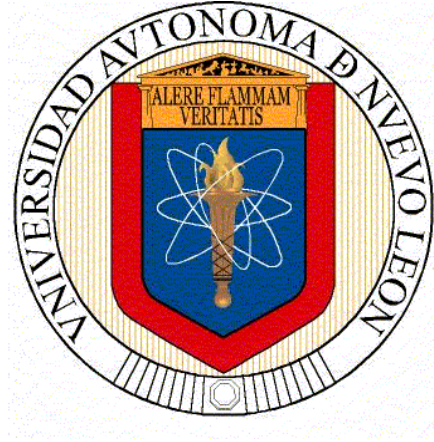


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



**TESIS**

**MODELO EXPLICATIVO DEL BIENESTAR SUBJETIVO EN  
FUNCIÓN DE LA AUTOEFICACIA, BIENESTAR PSICOLÓGICO  
Y OPTIMISMO DE PROFESORES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA**

**PRESENTADA POR:**

**JESUS ALFONSO BELTRAN SANCHEZ**

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTOR EN FILOSOFIA CON ORIENTACION EN PSICOLOGIA**

**NOVIEMBRE DE 2023**

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON  
FACULTAD DE PSICOLOGIA  
SUBDIRECCION DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**DOCTORADO EN FILOSOFIA CON ORIENTACION EN PSICOLOGIA**



**MODELO EXPLICATIVO DEL BIENESTAR SUBJETIVO EN FUNCIÓN DE LA  
AUTOEFICACIA, BIENESTAR PSICOLÓGICO Y OPTIMISMO DE  
PROFESORES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA**

**TESIS COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTOR EN FILOSOFIA CON ORIENTACION EN PSICOLOGIA**

**PRESENTA:**

**JESUS ALFONSO BELTRAN SANCHEZ**

**DIRECTOR DE TESIS:**

**JOSE MORAL DE LA RUBIA**

**MONTERREY, N. L., MEXICO, 30 DE NOVIEMBRE DE 2023**

## **DEDICATORIAS**

### **A Karely, mi esposa.**

Mi compañera de vida, incondicionalmente me has brindado tu apoyo y consejo. Eres una fuente inagotable de inspiración, ayudándome a construir y deconstruir. Con tu compañía todo es más fácil, divertido y gratificante. Disfruto cada momento compartido contigo y valoro profundamente tu presencia en mi vida.

### **A María Ximena, mi hija.**

Me iluminas y me invitas a ser mejor cada día. Que este logro sirva como un sólido cimiento para tu hermosa y exitosa vida. Siempre estaré y haré por y para ti.

### **A mis hermanas.**

Por su alegría y absoluto apoyo. Contar con su aliento en cada logro ha sido un aliciente.

### **A mi madre y padre.**

Por su presencia en el corazón y su ejemplo, que ha sido un faro en mi vida, enseñándome a nunca abandonar y jamás rendirme. Las palabras no alcanzan para expresar mi profunda gratitud.

## **AGRADECIMIENTOS**

### **A la Dra. Ángeles Domínguez, mi mentora y amiga.**

Mi más sincero agradecimiento por el apoyo y motivación para la creación de esta obra y obtención de este logro. Tu guía ha sido fundamental en mi camino académico y personal. Espero seguir aprendiendo y creciendo a tu lado

### **Al Dr. José Moral, respetado y admirado guía.**

Mi profunda admiración y absoluto respeto. Aprecio enormemente su aceptación, acompañamiento y bondadosa actitud al momento de compartir su conocimiento y consejo. Deseo que continuemos trabajando por un largo tiempo.

### **A los distinguidos integrantes de mi comité doctoral, Dra. Mónica González, Dr. Cirilo García y Dr. Adrián Valle.**

Mi gratitud por sus comentarios, observaciones y sugerencias para el cumplimiento de esta meta. Es un gusto continuar colaborando con ustedes y espero seguir haciéndolo.

### **A cada profesora y profesor del Doctorado en Filosofía con Orientación en Psicología.**

Agradezco sinceramente a todas y todos por sus valiosos conocimientos y experiencias en su cada una de sus clases. Ha sido un honor aprender y disfrutar con ustedes.

### **A la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud del Tecnológico de Monterrey.**

Expreso mi gratitud por brindarme el camino y el espacio para el alcance de este logro. Asimismo, a cada uno de las y los profesores quienes generosamente brindaron su tiempo para participar en este proyecto mediante sus respuestas.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<i>RESUMEN</i> .....	8
<i>CAPITULO I</i> .....	10
INTRODUCCION.....	10
DEFINICION DEL PROBLEMA.....	16
JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACION .....	20
OBJETIVO GENERAL .....	21
Objetivos específicos:.....	21
HIPÓTESIS .....	22
<i>CAPITULO II</i> .....	24
MARCO TEORICO .....	24
PROFESOR UNIVERSITARIO Y BIENESTAR .....	24
Roles y Características esenciales de los profesores .....	25
PSICOLOGIA POSITIVA COMO FUNDAMENTO DEL BIENESTAR .....	27
BIENESTAR SUBJETIVO.....	29
BIENESTAR PSICOLOGICO EN EL AMBITO DOCENTE .....	35
OPTIMISMO Y SU RELACIÓN CON EL BIENESTAR .....	40
AUTOEFICACIA DOCENTE Y BIENESTAR SUBJETIVO.....	42
MODELO TEÓRICO.....	45
<i>CAPITULO III</i> .....	47
METODO .....	47
PARTICIPANTES .....	47
Criterios de inclusión.....	48
Criterios de exclusión .....	48
Criterios de eliminación.....	48
INSTRUMENTOS .....	48
Escala para medir la Satisfacción con la Vida.....	48
Escala para medir las Experiencias Positivas y Negativas (SPANE).....	49
Escala para medir el Bienestar Psicológico en el ámbito docente.....	50
Escala de Orientación Vital–Revisada (LOT-R) para medir el Optimismo .....	51
Escala de la universidad de Ohio State para medir la Eficacia Docente (OSTES) ..	52
PROCEDIMIENTO .....	53
ASPECTOS ÉTICOS .....	53
ANÁLISIS ESTADÍSTICOS.....	54
<i>CAPÍTULO IV</i> .....	60

RESULTADOS .....	60
VALIDACIÓN INSTRUMENTAL .....	60
Propiedades psicométricas de la escala para medir la “Satisfacción con la Vida”... 60	
Propiedades psicométricas de la escala para medir las “Experiencias Positivas y Negativas” .....	62
Propiedades psicométricas de la escala para medir el “Bienestar en el Entorno Docente” .....	63
Propiedades psicométricas de la escala para medir el “Optimismo Disposicional”. 66	
Propiedades psicométricas de la escala para medir la “Autoeficacia docente” .....	68
DESCRIPTIVOS .....	70
Satisfacción con la vida .....	70
Experiencias positivas y negativas .....	71
Bienestar en el ámbito docente .....	72
Optimismo Disposicional .....	74
Autoeficacia docente .....	75
ANÁLISIS CORRELACIONAL .....	76
MODELO DE PREDICCIÓN .....	77
<i>CAPÍTULO V</i> .....	80
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....	80
Evidencias de validez y confiabilidad de las escalas para medir autoeficacia, optimismo, bienestar en el ámbito docente y bienestar subjetivo .....	80
Escala para medir la Satisfacción con la Vida.....	80
Escala para medir las Experiencias Positivas y Negativas .....	81
Escala para medir el Bienestar Psicológico en el Entorno Docente .....	83
Escala para medir el Optimismo Disposicional.....	85
Escala para medir la Autoeficacia Docente .....	86
Niveles de bienestar subjetivo (satisfacción con la vida y balance afectivo).....	88
Correlaciones y predicciones entre autoeficacia docente, optimismo-disposicional, bienestar psicológico en el ámbito docente y bienestar subjetivo .....	89
Conclusiones.....	91
Limitaciones y recomendaciones.....	91
<i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i> .....	93
<i>ANEXOS</i> .....	114
Anexo 1. Reactivos de la escala Satisfacción con la vida .....	114
Anexo 2. Reactivos de SPANE .....	115
Anexo 3. Modelo de medición del Bienestar Psicológico.....	116

Anexo 4. Instrumento para medir la autoeficacia docente .....	117
Anexo 5. Aviso de privacidad, confidencialidad y anonimato.....	119
Anexo 6. Aprobación de comité de ética.....	120

## ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Orientaciones laborales .....</i>	<i>25</i>
<i>Tabla 2. Datos demográficos de los profesores .....</i>	<i>47</i>
<i>Tabla 3. Índices de ajuste de la Escala para medir el Bienestar Psicológico en el ámbito docente.....</i>	<i>51</i>
<i>Tabla 4. Tabla de coherencia metodológica .....</i>	<i>58</i>
<i>Tabla 5. Estimaciones puntuales y por intervalo con IC 90%.....</i>	<i>60</i>
<i>Tabla 6. Estimaciones puntuales y por intervalo con IC 90% de la escala SPANE.....</i>	<i>62</i>
<i>Tabla 7. Estimaciones puntuales y por intervalo con IC 90% de la escala Bienestar en el ámbito docente.....</i>	<i>65</i>
<i>Tabla 8. Estimaciones puntuales y por intervalo con IC 90% de la escala para medir Optimismo Estado .....</i>	<i>67</i>
<i>Tabla 9. Items eliminados por incumplimiento de significancia en las estimaciones.....</i>	<i>69</i>
<i>Tabla 10. Estimaciones puntuales y por intervalo con IC 90% de la escala para medir Autoeficacia Docente.....</i>	<i>69</i>
<i>Tabla 10. Coeficientes de correlación de Pearson entre las variables de estudio .....</i>	<i>76</i>
<i>Tabla 11. Intervalos de confianza al 95% de los coeficientes de correlación entre las variables .....</i>	<i>77</i>
<i>Tabla 12. Comparación de las evidencias de validez y confiabilidad de estudios sobre la escala satisfacción con la vida .....</i>	<i>81</i>
<i>Tabla 13. Comparación de las evidencias de validez y confiabilidad de estudios sobre la escala SPANE.....</i>	<i>82</i>
<i>Tabla 14. Comparación de las evidencias de validez y confiabilidad de estudios sobre la escala de bienestar psicológico de Ryff.....</i>	<i>84</i>
<i>Tabla 15. Comparación de las evidencias de validez y confiabilidad de estudios sobre la escala de Optimismo Disposicional .....</i>	<i>86</i>
<i>Tabla 16. Comparación de las evidencias de validez y confiabilidad de estudios sobre la escala de Autoeficacia Docente.....</i>	<i>87</i>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Dimensiones medidas por el Better Life Index.....</i>	<i>13</i>
<i>Figura 2. Dimensiones de la Medida Integral del Bienestar del INEGI.....</i>	<i>14</i>
<i>Figura 3. Modelo explicativo hipotético .....</i>	<i>23</i>
<i>Figura 4. Roles del profesor.....</i>	<i>26</i>
<i>Figura 5. Áreas de la psicología positiva .....</i>	<i>28</i>
<i>Figura 6. Términos comunes durante el estudio del bienestar .....</i>	<i>30</i>
<i>Figura 7. Necesidades de los individuos según la Teoría de la Autodeterminación .....</i>	<i>36</i>
<i>Figura 8. Modelo Teórico .....</i>	<i>46</i>
<i>Figura 9. Modelo de medición de la Satisfacción con la Vida (SCV).....</i>	<i>61</i>
<i>Figura 10. Modelo de medición de Experiencias Positivas y Negativas .....</i>	<i>63</i>
<i>Figura 11. Estimados y correlaciones del modelo hipotético de medición del Bienestar en el ámbito docente.....</i>	<i>64</i>
<i>Figura 12. Estimados y correlaciones del modelo final para medir el Bienestar en el ámbito docente.....</i>	<i>66</i>
<i>Figura 13. Estimados y correlaciones del modelo final para medir la autoeficacia.....</i>	<i>68</i>
<i>Figura 14. Gráfica de barras con los niveles y frecuencias de satisfacción con la vida</i>	<i>71</i>
<i>Figura 15. Gráfica de barras con los niveles y frecuencias del balance afectivo .....</i>	<i>72</i>
<i>Figura 16. Gráfica de barras con los niveles y frecuencias del Desarrollo en el Institución .....</i>	<i>73</i>
<i>Figura 17. Gráfica de barras con los niveles y frecuencias de las Relaciones en la Institución .....</i>	<i>74</i>
<i>Figura 18. Gráfica de barras con los niveles y frecuencias el Optimismo Estado.....</i>	<i>75</i>
<i>Figura 19. Gráfica de barras con los niveles y frecuencias el Optimismo Estado.....</i>	<i>76</i>
<i>Figura 20. Modelo teórico de predicción del bienestar subjetivo docente.....</i>	<i>77</i>
<i>Figura 21. Estimados estandarizados, intervalos de confianza y varianza explicada para el modelo de predicción del bienestar subjetivo .....</i>	<i>78</i>
<i>Figura 22. Estimados estandarizados, intervalos de confianza y varianza explicada para el modelo final de predicción del bienestar subjetivo .....</i>	<i>79</i>



## RESUMEN

Las Instituciones de Educación Superior tienen el compromiso y responsabilidad de formar ciudadanos capaces de desenvolverse de manera plena y con las competencias necesarias para atender a las problemáticas sociales; lo anterior es un reto que, en gran medida, recae sobre el docente, quien es el principal responsable de formar al alumno, un cargo muy especial e importante para el desarrollo de la sociedad, para el cumplimiento de esta fundamental función, es necesario contar con profesores que perciban bienestar en su vida y conocer los factores que ayudan a promoverlo. El objetivo de este estudio es proponer y comprobar un modelo explicativo del bienestar subjetivo en función de la autoeficacia, bienestar psicológico y optimismo en profesores de una universidad privada de Monterrey. Se presenta un estudio cuantitativo de tipo no experimental-transeccional con un diseño de predicción, en el que participaron 189 de una universidad privada de México. Se comprobó un modelo predictivo del bienestar subjetivo docente, el cual se encuentra compuesto los siguientes predictores: bienestar psicológico en el ámbito docente, autoeficacia docente y optimismo. Se concluye que los hallazgos permitirán a la institución establecer lineamientos para garantizar el bienestar de la plantilla docente, ofreciendo un espacio para el desarrollo profesional y florecimiento de la comunidad

Palabras clave: Bienestar subjetivo; Bienestar Psicológico, Optimismo, Autoeficacia, Profesores universitarios, Modelo

## ABSTRACT

Higher Education Institutions have the commitment and responsibility to educate citizens capable of fully functioning and equipped with the necessary skills to address social issues. This is a challenge that largely falls on the teacher, who is the main responsible for shaping the student, a very special and important role for society's development. To fulfill this crucial function, it is necessary to have teachers who experience well-being in their lives and to understand the factors that contribute to promoting it. The objective of this study is to propose and validate an explanatory model of subjective well-being based on self-efficacy, psychological well-being, and optimism in teachers from a private university in Monterrey. A quantitative, non-experimental cross-sectional study with a predictive design was conducted, involving 189 participants from a private university in Mexico. A predictive model of teacher subjective well-being was confirmed, consisting of the following predictors: psychological well-being in the teaching context, teaching self-efficacy, and optimism. The findings will enable the institution to establish guidelines to ensure the well-being of the teaching staff, providing a space for professional development and the flourishing of the community.

Keywords: Subjective well-being, Psychological well-being, Optimism, Self-efficacy, Higher education professors, Model

## CAPITULO I

### INTRODUCCION

Todo ser humano tiene derecho a vivir en un medio ambiente sano con las condiciones necesarias para su crecimiento y desarrollo armonioso, tanto físico, mental, espiritual y social; dando lugar a una sensación de bienestar. El interés en el estudio del bienestar data de la época de la filosofía griega, particularmente de la filosofía aristotélica (Muñoz, 2007) donde se hablaba sobre la eudemonía, la cual era considerada como un estado deseable al que sólo se puede llegar mediante una vida virtuosa (García, 2002).

El bienestar tiene dos diferentes fuentes filosóficas, donde una es entendida como un enfoque hedónico y el otro eudaimónico. Aquí vale la pena a detenerse dado que puede haber confusión en el bienestar derivado de la corriente eudaimónica, el cual se comúnmente conocido como Bienestar Psicológico y se asocia con el propósito de vida, relaciones personales, crecimiento personal entre otros (Ryff & Keyes, 1995), mientras que, desde lo hedónico, se encuentra el bienestar subjetivo orientado a la felicidad de la persona (Cansoy et al., 2020), donde se experimentan emociones positivas, negativas y la capacidad de gestionarlas (Bower & Carroll, 2017).

Desde entonces, el término de bienestar ha ido cambiando su concepción, migrando de lo filosófico y religioso hacia perspectivas económicas y psicológicas. En el caso de la psicología, esta ha transitado su interés predominante sobre estudios e intervenciones de reparación de disfuncionalidades, hacia la incorporación y desarrollo de estudios sobre constructos positivos mediante la incorporación de la Psicología Positiva (M. E. P. Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), dando lugar al término de Bienestar Subjetivo.

La psicología positiva como un marco episteme para el bienestar, surge como una corriente opuesta a los enfoques tradicionales de la psicología, los cuales se concentran, en mayor

medida, en la enfermedad, el malestar y la resolución de problemas relacionados con la psique, mismos enfoques que no han logrado abordar en plenitud la cuestión de cómo construir y mantener una buena vida. Sin embargo, la felicidad y su manera de alcanzarla, desde antaño ha llamado la atención de los estudiosos e inclusive sigue siendo un tema pendiente en la agenda y esto debido a su complejidad y significado, por lo que ha dado pie a todas las diferentes interpretaciones del bienestar (Cuadra & Florenzano, 2003; Díaz-Loving et al., 2018; Medina Sanchez et al., 2019).

Los primeros estudios empíricos relacionados con el bienestar subjetivo tuvieron lugar a principios del siglo XX, entre estos destaca la investigación realizada en 1925 por John Carl Flugel, quien fue de los pioneros en la medición de las emociones ante eventos de la vida cotidiana (Valverde et al., 2013); sin embargo, es hasta los años 70 cuando de una manera muy marcada el estudio del bienestar pasa de una medición predominantemente objetiva (well-fare), con indicadores como el Producto Interno Bruto, hacia una medición subjetiva (well-being), a través de criterios como calidad de vida, el cual refleja los avances de tipo social que son importantes para los ciudadanos (J. García & Sales, 2011; M. Á. García, 2002). De esta forma, surgen constructos como el de Calidad de vida el cual se convierte en uno de los principales aportes de la psicología y sirve como marco y antecedente para el bienestar subjetivo (Muñoz, 2007). En este tenor, pero desde el campo de la educación, a mediados de los años 90, surgen con mayor fuerza los estudios relacionados con el impacto de las emociones del profesorado y se publica el Cambridge Journal of Education mismo que comienza con la difusión de investigaciones sobre la emoción, inaugurando así un campo fértil (Valverde et al., 2013), siendo el bienestar emocional una condición necesaria para la buena actividad educativa (Bernal & Donoso, 2017).

