

INVESTIGACIONES

Docentes en Chile durante la Pandemia COVID:  
Un estudio cuantitativo sobre sus emociones,  
bienestar y desgaste profesional

Teachers in Chile during the COVID Pandemic:  
A quantitative study of their emotions,  
wellbeing and professional burnout

*Paulina Guzmán<sup>a</sup>*

*Jorge J. Varela<sup>a</sup>*

*Xavier Oriol<sup>b</sup>*

*Arnaldo Canales<sup>c</sup>*

*Arturo Quintana<sup>c</sup>*

<sup>a</sup>Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo, Chile.  
pauguzmanm@udd.cl

<sup>b</sup>Facultad de Psicología, Universidad de Girona, España.

<sup>c</sup>Fundación Liderazgo Chile, Chile.

RESUMEN

La pandemia ha impactado la vida de las personas, especialmente, en la escuela. Sin embargo, no existen estudios en Chile que hayan examinado las implicancias en los docentes de este nuevo contexto. El estudio caracteriza el bienestar de docentes chilenos a partir de diferentes variables, claves para la enseñanza y aprendizaje, tales como el desgaste laboral, el bienestar docente, al igual que sus emociones positivas y negativas, como también el apoyo social percibido. Para estos fines se usó una muestra de 635 docentes, 40.66 años en promedio, en su mayoría mujeres (92,3%). Los resultados arrojaron que los profesores de menor edad experimentan mayores emociones negativas y desgaste, las mujeres, mayor desgaste psíquico que los hombres, mientras que los docentes de colegios particulares subvencionados menores índices de bienestar. Se discuten las implicancias de estos resultados en las intervenciones la importancia de generar instancias de apoyo para el ejercicio de su profesión.

*Palabras clave:* bienestar, pandemia, profesores(as), emociones, desgaste.

ABSTRACT

The Pandemic has had an impact on people's lives and, especially in schools, on students and teachers. The study characterizes the well-being of Chilean teachers based on different important variables for teaching and learning processes, such as job burnout, teacher well-being, as well as their positive and negative emotions and perceived social support during confinement. A sample of 635 teachers, 40.66 years old on average, mostly female (92.3%), was used for this purpose. The results showed that younger teachers experienced more negative emotions and burnout, women experienced more psychological burnout than men, while teachers in private subsidized schools experienced lower levels of well-being. The implications of these results for interventions and the importance of generating support for teachers in their profession are discussed.

*Keywords:* Well-being, Pandemic, Teachers, Emotions, Burnout.

## 1. INTRODUCCIÓN

El bienestar docente se concibe como una preocupación general en la educación, debido al contexto laboral emocionalmente exigente en el que los docentes se desempeñan (Langher *et al.*, 2017). En este ámbito, diversos estudios internacionales han comprobado que los profesores corren un riesgo alto de sufrir trastornos mentales comunes y estrés relacionado con el trabajo en comparación con otros trabajadores (Capone & Petrillo, 2018; Marenco-Escuderos & Ávila Toscano, 2016; Stansfeld *et al.*, 2011). Según Bermejo (2012), los estresores más reportados dentro del trabajo docente serían la falta de motivación del alumnado (especialmente en secundaria), problemas de disciplina en clase, presiones de tiempo y sobrecarga de trabajo, especialmente en algunos momentos del curso académico, como por ejemplo al final de las evaluaciones, conflicto y ambigüedad en el rol docente, falta de apoyo de compañeros de trabajo y de la dirección, escaso reconocimiento social de la profesión y pobres condiciones de trabajo (inestabilidad laboral, bajo salario, etc.).

Desde mediados de marzo de este año hasta la fecha, a causa de la crisis sanitaria en Chile y el mundo, el 100% de los docentes activos del sistema escolar chileno han debido transformar la forma de hacer su trabajo y enfrentar desafíos profesionales nunca antes vistos en Chile, al mismo tiempo que, como personas, deben enfrentar lo que vivir en una pandemia significa. El informe de la última encuesta de Situación de docentes y educadores en pandemia (Elige Educar, 2020), realizada a los dos meses de comenzado el confinamiento en Chile, a más de 7.000 profesores chilenos, reportó que el 85% de los profesores estaba preocupado por los efectos que esta crisis tendría en su bienestar y el 69% creía que debiera ser una prioridad recibir apoyo profesional. En la misma encuesta, el 63% consideraba que aumentó su carga laboral y el 85% se identificaba entre los estados de “medianamente estresado” y “muy estresado”. Dentro de los síntomas que los profesores reportaron, se encontraban, entre otros, “preocupado (62%), ansioso (52%), cansado y abrumado (32% y 29% respectivamente). A raíz de lo anterior, se genera la necesidad de conocer cómo están los docentes en Chile respecto de su nivel de desgaste, emociones, apoyo social y bienestar y reflexionar en torno a los efectos que el cambio de modalidad de trabajo debido a la crisis sanitaria y el confinamiento ha tenido en el bienestar de los docentes del país.

El propósito del presente estudio es caracterizar el bienestar subjetivo, emociones positivas y negativas, desgaste profesional y apoyo social percibido por parte de docentes de enseñanza preescolar, básica y media, de Chile, durante el confinamiento provocado por la Pandemia Covid-19. Junto con caracterizar, se espera comparar los resultados según edad, género, tipo de establecimiento al cual pertenece el docente y tiempo de los docentes en el ejercicio en la docencia.

## 2. VARIABLES QUE DEFINEN EL BIENESTAR DOCENTE

### 2.1. DESGASTE LABORAL

Los profesores deben enfrentar a diario diversos desafíos, los cuales pueden poner en situación de riesgo su salud mental, para garantizar, no solo el aprendizaje, sino también el

desarrollo integral de cada uno de sus estudiantes. Las constantes interacciones sociales y académicas en las que los docentes participan pueden provocar que desarrollen el Síndrome de Burnout (BS por su sigla en inglés) (Puertas Molero *et al.*, 2019).

Maslach *et al.* (1986) definen el BS como un compuesto de tres dimensiones; Por un lado, el agotamiento emocional, donde el individuo se siente emocionalmente exhausto debido al constante esfuerzo de enfrentar una situación estresante. Este agotamiento supone una sensación de desgaste, pérdida de energía, debilitamiento y fatiga. Un segundo componente es la despersonalización, la cual es definida por los autores como la respuesta impersonal y cínica hacia colegas, clientes u otros usuarios del trabajo. Esta actitud conlleva conductas negativas, insensibles y a veces inapropiadas, dirigidas hacia las personas con las que el individuo se relaciona en un contexto laboral. Finalmente, un tercer componente es una sensación de baja realización personal, donde el individuo tiende a evaluar negativamente el trabajo que realiza. Al mismo tiempo, este componente supone una percepción de incapacidad, por parte del individuo, para alcanzar sus metas, junto con una baja autoestima profesional o autoeficacia.

Por otro lado, Gil-Monte (2005, 2011) plantea un modelo de BS que contempla 4 dimensiones. La primera es la Ilusión por el trabajo, la cual se define como el anhelo del individuo de lograr sus objetivos laborales, con lo cual obtendrá satisfacción personal. Al percibir el trabajo como algo atractivo, el conseguir metas en este ámbito se relaciona con la realización personal. Una segunda dimensión es la de Desgaste psíquico, la cual es caracterizada por la fatiga física y emocional, producida por enfrentar diariamente a personas que presentan o causan problemas en el contexto laboral. Una tercera dimensión del BS es la indolencia, la cual se caracteriza por la presencia de actitudes negativas de indiferencia, desapego o cinismo hacia las personas con la que se establece algún tipo de relación en el entorno laboral. Finalmente, el BS está compuesto por la culpa, la cual se define como una emoción social producida por el comportamiento y actitudes negativas desarrolladas en el trabajo, especialmente en el ámbito de relaciones interpersonales.

