues* (pp. 1128–1135). European Proceedings of Social and Behavioral Sciences. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.139>
- Bilz, L., Fischer, S. M., Hoppe-Herfurth, A. C., y John, N. (2022). A consequential partnership: The association between teachers' well-being and students' well-being and the role of teacher support as a mediator. *Zeitschrift für Psychologie*, 230(3), 264–275. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000497>
- Chetty, R., Friedman, J. N., y Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *The American Economic Review*, 104(9), 2633–2679. <http://www.jstor.org/stable/43495328>.
- Cheung, G. W., y Lau, R. S. (2008). Testing mediation and suppression effects of latent variables: Bootstrapping with structural equation models. *Organizational Research Methods*, 11(2), 296–325. <https://doi.org/10.1177/1094428107300343>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., y Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744–756. <https://doi.org/10.1177/0734282915587990>
- Collie, R., Shapka, J., y Perry, N. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2021). *El profesorado en Europa: Carreras, desarrollo y bienestar*. Informe Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/98926>.
- Darlington, R. B., y Hayes, A. F. (2017). *Regression analysis and linear models. Concepts, applications, and implementation*. The Guilford Press.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572–577.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., y Seligman, M. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540–547. <https://doi.org/10.1080/17439760903157232>
- Education Support. (2022). *Teacher wellbeing index*. Education Support. <https://www.educationsupport.org.uk/media/zoga2r13/teacher-wellbeing-index-2022.pdf>.
- Enders, C. K. (2009). An SAS macro for implementing the modified Bollen-Stine bootstrap for missing data: Implementing the bootstrap using existing structural equation modeling software. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 12(4), 620–641. <https://doi.org/10.1207/s15328007sem1204.6>
- Fan, X. (2003). Using commonly available software for bootstrapping in both substantive and measurement analyses. *Educational and Psychological Measurement*, 63(1), 24–50. <https://doi.org/10.1177/0013164402239315>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., y Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507. <https://doi.org/10.2307/1163531>
- Hadwin, A. F., Oshige, M., Gress, C., y Winne, P. H. (2010). Innovative ways for using gStudy to orchestrate and research social aspects of self-regulated learning. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 794–805. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.06.007>
- Hanushek, E., y Woessmann, L. (2012). Schooling, educational achievement, and the Latin American growth puzzle. *Journal of Development Economics*, 99(2), 497–512. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.06.004>
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., 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*, 253(15), 460–466. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.03.046>
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>
- Hascher, T. (2010). Wellbeing. En P. Peterson, E. Baker, y B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 732–738). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00633-3>
- Hascher, T. (2012). Well-being and learning in school. En N. M. Seel, (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 3456–3456). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6.1832>

- Hascher, T., y Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000-2019. *Educational Research Review*, 34, 2–25. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Heck, R. H., Thomas, H. I., y Tabata, L. N. (2014). *Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS (2nd ed.)*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Huberman, A., y Vandenberghe, R. (1999). Introduction: Burnout and the teaching profession. En R. Vandenberghe y A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 1–12). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.002>
- Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: Fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20(1), 90–98. <https://doi.org/10.1016/j.jcps.2009.09.003>
- Jennings, P., y Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kemp, A. H., y Fisher, Z. (2022). Wellbeing, whole health and societal transformation: Theoretical insights and practical applications. *Global Advances in Health and Medicine*, 11, 1–16. <https://doi.org/10.1177/21649561211073077>
- Keyes, C. L. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2 ed.)*. Guilford.
- Kouhsari, M., Chen, J., y Baniasad, S. (2023). Multilevel analysis of teacher professional well-being and its influential factors based on TALIS data. *Research in Comparative and International Education*, 18(3), 395–418. <https://doi.org/10.1177/17454999221143847>
- Leal-Soto, F., Dávila, J., y Valdivia, Y. (2014). Bienestar psicológico y prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1037–1046. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.bppd>
- López-Orellana, C., Varela, J., Guzmán, P., Piedra-Martínez, E., Freire, A., Baculima, J., y Cordero, L. (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. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.3.21472>
- Marchesi, A., y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Alianza Editorial.
- Mardia, K. V. (1974). Applications of some measures of multivariate skewness and kurtosis in testing normality and robustness studies. *Sankhyā: The Indian Journal of Statistics*, 36(2), 115–128. <https://www.jstor.org/stable/25051892>
- McCallum, F., Price, D., Graham, A., y Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. Association of Independent Schools of NSW., [apnid201816.pdf](https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.002).
- Mead, J., Fisher, Z., y Kemp, A. H. (2021). Moving beyond disciplinary silos towards a transdisciplinary model of wellbeing: An invited review. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642093>
- Medrano, L. A., y Muñoz-Navarro, R. (2017). Aproximación conceptual y práctica a los modelos de ecuaciones estructurales. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 219–239. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.486>
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (2010). *Psychometric theory*. McGraw-Hill/Pearson.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., y Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237–257. <https://doi.org/10.3102/01623737026003237>
- Pérez, E., Medrano, L. A., y Sánchez-Rosas, J. (2013). El path analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(1), 52–66.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Salas-Rodríguez, F., y Lara, S. (2020). Mapeo sistemático de la literatura sobre eficacia colectiva docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 11–36. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77678>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., y Nurmi, J. E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Schunk, D. H. (2001). *Social cognitive theory and self-regulated learning*. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and achievement: Theoretical perspectives* (pp. 125–151). Erlbaum.
- Sutton, R. E., y Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., y Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(63), 1–13. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>
- Van Horn, J., Taris, T., Shaufeli, W., y Schreurs, W. (2010). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365–375. <https://doi.org/10.1348/0963179041752718>
- Viac, C., y Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis (Education Working N° 213)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>
- Wulandari, D., Sutrisno, S., y Nirwana, M. B. (2021). Mardia's skewness and kurtosis for assessing normality assumption in multivariate regression. *Enthusiastic: International Journal of Applied Statistics and Data Science*, 1(1), 1–6. <https://doi.org/10.20885/enthusiastic.vol1.iss1.art1>
- Xiyun, S., Fathi, J., Shirbagi, N., y Mohammaddokht, F. (2022). A structural model of teacher self-efficacy, emotion regulation, and psychological wellbeing among English teachers. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.904151>