Hay quienes advierten que hay varias y muy diversas definiciones sobre bienestar, tantas definiciones como autores que se dedican a su estudio, aunque todos ellos con muchos elementos comunes, tales como satisfacción, comodidad, salud, éxito, armonía, entre otros (Acton & Glasgow, 2015; Gluyas Fitch et al., 2017; Muñoz, 2007; Muñoz Campos et al., 2018). Uno de los conceptos de bienestar más aceptado es el Bienestar Subjetivo, el cual se

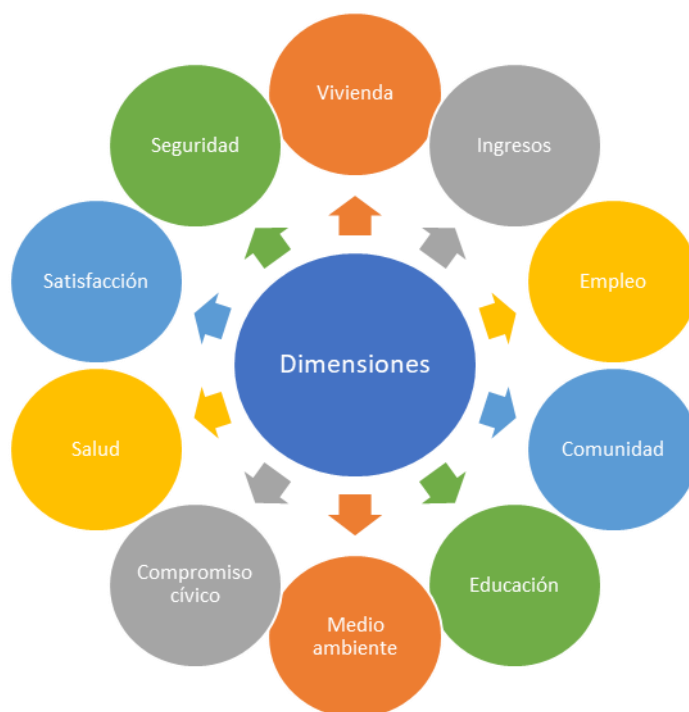
le atribuye a Ed Diener, quien es considerado como uno pioneros en este campo de estudio y uno de los principales promotores, con numerosas investigaciones y diversos colaboradores alrededor del mundo (Muñoz, 2007). Según Diener (1984) y Diener y Larsen (1993) el bienestar subjetivo es la evaluación que hacen las personas de su propia vida por medio de la valoración de su nivel de satisfacción con la vida y el equilibrio afectivo percibido, ya sea positivo o negativo. Junto a Diener han destacado otros autores más contemporáneos como Ferran Casas y Shigehiro Oishi, siendo estos tres autores los más productivos en bases de datos reconocidas por su calidad científica y aporte a la disciplina (Riffo & Donoso, 2020).

Con base en la anterior Ascorra et al. (2014) ejemplifica que la satisfacción de una persona es comprendida como la atención o aprovechamiento de aquellas oportunidades que ofrece la vida (capital social y cultural, recursos personales) y el equilibrio afectivo es interpretado como el balance de los acontecimientos de la vida, ya sean de enfermedad u opulencia; así mismo, Kozma et al. (2000), coinciden en que el bienestar se encuentra compuesto por dos elementos, el primero se relaciona con la moral y la satisfacción vital, mientras que el otro enfoque se concibe como multidimensional y consiste en temporalidades largas y cortas de componentes afectivos positivos y negativos.

Diener (1999) menciona que el crecimiento y relevancia del estudio del bienestar se mira reflejado en las tendencias sociales y en la importancia de realizar evaluaciones de la vida y reconocer el estado mental actual; no obstante, siempre es importante tener en cuenta que en naciones individualistas las personas tienden a referirse a sus propios afectos y sentimientos como indicadores de su calidad de vida; mientras que en culturas colectivistas, el nivel de satisfacción está dado por la evaluación que se hace de los aspectos sociales y familiares (Romero & Laborín, 2016).

El estudio del bienestar ha llegado a ser tan importante que diversos países y organizaciones mundiales han implementado diferentes mediciones de este constructo con la finalidad de promover la formulación de políticas públicas en para su promoción (Cheung & Lucas, 2014; Diener, 2006) y ha representado un foco de atención para la

comunidad científica (Serrano et al., 2020). Uno de los organismos más destacados y referente en el estudio del bienestar es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2020) quien realiza un análisis de diferentes indicadores relacionados entre sí, al cual llama “Better Life Index” y se encuentra compuesto por 11 dimensiones (ver Figura 1).



*Figura 1. Dimensiones medidas por el Better Life Index*

Las dimensiones que la OCDE propone se encuentran divididas por aquellas que determinan el bienestar desde las condiciones materiales de vida (empleo, ingresos, vivienda) y las que miden la calidad de vida (comunidad, educación, equilibrio labora-personal, medio ambiente, participación ciudadana, salud, seguridad y satisfacción con la vida). De acuerdo con este índice, en general México ha progresado durante los últimos 10 años; aunque mantiene gran parte de las dimensiones medidas por debajo del promedio general de los países que componen a esta organización, estos índices son: medioambiente, vivienda, ingreso y patrimonio, sentido de comunidad, seguridad personal, empleo y remuneración, ingreso y patrimonio, balance vida-trabajo y satisfacción ante la vida; nueve de once dimensiones.

Con base en lo anterior, México definió, mediante el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2019), un análisis integral del bienestar compuesto por 12 dimensiones, entre las que destaca el bienestar subjetivo medido a través de la satisfacción con la vida (ver Figura 2). Los indicadores contemplados por el INEGI, aunque parecidos con los de la OCDE, son medidos de manera diferente y aquellos que sí son comparables, como satisfacción con la vida, el puntaje obtenido por el INEGI es superior.



*Figura 2. Dimensiones de la Medida Integral del Bienestar del INEGI*

Numerosas investigaciones se han realizado en aras de identificar las variables relacionadas, causales y/o explicativas del bienestar. Una de las variables que se ha estudiado junto al bienestar es la autoeficacia (Yukhymenko-Lescroart & Sharma, 2019), la cual se define como la creencia que tiene una persona sobre sus propias habilidades para llevar a cabo una determinada tarea o cumplir un propósito (Bandura, 1997). La autoeficacia ha llevado a varios investigadores a tener como hipótesis que la satisfacción derivada del cumplimiento de las tareas genera una expectativa de logro que hace sentir a la persona que está más cerca de su propósito. En este sentido, Del Greco, Bernadowsky y Parken (2018) analizan el impacto de un programa de promoción de la autoeficacia, encontrando en su muestra que el aumento de dicho constructo ha generado un mejor ambiente y mayor

fortaleza en las estrategias de afrontamiento, de tal manera que una persona con un alto nivel de autoeficacia tiene la sensación del cumplimiento de la meta y la satisfacción de estar cumpliendo su cometido.

Una de las poblaciones más estudiadas mediante la evaluación de la autoeficacia es la de los profesores, en la que se han obtenido diversos hallazgos sobre las múltiples relaciones o efectos que tiene la autoeficacia en una gran cantidad de variables, al respecto Glakin y Hohenstein (2018) mencionan que se ha sido ampliamente documentado que los profesores con alta autoeficacia demuestran un buen conocimiento del contenido de su asignatura, alta capacidad de planeación, organización y entusiasmo por sus actividades, disposición a experimentar con nuevos o diferentes métodos de enseñanza, apertura a las tentativas reformas curriculares y suelen basar su docencia en ejemplos vinculados con la “vida real”. No obstante, siguen haciendo falta estudios que profundicen de manera exhaustiva la relación de la autoeficacia con factores psicológicos (Isaeva et al., 2018).

Al igual que la autoeficacia, el optimismo es otra variable que se considera un correlato del Bienestar Subjetivo y ha llamado la atención de estudiosos en el tema (Park et al., 2004; Scheier & Carver, 1992; Zhang, 2021). De acuerdo con Diener (1999), el optimismo es entendido como una tendencia generalizada a esperar resultados positivos o favorables, mismos por los que la persona trabajará por conseguir su objetivo y si no los logra se desentenderá de él sin sufrir demasiado por ello; en este sentido, los pensamientos optimistas afectan a las circunstancias y a la postre a su bienestar subjetivo; aunado con lo anterior, diversos autores indican que existen una relación muy fuerte entre el optimismo y el bienestar subjetivo, una persona optimista suele realizar evaluaciones positivas, asigna mayor valor a la información positiva, se preocupan menos y suelen ser más orientados a los objetivos (Calleja & Mason, 2020; Park et al., 2013; Serrano et al., 2020), con lo anterior, Segerstrom (Segerstrom, 2007) menciona que la ventaja de los optimistas en cuanto a su bienestar es que utilizan estos recursos como su estilo de afrontamiento presentando mayor resistencia a los acontecimientos estresantes o negativos.



Como se ha mencionado, el estudio del bienestar se encuentra envuelto en un debate filosófico debido al enfoque desde el que se parta, actualmente son dos corrientes las más importantes que representan a la investigación de dicho constructo, la corriente hedónica (bienestar subjetivo) y la corriente eudaimónica (bienestar psicológico), de acuerdo con Koydemir et al., (2021) no debe pensarse que el bienestar subjetivo y el psicológico son contrarios, sino que deben ser entendidos como enfoques complementarios de un fenómeno complejo y multidimensional, para el cual se cuenta con evidencia empírica de su relación, aunque quizás no la suficiente como para determinar causalidades entre una y otra, otro debate abierto en la academia (Balzarotti et al., 2016; Kafka & Kozma, 2002; Linley et al., 2009). Finalmente, conviene decir que, para efectos de esta investigación, el bienestar psicológico será interpretado como bienestar en el ámbito docente, dando a entender que este tipo de bienestar se produce por las características de la institución educativa y dentro de ella.

## **DEFINICION DEL PROBLEMA**

En México, a pesar de los innegables avances en temas de empleo, salud y educación, son más las dimensiones que se encuentran por debajo del promedio que cercanas de él o superior (OCDE, 2020), lo cual da pie a suponer o esperar niveles bajos en la satisfacción con la vida; no obstante, esta hipótesis no se cumple a cabalidad. Este curioso fenómeno es explicado por la Teoría de la Homeostasis de Cummins (1996), la cual establece que cuando las condiciones objetivas son muy pobres, los aspectos subjetivos son los estimulantes o potenciadores del bienestar subjetivo.

De acuerdo con Delgado y Salcedo (2008), si se pretende crear una atmósfera donde cada ciudadano pueda aumentar su capacidad y las oportunidades para él y futuras generaciones, entonces se debe procurar la generación de un ambiente favorable en el que se pueda tener la oportunidad de contar con una vida prolongada, creativa y siempre acompañada de salud y, para ello, es necesario que gran parte de las acciones y/o implementaciones requeridas sienten base en la educación.

La educación es un factor determinante en el desarrollo de las personas y la sociedad en general, es clave en la disminución de la pobreza mundial, contribuye a la reducción de las desigualdades, empodera a las personas y promueve valores para la paz; en este sentido, su relevancia es tan alta e imprescindible que la búsqueda y mantenimiento de la calidad educativa es uno de los Objetivos de Desarrollo Sustentable para el 2030 establecido por la Organización de las Naciones Unidas (2015). Son diversas las problemáticas que afectan a la calidad de la educación, desde crisis económicas, restricciones financieras, evoluciones y concepciones de modelos educativos, hasta cambios en el paradigma de los roles y responsabilidades de los profesores (Romero & Laborín, 2016).