Diversos autores han estudiado el SB en el contexto escolar, específicamente en docentes, dando luces de los efectos nocivos que este síndrome tiene, no solo para la salud mental de los profesores, sino también para la estabilidad del sistema escolar. Skaalvik y Skaalvik (2017) estudiaron el efecto que tiene el en BS estresores propios del entorno escolar como los problemas de disciplina, presión de tiempo y la baja motivación de los estudiantes. Los autores reportaron que, si bien todos los estresores potenciales estaban significativamente relacionados con el agotamiento emocional, la presión del tiempo era el predictor más fuerte. Por otro lado, las dimensiones de despersonalización y la realización personal se relacionaron significativamente con los problemas de disciplina y la baja motivación de los alumnos.

Siguiendo la línea de investigación de estresores del contexto escolar, Rajendran, Watt y Richardson (2020) asociaron positivamente las exigencias del trabajo, tales como carga de trabajo y mal comportamiento de los alumnos, junto con la demanda personal de conflicto trabajo-familia con el agotamiento emocional, la dimensión central del burnout. El conflicto trabajo-familia fue el predictor más fuerte de agotamiento emocional para los profesores y profesoras. En concordancia con lo anterior, De Beer, Pienaar y Rothmann (2016) plantean que la carga de trabajo de los docentes se relaciona positivamente con el SB. Finalmente, otros factores que han sido asociados al desarrollo del el SB en docentes es el conflicto de rol (Konukman *et al.*, 2010; Rajendran, Watt & Richardson, 2020).

La sobre carga laboral, que influyen en el desarrollo del SB, también han sido asociadas con la falta de motivación y la intención de abandono de la carrera docente o cambio de trabajo a través del agotamiento emocional (Diehl & Carlotto, 2014).

Por otro lado, se ha encontrado que altos niveles de inteligencia emocional en docentes contribuye a disminuir los niveles de burnout y aumenta de la realización personal (Puertas Molero *et al.*, 2019). Al mismo tiempo, uno de los factores protectores del BS en docentes, según De Vera y Gambarte (2019), es la resiliencia, la cual actúa disminuyendo el síndrome de burnout, ya que al ser la capacidad de responder efectivamente a elementos estresores una de sus características principales, el sujeto resiliente es capaz de, incluso en presencia de conflictos, mantenerse con actitud positiva, viendo las dificultades como un desafío. Estos factores protectores conllevan mejoras en la práctica pedagógicas y el la salud mental y bienestar de los docentes (Bermejo-Toro *et al.*, 2016).

Tal como se ha visto el desgaste profesional afecta la vida y el bienestar de los docentes, aún no se ha examinado si éste, en contexto de pandemia, varía según variables sociodemográficas como la edad, el tiempo ejerciendo la docencia o el tipo de establecimiento en el que se enseña. Lo anterior es de vital importancia para conocer quiénes son los que están siendo más afectados por el desgaste durante la enseñanza a distancia por el confinamiento.

## 2.2. EMOCIONES DOCENTES

Las habilidades socioemocionales han ido tomando fuerza en todo el mundo educativo durante la pandemia y se debe en gran parte a que los docentes han entendido que esto potencia el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes. Es así como la educación emocional es valiosa por distintos aspectos. El primero, es que apoyan a mejorar el bienestar emocional general de los docentes y sus estudiantes, sumando a esto mejoras en la salud física y mental, y en las relaciones interpersonales de la familia, parejas, hermanos y todos los vínculos relacionales donde vivimos en comunidad (Friedman *et al.*, 2010; Lopes *et al.*, 2004, 2011; Martins *et al.*, 2010). Además, pueden apalancar comportamientos de riesgo como el consumo de alcohol y drogas, la delincuencia, la violencia de género, la violencia sexual y el embarazo precoz entre otros. Segundo, tienen un fuerte impacto sobre resultados educativos y laborales, tales como los niveles de escolaridad, salarios, productividad, acceso y progreso laboral, y decisiones ocupacionales (Heckman *et al.*, 2006; Carneiro *et al.*, 2007).

La educación emocional, es por tanto el aprendizaje vital para el desarrollo integral del Ser Humano, que busca a través del sentir emocional, gestionar conscientemente el desarrollo y transformación del bienestar personal y social, en un proceso de crecimiento continuo y sistemático. En este sentido, podríamos definir que las emociones, son la carta de navegación del alma, donde éstas pueden ser facilitadores u obstaculizadoras del bienestar, pero estarán al servicio de nuestra adaptación y subsistencia.

Por lo anterior es vital poder desarrollar las habilidades socio emocionales en los docentes y mejorar sus prácticas pedagógicas, pues se sabe que las intervenciones a través de programas que promueven las habilidades de los docentes son aquellas que más se sustentan en el tiempo al mismo tiempo que ayuda a fomentar las prácticas pedagógicas que les permitan desarrollarlas en sus estudiantes (Jones *et al.*, 2017).

A pesar de la importancia de las emociones para la formación de niños, niñas y adolescentes, poco se sabe respecto de su desarrollo en docentes y su quehacer educativo.

Junto con la cognición y la motivación, las emociones se consideran una de las tres operaciones mentales fundamentales de los seres humanos (Keller *et al.*, 2014). En el caso de los docentes, existe un creciente interés en caracterizar sus emociones. Previos estudios destacan diferentes emociones significativas en el ejercicio docente, tales como disfrute (enjoyment), orgullo (pride), rabia (anger), ansiedad (anxiety), vergüenza y culpa (shame, guilt), aburrimiento (boredom) y lástima (pity) (Frenzel, 2014). De la misma forma, Hagenauer *et al.* (2015) encontraron que la relación con los estudiantes fue un predictor significativo de las emociones de disfrute y ansiedad; y la falta de disciplina en la sala de clases, se asoció con la emoción de rabia en docentes, con una muestra de 132 profesores en Austria. Por otra parte, Saunders (2013) evidenció que las emociones se asocian de forma directa procesos de cambio y mejora instruccional por parte de docentes.

Las emociones que experimentan los docentes juegan un rol muy importante en el desarrollo y construcción de su identidad (Zembylas, 2003). Lo anterior se relaciona también con el desarrollo de su bienestar y eventualmente su quehacer docente. Estudios que examinen las dimensiones afectivas de la enseñanza son, por tanto, importante, tanto porque estas dimensiones refuerzan la asociación entre la cognición y la emoción (Day & Qing, 2009). Por otra parte, se reconoce la importancia de variables micro y macro con efectos directos e indirectos sobre las emociones docentes, lo cual destaca un efecto ecológico en el desarrollo y mantención de las emociones (Cross & Hong, 2012).

Poco se han estudiado las emociones docentes, particularmente durante la Pandemia. Sin embargo, las emociones de los docentes son muy relevantes para los procesos de enseñanza, ya que afectan el comportamiento del docente, dan forma a las relaciones profesor-alumno y, en última instancia, también pueden incidir en los resultados de los estudiantes. Además, estas emociones también son importantes para el bienestar psicológico de los profesores (Keller *et al.*, 2014).

Es probable que haya diferentes emociones presentes en el trabajo de los maestros, pero si las emociones negativas persisten, pueden resultar en la pérdida de una sensación de bienestar por parte de los maestros en su capacidad para triunfar (Day & Qing, 2009).