Fundamentalmente, en el proceso educativo intervienen varios actores, siendo el profesor o docente uno de los protagonistas y responsable del éxito y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. La profesión docente es concebida como un trabajo divertido y a la vez retador por su naturaleza compleja, con una serie de compromisos éticos implícitos y con objetivos generales y particulares que deben satisfacer las demandas de la sociedad, las cuales con el tiempo se han vuelto más intensas y agobiantes (de Pablos & González, 2012; Na'imah, 2020).

Desde las últimas décadas, en la república mexicana, se han detectado diversos impactos en la educación, entre las que destacan una reducción de salarios por las distintas crisis económicas; reformas constitucionales relacionadas con criterios de ingreso, promoción y permanencia de profesores y modificaciones focalizadas, ingresos adicionales mediante evaluaciones individuales del desempeño de los académicos (Gil Antón, 2012). Lo anterior indudablemente ha generado el desarrollo de estudios sobre el personal docente, mismos que históricamente se han centrado en el estudio de casos de malestar y abandono (Medina Sanchez et al., 2019), centrándose en los efectos ocasionados por el agotamiento emocional y los logros profesionales del docente asociados con la realización personal y la despersonalización docente (de Pablos & González, 2012), todas ellas variables que van en detrimento del bienestar docente.

En este sentido, se coincide con Bisquerra y Hernández (2017) en cuanto a que el bienestar

debería ser una de los principales objetivos de la educación y de la política, sobre todo porque el profesorado no siempre recibe formación inicial de calidad, ni formación en el manejo de emociones, siendo esto necesario para el desarrollo emocional de los estudiantes y el cumplimiento de sus funciones. Así mismo, el dominio o gestión del estado emocional cobra mayor relevancia considerando que la docencia es una profesión con altos niveles de estrés, en la que los profesores hacen frente a la complicada tarea de generar aprendizajes y no hace distinciones entre las instituciones públicas y privadas, por lo que se genera una sensación de ser una labor altamente exigida (Cansoy et al., 2020; de Pablos & González, 2012; Romeiro, 2015).

El presente estudio tiene lugar en una universidad mexicana, de tipo privada, sin fines de lucro, de la sociedad y para la sociedad y que, a través de los años, se ha consolidado por su calidad educativa apoyada en la innovación, la investigación y la internacionalización, lo cual le ha permitido aportar a la construcción de una mejor sociedad mediante la educación, el conocimiento y el bienestar. Prueba de lo anterior es su Modelo Educativo Tec21, el cual tiene como objetivo brindar una formación integral y mejorar la competitividad de sus estudiantes en su campo profesional a través de la potencialización de habilidades que les permitan desarrollar las competencias requeridas para convertirse en los líderes que enfrentarán los retos y oportunidades del siglo XXI; dicho modelo ha representado un cambio paradigmático y disruptivo respecto a la concepción del proceso educativo, adoptando un modelo basado en retos, apostando por la flexibilidad y reinventando el rol docente (Tecnológico de Monterrey, 2018).

Aunado con lo anterior, durante el 2020, la Universidad en cuestión estableció su plan estratégico 2030 (Tecnológico de Monterrey, 2019), el cual establece cuáles serán las metas de la institución y sus fundamentos, entre los que destacan el principio de florecimiento humano mismo que hace alusión a la capacidad humana para desarrollarse y crecer, por lo que es necesario generar herramientas para lograr el desarrollo armonioso de la persona en todas sus dimensiones: física, intelectual, emocional y social. El rol del profesor rumbo al 2030 será muy diferente, asignando un mayor valor a las funciones de formación, asesoría y mentoría, sirviendo como guías y modelos, trayendo consigo experiencias y retos, por lo

que será necesario continuar desarrollando profesores inspiradores, expertos en su área, vinculados, congruentes, con vocación de servicio y con una gran sensibilidad y calidad humana.

Para dar cumplimiento a lo anterior, es necesario contar con profesores capaces de gestionar sus emociones y con niveles satisfactorios de bienestar, dado que estos son elementos básicos para el desarrollo integral del alumno (Ávila, 2019; Cansoy et al., 2020; Na'imah, 2020). Sobre todo porque se suele pensar que el profesor universitario no padece de niveles de estrés propios de la profesión, sin embargo, la realidad es distinta; se enfrenta a una falta de reconocimiento social y, comúnmente, su remuneración es inversamente proporcional al aumento de responsabilidades y al duro escrutinio externo (Bernal Guerrero & Donoso González, 2017), sin ser considerados en la implementación de reformas (Valverde et al., 2013); aunque, a pesar de todo lo anterior, algunos educadores prefieren y trabajar de manera ardua, con vigor y gusto (Zhang, 2021).

Dada la relevancia y situación que enfrentan los profesores, es menester procurar su bienestar, buscar el mayor equilibrio entre lo profesional y lo emocional y detectar los posibles factores asociados al fenómeno de estudio con la finalidad de comprenderlo. El profesor tiene derecho a percibir una sensación positiva sobre su preparación y competencia demostrada con su desempeño, a tener la sensación de que su esfuerzo merece la pena, a ser reconocido y valorado, a percibir que sus líderes se preocupan por mejorar sus condiciones (Marchesi, 2012) aportando a su satisfacción con la vida y volviendo más positivo su balance afectivo. La evaluación y comprensión del bienestar deben volverse un indicador fundamental de cualquier escuela (Liu et al., 2016) entendiendo que la vida laboral y entorno de trabajo del profesor representan cuestiones estratégicas para alcanzar la excelencia (Marič et al., 2021).

Adicionalmente, Cuadra y Florenzano (2003) señalan la necesidad de metodologías que permitan definir, medir, comprender y explicar los rasgos positivos humanos. El estudio de Bienestar no está cerca de terminar y, tal como menciona Diener (2006), siguen haciendo falta estudios que permitan una mayor y mejor comprensión y todo ello ha mantenido

despierto el interés de los académicos, dando muestra de ser un tema vigente (Fu et al., 2022).

## **JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACION**

La felicidad, la satisfacción y el bienestar han generado un interés creciente durante los últimos años en ámbitos como el económico, social y científico. En lo que se refiere al ámbito educativo, algunos autores señalan que el bienestar docente constituye una corriente de investigación alternativa que surge en contraposición a los estudios previos que estaban más centrados en analizar el malestar de los docentes, teniendo como foco sus experiencias negativas (De Pablos, Bravo y González, 2011 según citado por Muñoz et al., 2018).

Como se ha mencionado, el escaso reconocimiento social, la falta o disminución de recursos, la carencia o insuficiencia de incentivos y reconocimientos, los desajustes entre desempeños propios de la profesión, por mencionar algunos (Bernal Guerrero & Donoso González, 2017), representan un escenario propicio para la investigación del bienestar, donde la medición de este constructo es limitada y el ignorar esta situación podría interpretarse como negligencia a los modelos educativos por parte de las instituciones y autoridades educativas (Gluyas Fitch et al., 2017).

De acuerdo con Valverde Berrocoso et al. (2013), el estudio del bienestar subjetivo aporta los siguientes beneficios “identidad, oportunidades para la interacción social, ocupación del tiempo, propósitos colectivos, compromiso en desafíos, posibilidades para la mejora del estatus social, además de una mayor productividad (p.260)”. El estudio del bienestar sigue siendo novedoso y su importancia se debe a los problemas metodológicos y a la falta de desarrollo de conceptos que permitan una mejor comprensión del constructo; complementando, Huang (2019) advierte que investigar las asociaciones entre la enseñanza y el bienestar es una línea prometedora y necesaria, donde si bien los estudios han ido floreciendo, los marcos teóricos aún son poco claros por lo que cualquier contribución no solo aporta a una mejor comprensión, sino también a la generación del conocimiento, por lo

que estudiar el bienestar de los profesores es un tema que debe ser explorado debido a que puede aportar formas de abordar los desafíos que los docentes afrontan (Passey, 2021).

Particularmente, en el contexto educativo las investigaciones relacionadas con la medición y promoción del Bienestar Docente conducen a una serie de resultados positivos, constituyendo una mejor salud, mejores relaciones, mejor rendimiento, mayor resiliencia para abordar desafíos, conlleva a profesores con mentes más abiertas, más creativas y dispuestas a aprender, además de una mejor eficacia en la enseñanza, a minoriza la rotación docente e influye en el bienestar de sus alumnos (Bjorklund et al., 2021; Kamboj & Garg, 2021; Song, 2022) y, de acuerdo con Song (2022), el estudio del bienestar debe estar acompañado por cualidades positivas como el optimismo y la eficacia que facilitan y potencian la promoción y sensación de bienestar.

Finalmente, con la definición de un modelo predictivo se establecen las bases para futuras investigaciones, ofreciendo a los investigadores certezas acerca del estudio del bienestar docente mediante la comprobación de variables que inciden o predicen la percepción del profesorado acerca de su bienestar, además proporciona a la institución educativa un modelo de comprensión que oriente el establecimiento de indicadores que promuevan el florecimiento humano de su facultad y permita una mejor gestión del talen humano procurando contar con profesores en su estado optimo, tanto físico, cognitivo y emocional.

## **OBJETIVO GENERAL**

Proponer y comprobar un modelo explicativo del bienestar subjetivo en función de la autoeficacia, bienestar en el ámbito docente y optimismo en profesores de una universidad privada de Monterrey.

### *Objetivos específicos:*

1. Evaluar las propiedades psicométricas de los instrumentos para medir autoeficacia, optimismo, bienestar en el ámbito docente y bienestar subjetivo en profesores

universitarios.

2. Calcular la correlación entre la autoeficacia, el optimismo, el bienestar en el ámbito docente y el bienestar subjetivo de los profesores universitarios.
3. Comprobar el modelo hipotético estructural propuesto sobre el bienestar subjetivo de los profesores universitarios en función de la autoeficacia, bienestar en el ámbito docente y optimismo

## HIPÓTESIS

H<sub>1</sub>. Las escalas de autoeficacia, optimismo, bienestar en el ámbito docente y bienestar subjetivo presentan validez y confiabilidad aceptables.

H<sub>2</sub>. La experiencia docente, la autoeficacia, el optimismo, el bienestar en el ámbito docente y el bienestar subjetivo se encuentran correlacionadas de manera estadísticamente significativas ( $p \leq 0.050$ ).

En la Figura 3 es posible apreciar de manera gráfica las hipótesis que definen el modelo de explicación del bienestar subjetivo docente:

H<sub>3.1</sub>. La experiencia docente (variable exógena) predice la autoeficacia.

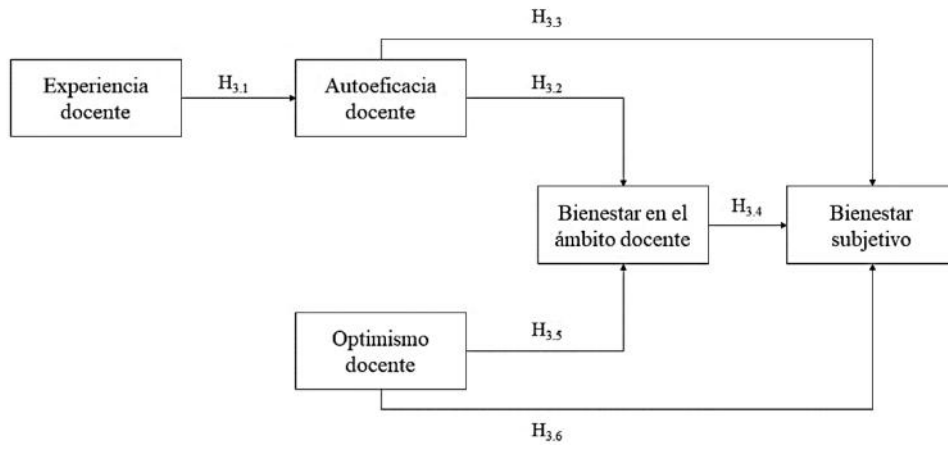
H<sub>3.2</sub>. La autoeficacia (variable endógena) predice el bienestar en el ámbito docente.

H<sub>3.3</sub>. La autoeficacia predice el bienestar subjetivo.

H<sub>3.4</sub>. El bienestar en el ámbito docente (variable endógena) predice el bienestar subjetivo.

H<sub>3.5</sub>. El optimismo (variable exógena) predice el bienestar en el ámbito docente.

H<sub>3.6</sub>. El optimismo predice el bienestar subjetivo.



*Figura 3. Modelo explicativo hipotético*



## CAPITULO II

### MARCO TEORICO

#### PROFESOR UNIVERSITARIO Y BIENESTAR

El profesor universitario es un profesional cuyo objetivo es cumplir con las metas establecidas por su universidad (Sanz et al., 2014), la docencia es un trabajo complejo y desafiante, el cual debe cumplir con las más altas exigencias profesionales y sociales, esto debido a que los profesores juegan un rol fundamental en la sociedad actual. Entre sus tantas responsabilidades se espera de ellos que dominen sus contenidos, generen, sistematicen y transmitan su conocimiento, respondan a las necesidades sociales y emocionales de los alumnos (Mankin et al., 2018; Rushton et al., 1983) y para ello han de desempeñarse con fascinación, interés, devoción, entusiasmo, pasión por su práctica, optimista, además de cualidades como al autodesarrollo, superación constantes y empatía por sus estudiantes (Fedorov et al., 2020; McInerney et al., 2018; Zhang, 2021).

De acuerdo con Iisko et al. (2020) y Zhao y You (2021) es una regla general que la profesión docente se encuentra relacionada con niveles altos de estrés, carga de trabajo y demandas por los logros académicos de los educandos, además de su propio compromiso; en este sentido, Vicente, et al. (2019) señalan que esta profesión se encuentra marcada por sentimientos encontrados, en un primer lugar se encuentra la gran satisfacción por la importancia de su labor, interpretándola como un profesión que permite hacer la diferencia en la vida de las personas (Passey, 2021); mientras que, por otro lado, se encuentran los persistentes conflictos entre los que destacan la falta de atención y motivación del alumnado, limitación de recursos y en algunos casos falta de libertad para llevar a cabo su labor (Corbett et al., 2021).

Es importante mencionar que la carrera docente pasa por distintas etapas que describen su maduración profesional, iniciando por el periodo de sobrevivencia y descubrimiento (1 a 3 años), seguido por la estabilización (4 a 6 años), pasando por la experimentación y la

diversificación (7 a 18 años), continuando por la serenidad (19 a 30 años) y concluyendo en la desconexión (31 años en adelante) (Huberman, 1989). Por otra parte, Gradisek et al. (2020) menciona que existen tres diferentes orientaciones en la enseñanza; es decir, formas en las que el profesor interpreta su profesión: como trabajo, como carrera o como vocación (ver Tabla 1).

*Tabla 1. Orientaciones laborales*

Orientación	Descripción
Como trabajo	Existe un mayor enfoque en las recompensas económicas. El trabajo es una fuente de beneficios materiales que satisfacen las necesidades del profesor. El trabajo es percibido como una necesidad y fuente de seguridad. No es una parte central de la identidad.
Como carrera	Existe un enfoque en el avance y el logro de metas profesionales. El trabajo es percibido como un punto de partida orientado hacia los objetivos futuros. El trabajo permite satisfacer las necesidades de logro, estatus y poder.
Como vocación	El trabajo es gratificante y representa un área muy importante en la vida. Los beneficios materiales no son tan cruciales como su contribución.

Son muchos los cambios que se viven constantemente en la actual sociedad globalizada y que provocan que las Instituciones de Educación Superior se enfrenten a un sinnúmero de retos y cambios de paradigmas, todo lo anterior provoca alteraciones en las funciones, roles y tareas a unos de los más importantes actores del proceso enseñanza-aprendizaje, el profesor (Gottardello & Karabag, 2020; Ruiz et al., 2008; Sestili et al., 2018; Villalobos & Melo, 2008).

*Roles y Características esenciales de los profesores*

Con el advenimiento de las nuevas tecnologías y modelos educativos, invariablemente se espera un cambio o al menos un replanteamiento del rol docente. En la Figura 4, es posible apreciar los diferentes roles que el profesor de la universidad participante desempeña durante su labor.

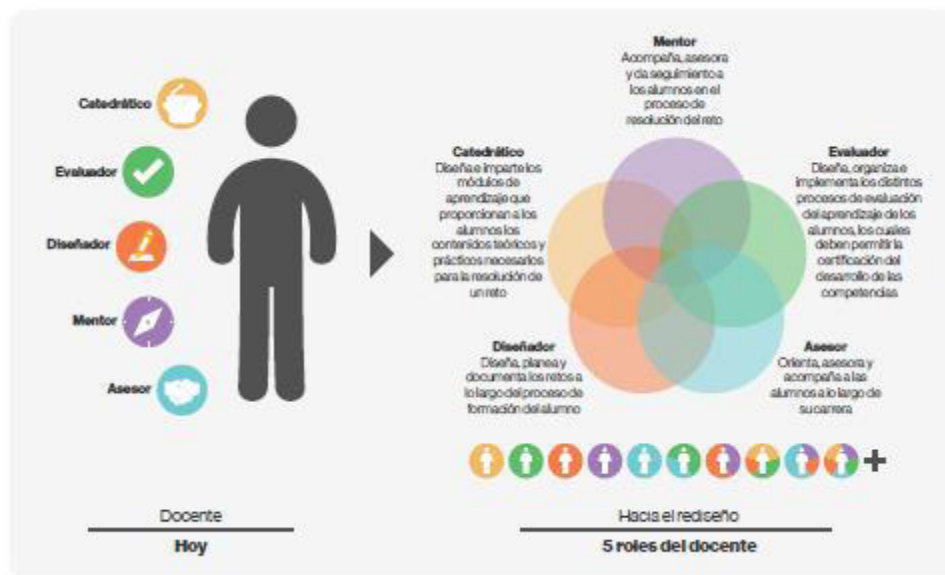


Figura 4. Roles del profesor (Tecnológico de Monterrey, 2015)

Aunado a lo anterior, fue necesario realizar una reflexión que permitiera la redefinición de un nuevo perfil, por lo que fueron determinadas las cinco características imprescindibles para el éxito del modelo educativo (Tecnológico de Monterrey, 2018):

1. Inspirador: formador respetado y admirado por sus alumnos y pares; alienta y exige al estudiante a dar su máximo esfuerzo y cumplir sus compromisos con calidad en beneficio del aprendizaje y crecimiento personal, siendo una influencia positiva más allá del curso.
2. Actualizado: es alguien que renueva de manera constante sus conocimientos sobre su área de especialidad y en el área educativa, realizando actividades académicas y profesionales, con el objetivo de adoptar nuevos contenidos, métodos y técnicas.
3. Vinculado: participa de manera activa y formal en el ámbito profesional, empresarial, académico y social, a través de su actuar disciplinar o de la formación

de redes de colaboración, nutriendo su actividad como profesor y exponiendo a los alumnos a la aplicación de sus competencias en contextos reales.

4. Innovador: crea y lleva a cabo estrategias y recursos para la enseñanza y el aprendizaje de manera original y variada, mismos que adapta de manera flexible según el perfil de sus estudiantes, con el objetivo de facilitar en ellos el proceso de aprendizaje, la motivación, el involucramiento, además del desarrollo de la creatividad y de una actitud abierta al cambio.
5. Usuario TIC: apropia a las TIC como herramientas para la implementación, evaluación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, según el contexto y los recursos de los que disponga.

Finalmente, es importante resaltar que la labor del profesorado es un factor clave en el desarrollo de nuevos modelos, innovaciones y/o estrategias educativas (Sanz et al., 2014) y en el aprendizaje de los educandos y para ello se necesita contar con una facultad sana; en este sentido, Fernández Puig et al. (2016) menciona que la evaluación de la salud docente debe incluir aspectos como el bienestar en la profesión y se debe partir del supuesto que el educador está sano no sólo porque no está enfermo, sino cuando presenta un estado de funcionamiento óptimo. Dicho de otra manera, las condiciones sociales de este trabajo son de enorme importancia para el logro de los objetivos pedagógicos, por un lado, y también para el bienestar y la salud de los propios docentes (Ascorra et al., 2014).