### 2.3. APOYO SOCIAL

Una parte importante del trabajo que desarrollan los docentes son las relaciones interpersonales que establecen en la escuela, con diferentes miembros de la comunidad escolar y, especialmente, con sus estudiantes. Estas relaciones sociales aportan con recursos que permiten a los docentes afrontar diversas situaciones que se viven en la escuela, incluso las más desafiantes y que podrían resultar estresantes.

Cuando la percepción del apoyo social, por parte de los docentes, es alta, en la literatura se ha asociado negativamente a síntomas físicos, ansiedad y depresión (Nabavi *et al.*, 2017). Estos síntomas podrían producir trastornos psicológicos en los docentes, por lo que la percepción de apoyo social podría ser un predictor de la salud mental de los docentes.

Algunos autores (Cutrona & Russell, 1987; Cohen *et al.*, 2000) se aproximan al apoyo social desde una visión funcional, donde el individuo es capaz de poner su atención en los diferentes recursos que se pueden obtener de la red de apoyo y cómo estas se adecuan a las necesidades concretas en un momento de tensión o dificultad. Bajo este enfoque, la percepción de apoyo social contribuye a la adaptación/ajuste del individuo a las circunstancias que enfrenta en determinados momentos de su vida.

Por otro lado, el apoyo social está compuesto también por el establecimiento de alianzas confiables y orientación (Sarason *et al.*, 1983), las cuales hacen referencia a la certeza de que se puede contar con los demás en caso de necesitar ayuda tangible y consejo o información, respectivamente.

Un último componente del apoyo social es el refuerzo de valía (Sarason *et al.*, 1983), el cual es definido como el reconocimiento por parte de otros de nuestras competencias, habilidades y cualidades (Tinajero *et al.*, 2020).

Para Fiorilli *et al.* (2017), en el caso de los docentes, dentro del apoyo social percibido es posible observar un apoyo interno, proporcionado por otros profesionales de la comunidad, como compañeros, tutores y directivos; y un apoyo externo, que proviene de redes privadas como familia y amigos.

Al mismo tiempo, plantean que, cuando la sensación de apoyo es mayor, el agotamiento por las exigencias del trabajo disminuye. Paralelamente, los docentes que presentan mayores niveles de despersonalización, una de las dimensiones del síndrome del burnout, tienden a desvincularse del contexto laboral y no solicitan apoyo.

Solicitar apoyo social, también ha sido observado como una estrategia de afrontamiento por parte de profesores que enfrentan niveles altos de burnout, sin embargo, según (Lazarus, 2006) esto requeriría que el docente tenga la motivación suficiente para resolver la situación estresante, lo que dependerá de la competencia emocional de estos (Zimmer-Gembeck *et al.*, 2011).

De acuerdo con Chung (2019), el apoyo social no solo promueve comportamientos y actitudes saludables, sino también desempeña un papel de amortiguación contra los obstáculos a la cohesión y la unidad del equipo, siendo un moderador entre la eficacia docente y el compromiso institucional. El autor reporta que los docentes que perciben mayor apoyo social, son más eficaces y comprometidos con la escuela. En esta misma línea, Avanzi *et al.* (2018) propone que el apoyo social percibido por docentes depende del grado de identificación de estos con la institución y tiene un efecto en disminuir la sensación de estrés, principalmente debido a que los profesores que perciben mayor apoyo social están más abiertos al trabajo colaborativo y a la búsqueda de soluciones, incluso cuando no existen los recursos necesarios.

A pesar de la relevancia del apoyo social, se desconoce como la pandemia y el confinamiento ha afectado a los docentes. Por otro lado, se desconoce si factores como el tiempo ejerciendo la docencia, el género o la edad de los docentes podría marcar una diferencia significativa en las percepciones de apoyo social, de importancia para enfrentar los desafíos de la enseñanza y el bienestar de los docentes.

#### 2.4. BIENESTAR SUBJETIVO

Muchos estudios han relacionado el desgaste laboral docente con los problemas de salud mental, sin embargo, pocos han relacionado este desgaste con el bienestar, siendo que el bienestar es considerado un indicador de ajuste psicológico fundamental (Pace *et al.*, 2019; Diener *et al.*, 2018).

El bienestar es un constructo complejo y multifacético que abarca diferentes aspectos de la salud y el funcionamiento humano en múltiples dominios (Arslan & Coskun, 2020). El bienestar subjetivo es un subtipo de bienestar humano que implica la evaluación personal y subjetiva del propio bienestar medido habitualmente mediante auto-reportes (Casas *et al.*, 2020). Una de las tradiciones más estudiadas del bienestar subjetivo es la propuesta

por Diener (2000) quien considera que este constructo está compuesto por dos grandes componentes: los componentes cognitivos (satisfacción global con la vida) y los componentes emocionales o afectivos (presencia de afecto positivo y ausencia de afecto negativo). El componente cognitivo habitualmente se mide mediante un ítem único que evalúa la satisfacción con la vida global, aunque en los últimos años han ido apareciendo otras escalas multi-ítem y escalas que evalúan también este componente cognitivo considerando la satisfacción experimentada en los diferentes ámbitos del desarrollo (Jebb *et al.*, 2020). Por su parte, el componente afectivo se evalúa habitualmente mediante escalas que preguntan acerca de la experiencia de afectos en un momento concreto (Kahneman & Deaton, 2010). Para evaluar estos afectos, una de las escalas más usadas a nivel internacional es Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) desarrollada por Watson *et al.* (1988) que pregunta acerca de afectos positivos y negativos experimentados la última semana.

Más recientemente, los estudios de bienestar subjetivo, empezaron a considerar la necesidad de diferenciar dos tradiciones dentro de este constructo (Jebb *et al.*, 2020). Una forma de conceptualizar el bienestar hedónico, focalizado en los componentes cognitivo y afectivo antes comentados; Y una conceptualización eudaimónica del bienestar caracterizada por una evaluación del funcionamiento psicológico óptimo, que depende de la autorrealización y que implica aspectos como el crecimiento personal, el propósito en la vida, el sentido de autonomía entre otros (Heintzelman, 2018; Martela & Sheldon, 2019). Esta segunda tradición se fundamenta principalmente en la teoría de la autodeterminación propuesta por Ryan y Deci (2000), quienes propusieron que, desde un punto de vista evolutivo, el ser humano tiene tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) que requieren ser satisfechas para experimentar bienestar. Durante más de dos décadas, se ha ido aportando evidencia científica en todo el mundo respecto a los efectos de este bienestar psicológico en el ser humano (Martela & Sheldon, 2019; Joshanloo, 2019). Ello ha ido justificando la necesidad de incorporar instrumentos que evalúen las tradiciones hedónica y eudaimónica cuando se mide el constructo de bienestar subjetivo (para revisión Joshanloo, 2018). En este sentido, algunos instrumentos como el Pemberton happiness Index desarrollado por Hervás y Vázquez (2013) evalúan las diferentes tradiciones del bienestar en un mismo instrumento, lo cual entrega una visión más integral del bienestar.

A pesar de la importancia del bienestar, no se sabe el efecto que ha tenido la Pandemia, el confinamiento y modificar el quehacer docente a un formato virtual o a distancia, sobre el bienestar, ni tampoco sus diferencias según sexo, tipo de colegios y años de ejercicio.

### 3. MÉTODO

#### 3.1. PARTICIPANTES

Los datos fueron recolectados en población docente chilena en todo el territorio nacional con un diseño muestral de conveniencia. La muestra estuvo formada por 635 docentes entre 21 y 72 años ( $M = 40,66$ ,  $DE = 10,33$ ), de los cuales 49 eran hombres (7,7%) y 586 mujeres (92,3%), pertenecientes a establecimientos educativos de distintas dependencias administrativas: 377 municipales (59,4%), 213 privados subvencionados (33,5%) y 41 particulares pagados (6,5%), a lo largo de todo Chile.

### 3.2. PROCEDIMIENTO

Para recolectar la información se usó una plataforma en línea (Odo) después de que los docentes interesados se registraran para el estudio. Luego, se envió un enlace para responder la encuesta. Los datos fueron recolectados durante noviembre del año 2021. El comité de ética de la Universidad del Desarrollo aprobó el estudio siguiendo los resguardos éticos durante todo el proceso. Se cumplieron protocolos éticos de investigación siguiendo los lineamientos del comité, con un importante énfasis en la confidencialidad de la información producida y consentimiento informado de los propios participantes.

### 3.3. INSTRUMENTOS

#### 3.3.1. Bienestar subjetivo

Para medir el bienestar subjetivo se usó el índice Pemberton de felicidad (PHI - *Pemberton Happiness Index*; Hervas & Vásquez, 2013). El índice tiene como objetivo medir el bienestar de forma integral teniendo en cuenta sus diferentes formas. El cuestionario tiene 11 ítems relacionados con distintos ámbitos del bienestar (general, eudaimónico, hedonista y el bienestar social). Esta escala ha sido usada además en diferentes países de todo el mundo incluido Chile (Paiva *et al.*, 2016; Micheletto *et al.*, 2020; Moyano-Díaz *et al.*, 2021). El PHI es un instrumento de auto reporte con una escala de respuesta de tipo Likert (0: Totalmente en desacuerdo; 10: Totalmente de acuerdo) que mide el nivel de acuerdo según diferentes dimensiones del bienestar. De los 11 ítems, sólo uno fue recodificado para facilitar los análisis e interpretación de los puntajes de la escala (“En mi día a día, tengo muchos ratos en los que me siento mal”). Ejemplo de los otros ítems son: “Por favor, dinos en qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones: Me siento muy satisfecho con mi vida, Siento que mi vida es útil y valiosa, Me siento satisfecho con mi forma de ser”. A mayor puntaje se interpreta un mayor nivel de bienestar. El coeficiente de confiabilidad para la escala fue de alto (11 ítems,  $\alpha = .92$ ).

#### 3.3.2. Afectos positivos y negativos

Para medir afectos tanto positivos como negativos se usó el Cuestionario PANAS (*Positive and Negative Affect Schedule*; Watson *et al.*, 1988). El cuestionario es un instrumento de autoinforme que consta de dos subescalas, una que mide el afecto positivo y la otra el afecto negativo, cada una de las cuales está formada por 10 ítems. Las dos subescalas funcionan relativamente independientes (el índice de correlación de las subescalas fue de  $-.11$ ; siendo de  $.08$  para hombres y  $.17$  para las mujeres), con buenos índices de consistencia interna y validez de constructo. PANAS fue administrado a una muestra de estudiantes universitarios y los resultados mostraron que la versión propuesta en español funcionaba de forma muy similar a la versión original (Sandín *et al.*, 1999). PANAS es un instrumento de auto reporte con una escala de respuesta de tipo Likert (1: Ligeramente o nada; 5: Mucho) que mide el nivel de diferentes emociones experimentadas durante el último mes. Ejemplo de ítems son: “A continuación, le presentamos una serie de estados de ánimo. Pensando en su trabajo, responde según lo que sientes o has sentido en el ÚLTIMO MES. Por favor, encierre en un círculo su respuesta, considerando: alegría, felicidad, irritado, tristeza...”.



A mayor puntaje se interpreta como mayor ocurrencia de esa emoción; tanto positiva como negativa. El coeficiente de confiabilidad para cada subescala fue alto: Emociones negativas (5 ítems,  $\alpha = .85$ ) y emociones positivas (5 ítems,  $\alpha = .93$ ).

### 3.3.3. *Desgaste laboral*

El desgaste laboral fue medido mediante el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT; Gil-Monte, 2011). Esta escala evalúa las cogniciones, emociones y actitudes de la persona relacionadas con sus experiencias laborales. Estas variables se estiman mediante las cuatro escalas que componen el CESQT (Ilusión por el trabajo, Desgaste psíquico, Indolencia y Culpa. El CESQT está conformado por 20 ítems que se valoran mediante un formato de respuesta de frecuencia de cinco puntos, desde Nunca (0) hasta Muy frecuentemente: todos los días (4). La escala fue adaptada y se eliminaron 4 ítems, correspondientes a la percepción del docente de los estudiantes y sus familias, para el presente estudio. El coeficiente de confiabilidad para cada subescala fueron los siguientes: Ilusión por el trabajo (5 ítems,  $\alpha = .88$ ), desgaste psíquico (4 ítems,  $\alpha = .92$ ), culpa (5 ítems,  $\alpha = .79$ ), lo cual evidencia buenos puntajes. La correlación de los ítems de la subescala Indolencia fue  $r = .36$ ,  $p < .01$

### 3.3.4. *Apoyo social*

El apoyo social se evaluó a través de un instrumento adaptado a partir de las escalas de apoyo social Social Support Questionnaire-Short Form (SSQ6) (Sarason *et al.*, 1983) y Social Provisions Scale (SPS) (Cutrona & Russell, 1987). Las escalas fueron validadas en una muestra universitaria de España. El SSQ6 mide las dimensiones de disponibilidad y satisfacción del apoyo percibido y el SPS evalúa las funciones. Los análisis factoriales realizados confirmaron los modelos de dos dimensiones del SSQ6 y la estructura de seis factores del SPS. La consistencia interna de ambas escalas fue satisfactoria, al igual que las evidencias de validez obtenidas de las correlaciones entre las dos escalas y sus respectivas subescalas (Martínez-López *et al.*, 2014).

### 3.3.5. *Variables demográficas*

La muestra fue caracterizada de acuerdo a su edad, género, tipo de establecimiento en el que se desempeña como docentes, tiempo ejerciendo la docencia y jornada de trabajo.

## 3.4. PLAN DE ANÁLISIS

El plan de análisis de los datos contempló un análisis de correlación entre las variables abordadas utilizando el coeficiente de correlación de Pearson. Se realizó una comparación de medias por medio de análisis de varianza de un factor (ANOVA) para cada una de las medidas psicológicas abordadas y una respectiva medida sociodemográfica. Todos los análisis fueron realizados con el software SPSS 2.0.

La muestra fue agrupada por edad, estableciendo dos grupos etarios de 21 a 40 años y de 41 a 72 años respectivamente. Esta agrupación se realizó estableciendo el punto de corte de la muestra en su media de edad ( $M = 41$  años). En cuanto al tiempo en años de ejercicio

de la docencia, la muestra se agrupó en dos grupos de menos de 1 a 15 años y 16 a 42 años respectivamente. Esta agrupación se realizó estableciendo un punto de corte con referencia a la media de años de docencia.

#### 4. RESULTADOS

En la tabla 1 se muestran los resultados de las escalas del estudio y variables sociodemográficas. En base a los datos recolectados, observamos que la mayoría de los docentes participantes son mujeres (92,3%). Al mismo tiempo, más de la mitad de los docentes ejercen en establecimientos de dependencia municipal (59,7%). En cuanto a la edad, la mayoría de los docentes se agrupa en el rango de 21 a 40 años (55,9%) mientras que en cuanto al tiempo ejerciendo la docencia, la mayoría de los docentes se encuentra en el grupo que lleva entre menos 1 y 15 años ejerciendo la profesión.