## **PSICOLOGIA POSITIVA COMO FUNDAMENTO DEL BIENESTAR**

El término “psicología positiva” fue acuñado por Martín Seligman, propiamente, es una corriente que surge en el cambio del último siglo y que se ha visto envuelta en una considerable difusión desde su concepción (Bisquerra & Hernández, 2017; Seligman, 2019), aunque como menciona Vázquez (2006) su raíz puede ser rastreada desde mucho tiempo atrás, aunque con poco o nulo apoyo empírico; en este sentido, es un nuevo enfoque de la psicología que estudia lo que hace que la vida merezca ser vivida, cuestionando los supuestos del modelo de enfermedad exigiendo prestar la misma atención a la fortaleza de la persona estudiando su experiencia óptima; es decir, a las personas siendo y dando lo

mejor de sí (Park et al., 2013). Aunado a lo anterior, Cuadra y Florenzano (2003) mencionan que la psicología positiva pretende poner de manifiesto la necesidad de considerar las fortalezas de las personas como un factor que puede ser un aliciente de recuperación en la enfermedad e inclusive potenciador de aspectos resilientes.

Esta rama de la psicología ha tenido un gran auge en los últimos 20 años, en la que ha experimentado un gran crecimiento en publicaciones, diseño de intervenciones-programas y ha sido exitosamente apropiada por los tomadores de decisiones y la población en general y todo ello dirigido a individuos, escuelas, comunidades, organizaciones empresariales que buscan sentirse bien, ser productivos o potenciar sus fortalezas (Fernández-Río & Vilariño, 2016; Kern et al., 2020; Zhang, 2021). Vera (2006) advierte que la psicología positiva no es ningún movimiento espiritual, ni filosófico y tampoco busca el crecimiento espiritual, ni humano a través de alguna corriente dogmática; así como tampoco es un método mágico para alcanzar la felicidad; en todo caso, es una rama de la psicología que tiene como objetivo comprender, mediante investigación científica. La psicología positiva, como muchas disciplinas, se encuentra dividida en áreas, que facilitan su comprensión y delimitan los alcances de su estudio (ver Figura 5).

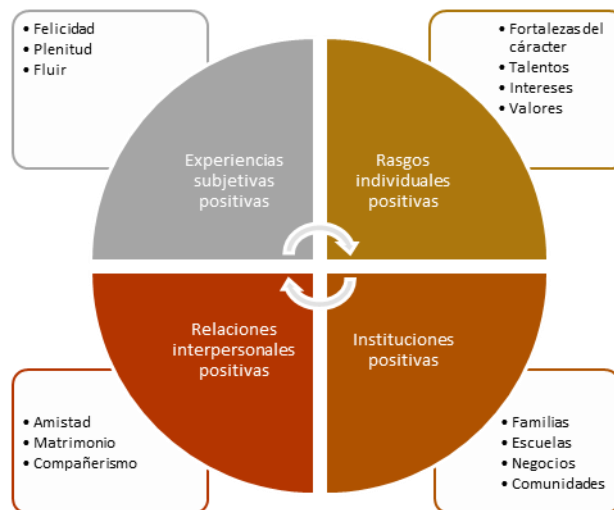


Figura 5. Áreas de la psicología positiva (Park et al., 2013)

De acuerdo con Gruman et al. (2018) se ha reportado que, en el campo de la Psicología Positiva, el tópico de mayor estudio es el bienestar y que este tiene como predictores a la gratitud, mindfulness, fortalezas del carácter, esperanza, entre otros constructos que se encuentran en el terreno o los afectos positivos; no obstante, este predominante enfoque ha llevado a esta rama a recibir críticas por ello mismo y se realiza una invitación a la comunidad científica a no ser ajeno de los constructos considerados como “negativos”, adoptando un modelo balanceado con estudios que incorporen ambos lados de un continuo y que entienda la ambivalencia de cada uno de los constructos.

Finalmente, Muyan-Yilik y Demir (2020) mencionan que gracias a la Psicología Positiva, el interés en constructos positivos ha aumentado de manera significativa. En cuanto al constructo más sobresaliente de la Psicología Positiva, Rahm y Heise (2019) resaltan que el Bienestar Subjetivo es el término más aceptado por la comunidad científica y es quizás el más cercano al término de la felicidad, que es el fin último del ser humano desde la perspectiva filosófica del hedónica.

## **BIENESTAR SUBJETIVO**

El bienestar subjetivo tiene raíces muy antiguas. Sus inicios datan desde épocas de filósofos como Aristóteles, quien habla acerca de la Felicidad y cómo debe ser la finalidad de la vida humana, sosteniendo que ésta representa en sí mismo una vida suficiente; según él, una vez conseguida la felicidad, nada más es deseado (García, 2002); así mismo, Ryan y Deci (2001) mencionan que en el siglo IV a.C., el filósofo griego Aristipo, enseñaba que el objetivo de la vida es vivir la mayor cantidad de placer, entendiendo a la felicidad como la suma de las experiencias hedónicas. Según Diener (2009), los científicos decidieron estudiar el bienestar subjetivo en lugar de la felicidad, considerando a esta última, una cuestión filosófica más allá de la ciencia; por lo que abandonaron el objetivo de investigar el fin y deciden concentrarse en comprender los antecedentes y las consecuencias del bienestar subjetivo; es decir, no estudiar la felicidad, sino las causas. De esta manera, entre las teorías hedónicas la del bienestar subjetivo es una de las más estudiadas (Chang et al., 2022).

El concepto de bienestar subjetivo es entendido como un constructo psicológico (Riffo & Donoso, 2020) y se inscribe en un marco principalmente afectivo (Ascorra et al., 2014), para el cual existen tantas definiciones como estudios en el tema (Muñoz, 2007), por lo que definirlo, según Acton y Glasgow (2015) es complicado dada la amplitud de explicaciones y concepciones; en este sentido, Vázquez y Hervas (2009) advierten que se debe reconocer la existencia y diferencia entre todos los conceptos adyacentes al bienestar subjetivo con la finalidad de tener conciencia de su existencia y el reconocimiento de cada uno de ellos como una base primordial para un primer acercamiento (ver Figura 6).



*Figura 6.* Términos comunes durante el estudio del bienestar (García, 2002)

Por otra parte, Velasco-Matus (2020) menciona que el bienestar es un constructo dinámico, lo que significa que este cambia dependiendo del lugar donde se mida, por lo que es posible mencionar que es sensible a la cultura y esto último es lo que le da su carácter subjetivo, por lo que para cada persona o grupo, el bienestar depende de varias cosas o situaciones que juntas o separadas pueden provocar esta sensación placentera; en este sentido, Valverde et al. (2013) agregan que el componente subjetivo se debe a que es extraído de las

percepciones o visiones de la propia vida, ya sea personal o profesional; al respecto de la subjetividad, Calleja y Mason (2020) mencionan que este se puede ver impactado según las metas, los valores y, nuevamente, la cultura.

De acuerdo con Cuadra y Florenzano (2003) con el tiempo se ha logrado cierto consenso en cuanto al bienestar, en primer instancia es subjetivo y en segunda está compuesto por aspectos afectivos-emocionales (equilibrio afectivo, positivo o negativo) y aspectos cognitivos-valorativos (satisfacción con la vida); lo anterior se puede confirmar en los escritos clásicos y pioneros del bienestar subjetivo (Diener, 1984; Diener & Larsen, 1993); abonando a lo anterior, Kozma et al. (2000) describen este término como un constructo multidimensional con componentes positivos y negativos a corto y largo plazo; de igual forma, Gluyas Fitch et al. (2017) apuntan a que el concepto de bienestar subjetivo consiste en el “punto de vista” sobre la propia experiencia de vida, midiendo su nivel de satisfacción y realizando un juicio sobre el equilibrio de sus sentimientos y estados emocionales; en este sentido, y quizás de una forma más simple, se puede decir que el bienestar hace referencia a la percepción que tienen los individuos sobre sus vidas (Cuadra & Florenzano, 2003; Vera et al., 2014) o es aquello que representa lo felices y satisfechas que las personas están con la vida que llevan (Schwartz & Sortheix, 2018).

En cuanto a la estructura de este constructo, Riffo y Donoso (2020) describen sus dos componentes:

(1) componente cognitivo, incorpora la discrepancia percibida entre las aspiraciones y los logros cuyo rango de análisis va desde la sensación de una realización personal plena hasta la experiencia vital de fracaso o decepción, lo cual es denominado como satisfacción con la vida y (2), componente afectivo, que constituye el plano hedónico, lo que refiere al agrado experimentado por el propio sujeto con sus emociones, sentimientos y estados de ánimo más habituales (p. 126).



El componente cognitivo del bienestar suele ser representado mediante la Satisfacción con la Vida. Kjell y Diener (2020) mencionan que esta dimensión puede ser medida con adjetivos como feliz, contenta, complacida y/o gratificante; así mismo, Valverde Berrocoso et al. (2013) y Salgado et al. (2019) coinciden en que es un concepto que se extrae de las percepciones de las personas sobre su existencia o su visión subjetiva de su experiencia vital y profesional, incluyendo dominios del trabajo, familia, salud, ocio, entre otros. Así mismo, el componente afectivo suele representar la experimentación de afectos positivos o negativos durante determinado tiempo (Calleja & Mason, 2020), estos dos afectos, según Watson et al. (1988), ambos afectos, emergen de forma consistente en los estudios sobre estructuras afectivas, el afecto positivo refleja la energía, entusiasmo y el placer, mientras que el negativo, se apega más al enojo, la culpa y el desprecio, de acuerdo con Martín-Carbonell et al. (2021), la importancia de este componente del bienestar no debe ser subestimada, como se ha hecho en otros estudios donde no es considerada para emisión de conclusiones acerca del bienestar subjetivo.