*Tabla 1.* Distribución de los docentes según características sociodemográficas

	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación Estándar</i>	<i>Rango</i>	<i>N</i>
Edad	21	72	40,66	10,33	21-72	635
Género (Mujer:1)	0,00	1,00	,92	,27	0-1	635
Tipo de Establecimiento	1,00	3,00	1,74	,93	1-3	631
Jornada	1,00	3,00	1,90	,37	1-3	629
Tiempo enseñanza (años)	0	45	13,85	9,88	0-45	635

*Nota.* Tipo de establecimiento: 1: Municipal; 2: Particular Pagado; 3: Particular Subvencionado.  
 Jornada: 1: Parcial; 2: Completa; 3: Doble Jornada

Al dividir la muestra en dos grupos etarios (de 21 a 40 años y de 41 a 72 años, respectivamente) se encontraron diferencias significativas en todas las escalas y subescalas, con excepción de la subescala de culpa de la escala de desgaste. Los resultados se exponen a continuación.

Como se observa en la tabla 2, a mayor edad, se reportaron más emociones positivas y mayores niveles de bienestar y apoyo social percibido total y en cada una de las subescalas que lo componen.

En tanto que, a menor edad, se reportaron más emociones negativas y mayor nivel de desgaste total, indolencia, desgaste psíquico y culpa.

*Tabla 2. Medias, Desviación Estándar y análisis de una vía de varianza de variables estudiadas y Edad*

	Medida	Edad 1	Edad 2	F
		<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	
Emociones	Emociones Positivas	2,606 (0,829)	2,740 (0,858)	3,932 (1,633)**
	Emociones Negativas	2,40 (0,93)	2,226 (0,878)	5,698 (1,630)***
Bienestar		6,705 (1,944)	7,637 (1,636)	41,215 (1,632)***
Apoyo social	Apoyo Social Total	4,560 (1,025)	4,870 (0,887)	16,077 (1,632)***
	A.S. Alianza Confiable	4,730 (1,124)	5,055 (0,964)	14,746 (1,632)***
	A.S. Refuerzo de Valía	4,413 (1,089)	4,688 (0,958)	11,089 (1,632)***
	A.S. Orientación	4,540 (1,200)	4,868 (1,059)	12,906 (1,632)***
Desgaste	Desgaste Total	2,514 (0,562)	2,286 (0,548)	26,262 (1,632)***
	D. Ilusión por el trabajo	2,2017 (0,813)	1,909 (0,695)	23,810 (1,632)***
	D. Indolencia	1,928 (0,720)	1,798 (0,761)	4,794 (1,628)**
	D. Desgaste Psíquico	3,856 (1,014)	3,420 (1,079)	27,217 (1,630)***
	D. Culpa	1,993 (0,731)	1,947 (0,700)	0,658 (1,629)

Nota. Edad 1: 21 a 40 años; Edad 2: 41 a 72 años

\*\* $p < .05$ , \*\*\* $p < .01$ .

En la tabla 3 se muestran los resultados por índices en cada una de las escalas y subescalas según el género de los participantes. Con respecto al bienestar los hombres reportan un mayor índice que las mujeres, mientras que al comparar las subescalas de desgaste, los hombres presentan mayores índices de indolencia y culpa, mientras que las mujeres reportan mayores índices de desgaste psíquico.

*Tabla 3. Medias, Desviación Estándar y análisis de una vía de varianza de variables estudiadas y Género*

Medida	Hombre	Mujer	F(1, 632)
	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	
Emociones Positivas	2,79 (0,816)	2,654 (0,846)	1,290 (1,633)
Emociones Negativas	2,22 (0,840)	2,332 (0,918)	0,593 (1,630)
Bienestar	7,870 (1,515)	7,052 (1,886)	8,734 (1,632)***
Apoyo Social Total	4,756 (,803)	4,691 (0,992)	0,200 (1,632)
A.S. Alianza Confiable	4,969 (,895)	4,865 (1,081)	0,428 (1,632)
A.S. Refuerzo de Valía	4,525 (,963)	4,535 (1,048)	0,004 (1,632)

A.S. Orientación	4,773 (0,974)	4,677 (1,165)	0,318 (1,632)
Desgaste Total	2,446 (0,614)	2,411 (0,563)	0,169 (1,632)
D. Ilusión por el trabajo	1,963 (0,757)	2,085 (0,778)	1,119 (1,632)
D. Indolencia	2,173 (0,898)	1,846 (0,721)	9,934 (1,632)***
D. Desgaste Psíquico	3,376 (1,148)	3,688 (1,055)	3,869 (1,630)**
D. Culpa	2,295 (0,822)	1,946 (0,683)	11,459 (1,629)***

Nota. Género 1: Hombre, Género 2: Mujer

\*\* $p < .05$ , \*\*\* $p < .01$ .

Con respecto al tiempo ejerciendo la docencia, los grupos que llevan más años ejerciendo reportaron mayores índices de Bienestar y Apoyo Social (incluida sus subescalas), mientras que el grupo de docentes más noveles, reportó mayores índices de desgaste general y las subescalas que lo componen (Tabla 4).

Tabla 4. Medias, Desviación Estándar y análisis de una vía de varianza de variables estudiadas y Tiempo Ejerciendo la Docencia

Medida	Tiempo Ejer. 1	Tiempo Ejer. 2	<i>F</i>
	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	
Emociones Positivas	2,63 (0,84)	2,73 (0,83)	2,05 (1,633)
Emociones Negativas	2,34 (0,91)	2,28 (0,90)	0,72 (1,630)
Bienestar	6,84 (1,94)	7,63 (1,59)	26,70 (1,632)***
Apoyo Social Total	4,60 (1,00)	4,87 (0,90)	11,71 (1,632)***
A.S. Alianza Confiable	4,77 (1,09)	5,06 (0,98)	10,58 (1,632)***
A.S. Refuerzo de Valía	4,44 (1,05)	4,69 (0,99)	8,11 (1,632)***
A.S. Orientación	4,58 (1,18)	4,87 (1,06)	9,73 (1,632)***
Desgaste Total	2,47 (0,57)	2,29 (0,52)	15,85 (1,632)***
D. Ilusión por el trabajo	2,16 (0,79)	1,90 (0,71)	15,83 (1,632)***
D. Indolencia	1,92 (0,75)	1,77 (0,71)	5,90 (1,628)**
D. Desgaste Psíquico	3,77 (1,05)	3,45 (1,06)	13,73 (1,630)***
D. Culpa	1,99 (0,72)	1,93 (0,65)	0,78 (1,629)

Nota. Tiempo Ejer. 1: Menos de 1 año a 15 años; Tiempo Ejer. 2: 16 a 45 años.

\*\* $p < .05$ , \*\*\* $p < .01$ .

En análisis de ANOVA entre grupos señalan que existen diferencias significativas entre los grupos de tipo de establecimiento y las puntuaciones promedio de la escala de

Bienestar con un tamaño de efecto pequeño ( $F(2,627) = 3,13, p < 0,05$ ). En la tabla 5 se muestran los estadísticos descriptivos de cada grupo. El análisis post hoc de Tukey reportó que la diferencia significativa está entre los establecimientos Municipales y Particulares Subvencionados ( $p=0,04$ ).