Considerando lo anterior, el bienestar subjetivo se mide mediante una combinación de satisfacción con la vida, alto afecto positivo y bajo afecto negativo (Bjorklund et al., 2021); no obstante, Diener (2009) menciona que no existe un nivel perfecto de bienestar pues dicho nivel es en función de la persona y la situación. Con el tiempo, han surgido una serie de propuestas para medir el bienestar, en el estudio de Fu et al. (2022) realizado en China se utilizó la escala realizada por Duan (1996), la cual cuenta con evidencias de validez en el país asiático y dista del modelo más aceptado en la literatura, pues se compone de seis factores: (1) preocupación por la salud, (2) energía, (3) satisfacción e interés por la vida, (4) estado de ánimo melancólico o alegre, (5) control de la emoción y el comportamiento y (6) relajación y tensión; así mismo, Butler y Kern (2016) proponen una escala más conocida y aceptada en occidente, la PERMA-Profiler, misma que se basa en el modelo propuesto por (Seligman, 2002), esta escala se compone por 23 ítems divididos en nueve factores (1) sentimientos positivos, (2) engagement, (3) relaciones, (4) significado, (5) logro, (6) emoción negativa, (7) salud física, (8) felicidad y (9) soledad; en México, se cuenta con un par de escalas originales que miden el Bienestar Subjetivo, una primer propuesta fue diseñada por Velasco (2015) compuesto por una dimensión afectiva de 46 ítems y la

dimensión de satisfacción con la vida, misma que consta de ocho items, por otra parte, se cuenta con la propuesta de Calleja y Masón (2020), una escala más parsimoniosa que la de Velasco (2015) compuesta por 20 items, la cual se apega a la estructura bidimensional representado por la satisfacción con la vida y el afecto positivo.

Las escalas por excelencia, utilizadas en la gran mayoría de estudios sobre el bienestar subjetivo, son la *Satisfaction with Life Scale* diseñada por Diener et al. (1985) para medir el componente cognitivo y las escalas que miden los afectos negativos y positivos, inicialmente la *Positive and Negative Affect Scale* (PANAS) propuesta por Watson et al. (1988) y una versión más reciente y mejorada, la *Scale of Positive and Negative Experience* (SPANE) diseñada por Diener et al. (2010), esta última versión se centra más en el uso de sentimientos y emociones, dejando palabras que PANAS utiliza, tales como “activo” o “fuerte”, mismos que no hacen referencia a sentimientos o emociones y en algunas culturas pueden resultar ambiguos.

El campo y estudio del bienestar subjetivo cuenta con puntos fuertes y débiles. Por ejemplo, su esencia interdisciplinar cuenta con elementos positivos como la aportación de las distintas disciplinas las cuales enriquecen su estudio con diversas perspectivas, preguntas y métodos, aunque esto también juega en contra pues esta misma diversidad hace que no formen parte del área central de disciplinas específicas, lo cual puede no ser atractivo; otro punto es el interés de la comunidad en general, esto debido a la relevancia y aportación que el estudio del bienestar genera para las vidas, por otro lado dicho interés se puede volver desmedido a tal grado de volverse una presión, misma que puede llevar a conclusiones apresuradas (Diener, 2009). En las organizaciones, el estudio del bienestar subjetivo, según Taheri et al. (2019), ha traído consigo funciones positivas como la flexibilidad, comportamientos prosociales, mejora del rendimiento laboral, capital social, capital psicológico y mejora en la espiritualidad.

Se han documentado una serie de correlatos del Bienestar Subjetivo, los cuales han servido para realizar análisis de predicción. Algunos de estos correlatos son: el matrimonio, el empleo, comportamientos prosociales, significado de la vida, salud, nivel educativo,

ingresos, raza, sexo y personalidad. Según recopilan Diener (1984, 2009), García (2002) y Jebb et al. (2020), los correlatos mencionados anteriormente han mostrado diferentes comportamientos, aunque todos ellos relacionados de manera positiva, por ejemplo, en cuanto al sexo se han encontrado tendencias débiles en hombres al presentar puntajes más elevados, lo mismo ocurre con el nivel educativo y el nivel de ingreso, aunque la abundancia de este último no garantiza la felicidad, las personas desempleadas suelen reportar menor bienestar subjetivo, aquellas personas con alta autoestima y rasgo de personalidad extrovertida suelen estar predispuestas a percibir mayor bienestar.

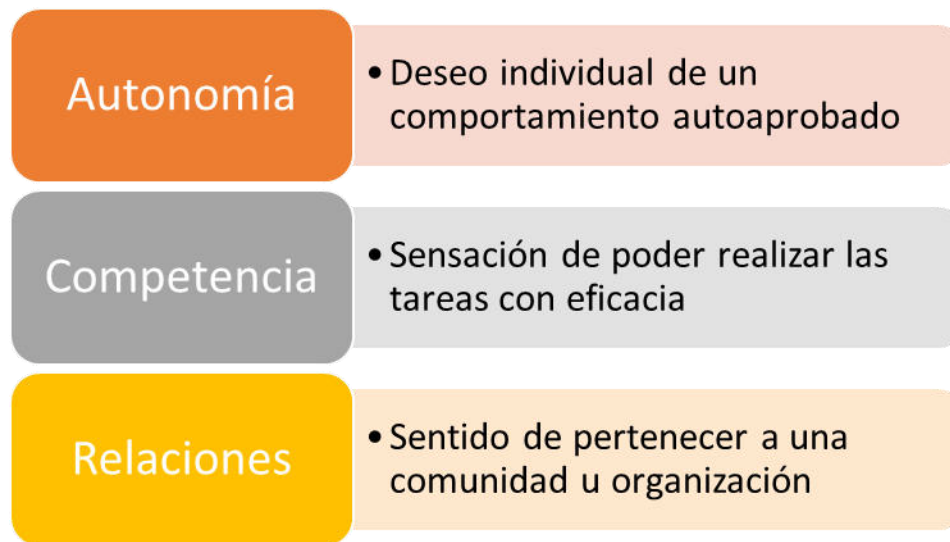
En el ámbito docente, Fu et al. (2022) advierten que el bienestar subjetivo afecta la salud mental de los profesores y repercute con su vida actual y sus condiciones de trabajo, por lo que debe considerarse como un indicador de salud en las escuelas (Liu et al., 2016). El bienestar en las organizaciones e instituciones resulta ser un importante factor relacionado con la calidad, el desempeño y la productividad de los docentes (Huang et al., 2019; Roy, 2018) y a la vez se ve reflejado en el aprovechamiento de los estudiantes donde puede ser particularmente relevante (Ilisko et al., 2020; Manasia et al., 2020), en cuanto al ambiente, Bisquerra y Hernández (2017) mencionan que la promoción del bienestar trae consigo mejoras en las habilidades emocionales, manejo de conflictos, mejor clima en el aula

Por otra parte, Taheri et al. (2019) han demostrado que el propósito de la vida, la atención al crecimiento propio, atención a las necesidades básicas de los trabajadores y la justicia organizacional son predictores confiables del afecto positivo y de la satisfacción con la vida; por otra parte, Gluyas et al. (2017) hacen mención a siete competencias que garantizan el bienestar docente, estas son el autoconocimiento, autoestima, control emocional, motivación, conocimiento de otros, valoración y liderazgo, esta última reportada como un facilitador o propulsor (Abdulaziz Alfayez et al., 2021); así mismo, Ilisko et al (2020) agregan autonomía en el trabajo, confianza, compromiso y eficacia. Todos estos elementos mencionados pueden ser equivalentes a las dimensiones propuestas por Ryff (1989) y que componen al bienestar psicológico, el cual tiene una raíz de tipo eudaimónica.

## **BIENESTAR PSICOLOGICO EN EL AMBITO DOCENTE**

En contra parte a la visión hedónica que representa el bienestar subjetivo, se encuentra la visión eudaimónica representada por el bienestar psicológico (Calleja & Mason, 2020; Chen et al., 2013). De acuerdo con Ryan y Deci (2001) una gran cantidad de filósofos alrededor del mundo han denostado que la felicidad sea el principal criterio de bienestar, según las palabras de estos autores, el mismo Aristóteles desdeñaba esta idea como algo vulgar, pues convierte a las personas en fieles seguidores de sus deseos y en cambio, la verdadera felicidad es posible alcanzarla mediante el desarrollo de la virtud, es decir cumplir con el propio potencial. El bienestar eudaimónico, como lo llaman Margolis et al. (2021), tiene dos ejes o características centrales, (1) la búsqueda de bienes objetivos y (2) el florecimiento en actividades de la vida humana; de tal manera que esta perspectiva del bienestar consiste en la excelencia humana y no se detiene únicamente a la sensación de estar prosperando, es buscar la vocación y mantener relaciones significativas (Bower & Carroll, 2017).

De acuerdo con Zhang (2021) y Passey (2021), la teoría de la autodeterminación sirve como base y ofrece una descripción del bienestar psicológico. Esta teoría fue inicialmente propuesta por Ryan y Deci (2000), se postula que todas las personas tienen características innatas y constructivas que demandan la satisfacción de tres grandes necesidades: competencia, relaciones y autonomía (ver Figura 7), que al satisfacerlas facilitan el funcionamiento óptimo promoviendo el crecimiento y la integración del individuo.



*Figura 7.* Necesidades de los individuos según la Teoría de la Autodeterminación

De acuerdo con Abdulaziz Alfayez et al. (2021), esta teoría ha hecho una contribución fenomenal, sirviendo como base para la generación de acciones, normas de comportamiento y maneras de diseñar entornos y condiciones de trabajo que permitan a las personas un funcionamiento saludable en sus áreas de labor. El principal postulado de esta teoría es que una de las necesidades básicas de una persona consiste en satisfacer sus necesidades psicológicas (Cansoy et al., 2020), se comprende que las personas pueden motivarse de manera intrínseca y de esta manera lograr el desarrollo de sus potencialidades y con ello poder ir cumpliendo objetivos más complejos de forma progresiva (Cuadra & Florenzano, 2003); en este sentido, la motivación juega un rol preponderante, misma que puede ser intrínseca o extrínseca (Gruman et al., 2018).

Como se ha mencionado anteriormente, la teoría de la autodeterminación sirve como sustento para el bienestar psicológico y se apega al modelo propuesto por Ryff y Keyes (1995) compartiendo la misma interpretación sobre bienestar, tal y como mencionan Ryan y Deci (2001), aunque estos mismos autores también deciden señalar que su planteamiento teoriza más hacia los factores o causas y Ryff y Keyes utilizan su modelo más para definir el bienestar.