*Tabla 5. Medias, Desviación Estándar y análisis de una vía de varianza de variables estudiadas y Tipo de establecimiento*

Medida	Tipo Est. 1	Tipo Est. 2	Tipo Est. 3	F
	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	
Emociones Positivas	2,63 (0,84)	2,75 (0,83)	2,69 (0,84)	0,51 (2,628)
Emociones Negativas	2,28 (0,91)	2,26 (0,94)	2,39 (0,89)	0,98 (2,625)
Bienestar	7,23 (1,78)	7,35 (1,92)	6,85 (2,00)	3,13 (2,627)**
Apoyo Social Total	4,68 (1,00)	4,73 (0,97)	4,70 (0,95)	0,53 (2,627)
A.S. Alianza Confiable	4,85 (1,09)	4,87 (0,99)	4,89 (1,04)	0,09 (2,627)
A.S. Refuerzo de Valía	4,52 (1,05)	4,57 (1,08)	4,52 (1,02)	0,04 (2,627)
A.S. Orientación	4,67 (1,16)	4,73 (1,11)	4,68 (1,13)	0,06 (2,627)
Desgaste Total	2,40 (0,55)	2,32 (0,56)	2,45 (0,58)	1,31(2,627)
D. Ilusión por el trabajo	2,05 (0,74)	1,92 (0,78)	2,14 (0,82)	1,84 (2,627)
D. Indolencia	1,83 (0,73)	1,91 (0,73)	1,93 (0,74)	1,27 (2,627)
D. Desgaste Psíquico	3,66 (1,08)	3,48 (1,03)	3,70 (1,03)	0,79 (2,627)
D. Culpa	1,96 (0,67)	1,94 (0,69)	1,98 (0,75)	0,05 (2,627)

Nota. Tipo Es. 1: Municipal; Tipo Es. 2: Particular Pagado; Tipo Es. 3: Particular Subvencionado

\*\* $p < .05$ .

Los resultados obtenidos (tabla 6) muestran una correlación entre edad y emociones negativas ( $r = -.09; p < .01$ ) y edad con desgaste ( $r = -.20; p < .01$ ), lo que significa que, a mayor edad, son menores las emociones negativas y los índices de desgaste de los docentes. Por otro lado, la misma variable tiene una correlación positiva pequeña con las emociones positivas ( $r = .08; p < .01$ ) y apoyo social ( $r = .16; p < .01$ ), mientras que la correlación es moderada con bienestar ( $r = .25; p < .01$ ). En los tres casos, a mayor edad, los docentes reportaron mayores índices de emociones positivas, apoyo social y bienestar.

Con respecto al género, este solo presenta una correlación negativa pequeña con Bienestar ( $r = -0,12; p < .01$ ), lo que significa que las mujeres presentan menores índices en esta variable.

El tiempo de ejercicio de la docencia tiene una correlación positiva moderada con bienestar ( $r = .20; p < .01$ ) y pequeña con apoyo social ( $r = .14; p < .01$ ), lo que nos hace suponer que mientras más tiempo los docentes llevan en ejercicio, sus índices de bienestar y percepción de apoyo social son mayores. Este resultado es coherente con

la correlación negativa pequeña de la misma variable con el desgaste reportado por los docentes ( $r = -.16$ ;  $p < .01$ ).

Finalmente, en lo que respecta al tipo de establecimiento, el análisis de correlaciones indica que los colegios particulares subvencionados presentan menores índices de bienestar, seguido por los particulares pagados ( $r = -.09$ ;  $p < .01$ ).

Tabla 6. Matriz de correlaciones parciales entre variables estudiadas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Edad	-								
2. Género	-,03	-							
3. Tiempo de ejercicio	,74***	-,00	-						
4. Tipo de Establecimiento	-,06	-,05	-,00	-					
5. Emociones Negativas	-,09***	-,03	-,03	,05	-				
6. Emociones Positivas	,08***	-,05	,06	,03	-,40***	-			
7. Bienestar	,25***	-,12***	,20***	-,09**	-,45***	,53***	-		
8. Apoyo Social	,16***	-,02	,14***	,00	-,36***	,36***	,56***	-	
9. Desgaste	-,20***	-,02	-,16***	,04	,49***	-,48***	-,65***	-,48***	-

Nota. \*\* $p < .05$ ., \*\*\*  $p < .01$

## 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Nuestro estudio evidencia el efecto que ha tenido la Pandemia sobre el quehacer docente, pero más importante, sobre el bienestar, emociones y un desgaste profesional, sobre lo cual podemos discutir diferentes aspectos claves.

En primer lugar, los resultados del estudio muestran que los docentes de mayor edad presentan mayor presencia de emociones positivas, mayor nivel de bienestar y apoyo social percibido. Estos datos van en consonancia con datos anteriores observados en los que se observa que, a mayor edad, los trabajadores tienen una mayor capacidad de regulación emocional y en consecuencia mayor presencia de afecto positivo y menor presencia de afecto negativo (Opitz *et al.*, 2012; Johnson *et al.*, 2017).

Por ejemplo, en un estudio desarrollado por Scheibe *et al.* (2016) con 92 profesionales sanitarios donde se recogieron 832 encuestas diarias se observó que los profesionales de mayor edad usaban más estrategias de regulación emocional adaptativas como la reevaluación positiva y un menor uso de estrategias desadaptativas como la rumiación. Por el contrario, a menor edad, se reportaron más emociones negativas y mayor nivel de desgaste. En este sentido, a medida que avanza la edad adulta también se observan mayores niveles de bienestar debido a que las personas mayores seleccionan y optimizan de forma más efectiva las estrategias de regulación emocional (Urry & Gross, 2010). Ello requiere de la implementación de programas de competencias emocionales

y específicamente de regulación emocional dirigidos a todo el personal docente, pero en especial a aquellos docentes más jóvenes. La adquisición de estrategias como la reevaluación positiva que fomente la presencia de emociones positivas y la disminución de estrategias desadaptativas como la rumiación favorecería un mejor afrontamiento de las situaciones de estrés y ansiedad y por ende la mejora del bienestar (Gross *et al.*, 2019; Castillo-Gualda *et al.*, 2019).

Por otro lado, los resultados muestran que existen diferencias relevantes de género en cuanto al bienestar subjetivo de los docentes, siendo los hombres quienes reportan mayores índices de bienestar. Sin embargo, a pesar lo anterior, y concordante con los resultados obtenidos por Roa y Dulcic (2018), se observa que presentan mayores niveles de desgaste, especialmente en las dimensiones de indolencia y culpa. Por otro lado, al igual que en el estudio realizado por Teles *et al.* (2020), los resultados arrojaron que las mujeres presentan mayores niveles de desgaste psíquico. Tomando en cuenta que, en Chile, el 79,2% de los docentes es mujer (MINEDUC, 2020), lo cual se representa en la muestra de este estudio, el desgaste psíquico reportado requiere atención por parte de directivos y autoridades de educación.

El comparar las variables del presente estudio según tiempo ejerciendo la docencia, observamos resultados similares a los obtenidos al comprarlas por edad. En este caso, los docentes que llevan mayor tiempo ejerciendo la docencia se diferencian significativamente de los profesores más noveles en cuanto al bienestar, percepción de apoyo social y desgaste. Los profesores con mayor tiempo ejerciendo la docencia, reportaron mejores niveles de bienestar y percibieron mayor apoyo social, lo cual es concordante con estudios similares anteriores (Roa & Dulcic, 2018; Teles *et al.*, 2020). Esto tiene relación, principalmente, con las estrategias de afrontamiento que van desarrollando los docentes a lo largo de su carrera, donde destaca la búsqueda de apoyo, y que están relacionadas positivamente con el bienestar y, de igual forma, negativamente con el síndrome de burnout (Barona, 2001; Díaz *et al.*, 2010; Muñoz & Otálavaro, 2012; Ramírez *et al.*, 2009). Al mismo tiempo, los docentes más noveles presentaron mayores índices de desgaste general. A pesar de presentar mayor ilusión por el trabajo, al mismo tiempo, presentan mayores niveles de indolencia, culpa y desgaste psíquico. Estos resultados ponen de manifiesto la importancia de atender a los docentes noveles, brindándoles apoyo para desarrollar redes de colaboración que les permitan enfrentar de manera más efectivas momentos y tareas complejas que pueden suponer, tal como lo ha hecho la pandemia, una fuente de estrés que pueda producir desgaste.

En Chile el sistema educativo contempla tres principales dependencias administrativas de las escuelas. Las escuelas municipales, que son enteramente financiadas con fondos públicos; las privadas, que dependen de fondos privados y se autosustentan económicamente en base, principalmente, a las matrículas de los estudiantes; y las escuelas particulares subvencionadas, cuya figura supone la tenencia de un privado que recibe fondos públicos para cubrir parte de su funcionamiento. En este estudio, la dependencia administrativa solo arrojó ser un factor diferenciador en los índices de bienestar de los docentes, donde los colegios particulares subvencionados presentan menores índices de bienestar que el resto de establecimientos, seguido por los particulares pagados, siendo los establecimientos municipales los que reportaron mayores índices de bienestar. Esta situación es preocupante, principalmente porque según los datos entregados por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2020) los establecimientos particulares subvencionados representan la mayoría de los establecimientos del país (48,9%). Al mismo tiempo, según datos del año

2018 (Ministerio de Educación, Centro de Estudios, 2020) este tipo de establecimiento albergaba a la mayoría de los docentes activos del sistema (43,9%).

### 5.1. IMPLICANCIAS EN FUTURAS INVESTIGACIONES

Respecto a las implicaciones prácticas del estudio, es importante considerar el mayor desgaste observado en los docentes que son más noveles en la profesión. En primer lugar, es posible que estos docentes se sientan más inseguros a la hora de afrontar los retos que implican el dar clases de forma remota, debido a la falta de estrategias y la inexperiencia respecto a dar respuesta a situaciones inesperadas como esta. Los docentes más experimentados, tienen un mayor conocimiento de la profesión, según nuestros resultados también perciben mayor apoyo social y tal como indica la literatura, usan habitualmente estrategias de regulación emocional más adaptativas a las circunstancias y experimentan menor afecto negativo y estrés.

Los datos obtenidos aconsejan la implementación de programas de bienestar docente focalizados específicamente en el desarrollo de estrategias adaptativas de regulación emocional que permitan disminuir el estrés y ansiedad laboral y favorecer la experiencia de afecto positivo.

Por otro lado, los resultados de este estudio presentan la necesidad de realizar análisis de modelos predictivos de bienestar a partir de variables como apoyo social, emociones positivas y negativas, desgaste y variables sociodemográficas como género, edad y tiempo de ejercicio en la docencia.

Finalmente, la pandemia ha supuesto un desafío para todos los miembros de las comunidades educativas, independiente de su región o dependencia administrativa. Lo anterior, nos lleva a reforzar la necesidad de generar intervenciones que consideren el confinamiento como un factor estresor adicional a los ya reportados por la literatura en el trabajo docente, al mismo tiempo que contribuyan a aplacar los efectos en la emocionalidad, la construcción de redes, la carga laboral y el bienestar subjetivo de los docentes que desempeñan su labor durante una pandemia de envergadura mundial y cuyo periodo de duración ha sido prolongado.

### 5.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Si bien el estudio logra relevar aspectos importantes sobre los docentes en Chile y su ejercicio profesional, existen algunas limitaciones que debemos considerar. Una primera limitación es el uso de un muestreo por conveniencia, el cual obliga a interpretar los resultados con cautela. No obstante, la muestra final fue suficiente para justificar los análisis llevados a cabo. Una segunda limitación fue la fecha de aplicación, a finales del año escolar, lo cual puede incidir en las variables de estudio. Sin embargo, este efecto sería igual para toda la muestra, por ende, las diferencias encontradas siguen siendo significativas para el presente estudio. Una tercera limitación sería no tener datos de los estudiantes de los docentes de la muestra para ver el efecto que esto podría tener en las variables estudiadas y pensar otros tipos de análisis.

A pesar de las limitaciones anteriores, nuestro estudio logra reconocer aspectos claves del bienestar, emociones y desgaste profesional de los docentes en Chile durante el período de Pandemia.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arslan, G. & Coşkun, M. (2020). Student subjective wellbeing, school functioning, and psychological adjustment in high school adolescents: A latent variable analysis. *Journal of Positive School Psychology*, 4(2), 153-164.
- Avanzi, L., Fraccaroli, F., Castelli, L., Marcionetti, J., Crescentini, A., Balducci, C. & 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.
- Barona, E. G. (2001). Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el síndrome del “quemado”. *Revista Iberoamericana de educación*, 25(1), 1-22.
- Bermejo Toro, L. (2012). *Bienestar docente*. 147.
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M. & Hernández, V. (2016). Towards a model of teacher well-being: Personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 481-501. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1005006>
- Capone, V. & Petrillo, G. (2018). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology*, 1-10.
- Carneiro, P., Crawford, C. & Goodman, A. (2007). The impact of early cognitive and non- cognitive skills on later outcomes.
- Casas, F., Oriol, X. & González-Carrasco, M. (2020). Positive affect and its relationship with general life satisfaction among 10 and 12-year-old children in 18 countries. *Child Indicators Research*, 13(6), 2261-2290.
- Castillo-Gualda, R., Herrero, M., Rodríguez-Carvajal, R., Brackett, M. A. & Fernández-Berrocal, P. (2019). The role of emotional regulation ability, personality, and burnout among Spanish teachers. *International Journal of Stress Management*, 26(2), 146.
- 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, 955.
- Cohen, S., Underwood, L. G. & Gottlieb, B. H. (Eds.). (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>
- Cordes, C. L. & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *The Academy of Management Review*, 18(4), 621-656. <https://doi.org/10.2307/258593>
- Cross, D. I. & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957-967. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.001>
- Cutrona, C. E. & Russell, D. W. (1987). The provisions of social support and adaptation to stress. En W. H. Jones & D. Perlman (Eds.), *Advances in Personal Relationships* (Vol. 1, pp. 37-67). Greenwich, CT: JAI Press.
- Day C. & Qing G. (2009) Teacher Emotions: Well Being and Effectiveness. In: Schutz P., Zembylas M. (eds) *Advances in Teacher Emotion Research*. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_2)
- De Beer, L. T., Pienaar, J. & Rothmann Jr, S. (2016). Work overload, burnout, and psychological ill-health symptoms: a three-wave mediation model of the employee health impairment process. *Anxiety, Stress, & Coping*, 29(4), 387-399.
- de Vera García, M. I. V. & Gambarte, M. I. G. (2019). Burnout y factores de resiliencia en docentes de Educación Secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 127-152.
- Díaz, C. A. G., Tabares, S. J. & Orozco, M. C. V. (2010). Síndrome de Burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y bachillerato. *Psicología desde el Caribe*, (26), 36-50.
- Diehl, L. & Carlotto, M. S. (2014). Knowledge of teachers about the burnout syndrome: Process, risk factors and consequences. *Psicologia em Estudo*, 19(4), 741-752.

- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., Oishi, S. & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2(4), 253-260.
- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P. & 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.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & E. A. Linnenbrink (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 494-519). New York: Routledge.
- Friedman, H. S., Kern, M. L. & Reynolds, C. A. (2010). Personality and health, subjective well-being, and longevity. *Journal of Personality*, 78(1), 179-216.
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo ("burnout"). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- \_\_\_\_\_. (2011). *CESQT. Cuestionario para la Evaluación Del Síndrome de Quemarse por el Trabajo [SBI. Spanish Burnout Inventory]*. Madrid, Spain: TEA.
- Gross, J. J., Uusberg, H. & Uusberg, A. (2019). Mental illness and well-being: an affect regulation perspective. *World Psychiatry*, 18(2), 130-139.
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385–403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Han, J., Yin, H. & Wang, J. (2018). A case study of faculty perceptions of teaching support and teaching efficacy in china: Characteristics and relationships. *Higher Education*, 76(3), 519–536. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0223-0>
- Han, J., Yin, H., Wang, J. & Bai, Y. (2019). Challenge job demands and job resources to university teacher well-being: The mediation of teacher efficacy. *Studies in Higher Education*. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1594180>
- Harandi, T. F., Taghinasab, M. M. & Nayeri, T. D. (2017). The correlation of social support with mental health: A meta-analysis. *Electronic Physician*, 9(9), 5212.
- Heckman, J. J., Stixrud, J. & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482. <https://doi.org/10.1086/504455>
- Heintzelman, S. J. (2018). Eudaimonia in the contemporary science of subjective well-being: Psychological well-being, self-determination, and meaning in life. *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- Hervás, G. & 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>
- Janssen, P. P., Peeters, M. C., de Jonge, J., Houkes, I. & Tummers, G. E. (2004). Specific relationships between job demands, job resources and psychological outcomes and the mediating role of negative work-home interference. *Journal of Vocational Behavior*, 65(3), 411–429. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.09.004>
- Jebb, A. T., Morrison, M., Tay, L. & Diener, E. (2020). Subjective well-being around the world: trends and predictors across the life span. *Psychological Science*, 31(3), 293-305. <https://doi.org/10.1177/0956797619898826>
- Johnson, S. J., Machowski, S., Holdsworth, L., Kern, M. & Zapf, D. (2017). Age, emotion regulation strategies, burnout, and engagement in the service sector: Advantages of older workers. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 33(3), 205-216.
- Joshanloo, M. (2018). Optimal human functioning around the world: A new index of eudaimonic well-being in 166 nations. *British Journal of Psychology*, 109(4), 637-655.
- \_\_\_\_\_. (2019). Investigating the relationships between subjective well-being and psychological well-being over two decades. *Emotion*, 19(1), 183.

- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R. & Doolittle, E. J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children*, 27(1), 49-72.
- Kahneman, D. & Deaton, A. (2010). High income improves evaluation of life but not emotional well-being. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(38), 16489-16493.
- Keller, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R. & Hensley, L. (2014). Exploring teacher emotions. *Teacher motivation: Theory and Practice*, 1, 70-82.
- Konukman, F., Agbuga, B., Erdogan, S., Zorba, E., Demirhan, G. & Yilmaz, I. (2010). Teacher-coach role conflict in school-based physical education in USA: A literature review and suggestions for the future. *Biomedical Human Kinetics*, 2, 19-24.
- Langher, V., Caputo, A. & 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.
- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74(1), 9-46.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schutz, A., Sellin, I. y Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personal Social Psychological Bulletin*, 30(8), 1018- 1034.
- Lopes, P., Nezlek, J., Extremera, N., Hertel, J., Fernández-Berrocá, P., Schütz, A. & Salovey, P. (2011). Emotion Regulation and the quality of social interaction: Does the ability to evaluate emotional situations and identify effective responses matter? *Journal of Personality*, 79(2), 429-467. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00689.x>
- Marengo-Escuderos, A. D. & Ávila-Toscano, J. H. (2016). Burnout y problemas de salud mental en docentes: diferencias según características demográficas y sociolaborales. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 10(1), 91-100.
- Martela, F. & Sheldon, K. M. (2019). Clarifying the concept of well-being: Psychological need satisfaction as the common core connecting eudaimonic and subjective well-being. *Review of General Psychology*, 23(4), 458-474.
- Martínez-López, Z., Fernández, M. F. P., Couñago, M. A. G., Vacas, C. T., da Silva Almeida, L. & 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.
- Martins, A., Ramalho, N. & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B. & Schwab, R. L. (1986). *Maslach burnout inventory* (Vol. 21, pp. 3463-3464). Palo Alto, CA: Consulting psychologists press.
- Micheletto, V., Zito, M., Bustreo, M., Gabrielli, G. & Russo, V. (2020). Italian adaptation of the Pemberton Happiness Index. *Electronic Journal of Applied Statistical Analysis*, 13(3), 612-633.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2020). Informe del sistema educacional con análisis de género 2019. Santiago, Chile.
- Moyano-Díaz, E., Mendoza-Llanos, R. & Paez-Rovira, D. (2021). Psychological well-being and their relationship with different referents and sources of happiness in Chile. *Revista de Psicología*, 39(1), 162-182.
- Muñoz, C. F. M. & Otálvaro, C. M. C. (2012). Burnout docente y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(2), 226-242.
- Nabavi, S., Sohrabi, F., Afrouz, G., Delavar, A. & 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.
- Opitz, P. C., Gross, J. J. & Urry, H. L. (2012). Selection, optimization, and compensation in the domain of emotion regulation: Applications to adolescence, older age, and major depressive disorder. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(2), 142-155.
- Pace, F., D'Urso, G., Zappulla, C. & Pace, U. (2019). The relation between workload and personal well-being among university professors. *Current Psychology*, 1-8.

- Paiva, B. S. R., de Camargos, M. G., Demarzo, M. M. P., Hervás, G., Vázquez, C. & Paiva, C. E. (2016). The Pemberton happiness index: validation of the universal Portuguese version in a large Brazilian sample. *Medicine*, 95(38).
- Puertas Molero, P., Zurita Ortega, F., Ubago Jiménez, J. L. & González Valero, G. (2019). Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers well-being: A systematic review. *Social Sciences*, 8(6), 185.
- Ramírez, L. C. B., Ortega, M. L. M., Villamizar, P. X. R. & Leiton, K. G. G. S. (2009). Síndrome de burnout y estrategias de afrontamiento en docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 2(1), 21-30.
- Rajendran, N., Watt, H. M. & Richardson, P. W. (2020). Teacher burnout and turnover intent. *The Australian Educational Researcher*, 47(3), 477-500.
- Roa, J. A. S. & Dulcic, F. J. L. (2018). Síndrome de burnout y calidad de vida profesional percibida según estilos de personalidad en profesores de educación primaria. *Revista CES Psicología*, 11(1), 69-89.
- Ryan, R. & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sandin, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. & Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11(1), 37-51
- Sarason, I. G., Levine, H., Basham, R. & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.127>
- Saunders, R. (2013). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Educational Change*, 14(3), 303-333. <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9195-0>
- Scheibe, S., Spieler, I. & Kuba, K. (2016). An older-age advantage? Emotion regulation and emotional experience after a day of work. *Work, Aging and Retirement*, 2(3), 307-320.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775-790.
- Stansfeld, S. A., Rasul, F. R., Head, J. & Singleton, N. (2011). Occupation and mental health in a national UK survey. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 46(2), 101-110.
- Teles, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. & Regueiro, B. (2020). Perceived stress and indicators of burnout in teachers at Portuguese higher education institutions (HEI). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3248.
- Tinajero, C., Martínez-López, Z., Rodríguez, M. S. & Páramo, M. F. (2020). El apoyo social percibido como predictor del éxito académico en estudiantes universitarios españoles. *Anales de Psicología*, 36(1), 134-142.
- Urry, H. L. & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation in older age. *Current Directions in Psychological Science*, 19(6), 352-357.
- Watson, D., Clark, L. A. & 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.
- Weiss, R. (1974). The Provisions of Social Relationships. In: Rubin, Z., Ed., *Doing unto Others*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 17-26.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238
- Zimmer-Gembeck, M. J., Lees, D. & Skinner, E. A. (2011). Children's emotions and coping with interpersonal stress as correlates of social competence. *Australian Journal of Psychology*, 63(3), 131-141.