Otra de las principales propuestas para la conceptualización del Bienestar Psicológico fue hecha por Norman Bradburn (1969), quien define a este bienestar como una combinación de dos dimensiones: la satisfacción con la vida y la ausencia de malestar psicológico, donde en la primer dimensión hace referencia a la dicha o agrado por cumplir metas y objetivos personales, así como a las relaciones personales en diferentes aspectos de la vida, mientras que la ausencia de males se refiere a la falta de trastornos psicológicos, tales como ansiedad, depresión, estrés, entre otros. La propuesta de Bradburn resulta muy similar a las teorías del bienestar subjetivo y esto, según Ryff (1989), se puede deber a una mala interpretación del término “eudaimonía” y a una especie de serendipia en cuanto a las correlaciones que tuvieron los afectos positivos y negativos, siendo que el objetivo central de los estudios de Bradburn no eran definir la estructura básica del bienestar psicológico. Adicionalmente, como menciona Hervás (2009, p. 33) *“una persona podría sentirse plena de bienestar psicológico y experimentar frecuentes emociones negativas y pocas emociones positivas debido a distintas circunstancias (por ejemplo, trabajo con grandes retos y dificultades)”*.

La ausencia de teoría acerca del bienestar psicológico fue el principal estímulo para que Carol Ryff (1989) propusiera su propio modelo, según esta autora en los inicios la conceptualización del bienestar psicológico no se encontraba fuertemente guiada por la teoría, lo cual ocasionó que dichas definiciones se encontrarán alejadas del funcionamiento positivo; en este sentido, la autora realiza un aporte considerando las perspectivas de Abraham Maslow, Carl Rogers, Carl Jung y Gordon Allport, autores que se pueden ver dibujados en cada uno de los componentes de su propuesta.

El Modelo propuesto por Ryff (1989) y su versión revisada por Ryff y Keyes (1995) se compone por seis dimensiones medidas por la misma cantidad de escalas. La estructura está conformada y definida por los siguientes componentes: (1) autoaceptación, es evaluación positiva de uno mismo con sus aspectos positivos y negativos; (2) relaciones positivas, es la capacidad para establecer relaciones sanas con otros, basadas en la sinceridad y confianza y que contribuyen a la paz de las personas; (3) propósito en la vida, creencia de tener un objetivo o meta durante la vida realizando acciones de manera perseverante para dar

cumplimiento; (4) crecimiento personal, sensación o capacidad de desarrollo continuo del talento de la persona; (5) autonomía, entendida como autodeterminación y capacidad de resistir presión social para tomar decisiones y dar forma a la vida según los propios criterios; (6) dominio del ambiente, gestión eficaz de los aspectos de la vida y su entorno. Según Romeiro (2015) y Hervás (2009), el modelo anterior puede considerarse como uno de los pioneros en psicología positiva y actualmente se mantiene como una de las más importantes aportaciones al estudio del bienestar humano.

Considerando todo lo anterior, el bienestar psicológico se asocia con ser funcional en la vida, lo que implica tener las destrezas necesarias para sortear los retos y cumplir con los objetivos que una persona persigue en su vida, es tener el control -hasta cierto punto- de la vida, contar con un propósito y disfrutar de buenas o positivas relaciones y se caracteriza por sentimientos, cogniciones y estrategias de tipo eudaimónico, las cuales más que ver a la felicidad como una finalidad, la ven como un camino el cual se llega a través de la virtud y el desarrollo del potencial humano (Cansoy et al., 2020; Kubzansky et al., 2023; Ryan & Deci, 2001).

En el ámbito docente, se han realizado diversas interpretaciones del bienestar psicológico, una de ellas es la que realizan Ilisko et al. (2020, p. 102) quienes lo describen como...

*“...un estado de ánimo en el que se equilibran las expectativas y la capacidad de cumplirlas, el deseo de una implicación consciente y significativa con su trabajo, así como la resiliencia y la competencia para hacer frente a los exigentes requisitos del lugar de trabajo”*

Así mismo, Kamboj y Garg (2021) añaden que la profesión docente, no solo requiere de experiencias positivas y la sensación de felicidad, sino que también se requieren de sensaciones como la plenitud y la gratificación con su trabajo, una experiencia de funcionamiento óptimo, el cual se refleje en los máximos resultados positivos con sus alumnos.

En el campo de estudio del bienestar psicológico, se han encontrado o mencionan una serie de variables asociadas a este constructo, tales como la satisfacción con la vida (Kafka & Kozma, 2002), optimismo (Diener et al., 2010), autoeficacia (Acton & Glasgow, 2015; Barni et al., 2019; Bower & Carroll, 2017; Cansoy et al., 2020), burnout y abandono (Brouskeli & Loumakou, 2018; McInerney et al., 2018), compromiso (Brouskeli & Loumakou, 2018), rendimiento académico (Cansoy et al., 2020; Ilisko et al., 2020; McInerney et al., 2018; Na'imah, 2020) y se han reportado casos en los que es un factor protector de psicopatologías como depresión, ansiedad y comportamiento disocial (Fernández Pintos et al., 2019).

Finalmente, es conveniente mencionar que las seis dimensiones del modelo de Ryff pueden interpretarse en dos extremos, por un lado, el funcionamiento óptimo y, por el otro, el funcionamiento deficiente (ver Tabla 2)

*Tabla 2. Dimensiones e interpretaciones del modelo de bienestar psicológico de Ryff (Hervás, 2009)*

Dimensión	Nivel óptimo	Nivel deficiente
Autoaceptación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actitud positiva hacia uno mismo.</li> <li>- Acepta aspectos positivos y negativos.</li> <li>- Valora positivamente su pasado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfeccionismo.</li> <li>- Más uso de criterios externos.</li> </ul>
Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capaz de resistir presiones sociales.</li> <li>- Es independiente y tiene determinación.</li> <li>- Regula su conducta desde dentro.</li> <li>- Se autoevalúa con sus propios criterios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bajo nivel de asertividad.</li> <li>- No mostrar preferencias.</li> <li>- Actitud sumisa y complaciente.</li> <li>- Indecisión.</li> </ul>
Crecimiento personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensación de desarrollo continuo.</li> <li>- Se ve a sí mismo en progreso.</li> <li>- Abierto a nuevas experiencias.</li> <li>- Capaz de apreciar mejoras personales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensación de no aprendizaje.</li> <li>- Sensación de no mejora.</li> <li>- No transferir logros pasados al presente.</li> </ul>
Dominio del ambiente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensación de control y competencia.</li> <li>- Control de actividades.</li> <li>- Saca provecho de oportunidades.</li> <li>- Capaz de crearse o elegir contextos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentimientos de indefensión.</li> <li>- Locus externo generalizado.</li> <li>- Sensación de descontrol.</li> </ul>
Propósito en la vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos en la vida.</li> <li>- Sensación de llevar un rumbo.</li> <li>- Sensación de que el pasado y el presente tienen sentido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensación de estar sin rumbo.</li> <li>- Dificultades psicosociales.</li> <li>- Funcionamiento premórbido bajo.</li> </ul>



Relaciones positivas	– Relaciones estrechas y cálidas con otros.	– Déficit en afecto, intimidad, empatía.
	– Le preocupa el bienestar de los demás.	
	– Capaz de fuerte empatía, afecto e intimidad.	

---

## OPTIMISMO Y SU RELACIÓN CON EL BIENESTAR

Esperar lo mejor en el futuro y trabajar para conseguirlo o creer que un buen futuro es algo que se puede conseguir es un rasgo de personalidad denominado como optimismo y forma parte de una fortaleza de carácter. De acuerdo con Park et al. (2004), una fortaleza de carácter puede definirse como un conjunto o familia de rasgos positivos que se reflejan en pensamientos, sentimientos y comportamientos. El optimismo tiene sus orígenes en la sabiduría popular y sienta sus bases en teorías de motivos de expectativa-incentivo en las que se establece que el comportamiento afecta a la búsqueda de objetivos; es decir, cuanto más importante es una meta determinada para la persona, mayor es su valor; no obstante, la definición y estudio del optimismo es relativamente reciente comenzando a mediados de la década de 1980 en estudios de la psicología de la personalidad y la psicología de la salud (Carver et al., 2010; Carver & Scheier, 2014; Peterson & Seligman, 2004).

El estudio del optimismo se ha realizado desde dos distintos enfoques, los cuales explican en qué consiste este rasgo. El primero es el estilo atribucional o explicativo que se compone por un modelo cognitivo que ofrece explicaciones causales sobre cómo los acontecimientos pasados de las personas puede influir en sus expectativa para controlar los acontecimientos futuros (Scheier & Carver, 2018, 1992), de acuerdo con Peterson y Seligman (2004) este estilo surgió de la reformulación del modelo de indefensión aprendida, el cual propone que una vez experimentado situaciones aversivos e incontrolables, las personas se vuelven indefensos-pasivos y sin respuesta. El segundo es conocido como el estilo disposicional basado en un enfoque de autorregulación en el que las personas plantean un objetivo y estiman las probabilidades de cumplirlo, si la gente considera que puede alcanzarlo a pesar de las dificultades entonces se habla de un optimismo, caso contrario sería pesimismo, el cual lleva a abandonar el objetivo (Carver & Scheier, 2014), de acuerdo con Millstein et al. (Millstein et al., 2019) este rasgo se ha conceptualizado y medido desde el estilo

disposicional donde son las expectativas las que conducen la conducta, el cumplimiento de las metas.

El optimismo es un rasgo de la personalidad, por lo que si no se manipula es altamente posible que se mantenga estable durante largos periodos de tiempo, aunque puede variar en su magnitud entre cada persona (Carver et al., 2010; Cuadra & Florenzano, 2003). Así mismo, es un constructo cognitivo (evaluación y determinación de expectativas sobre el futuro) que hace uso de la capacidad innata de poder anticipar o inferir situaciones o eventos para tomar decisiones, dicha capacidad permite preparar las acciones para evitar daños o desilusiones y obtener las recompensas de los objetivos previamente establecidos; así como también es un constructo con componente afectivo, dado que otorga estímulos para realizar acciones orientadas a la obtención de recompensas estimulando el esfuerzo y fortaleciendo el compromiso (Carver & Scheier, 2014; Dember et al., 1989; Millstein et al., 2019; Sharot, 2011; Zhang, 2021)

De acuerdo con Park et al. (2013) y Zhao y You (2021) el optimismo es una expectativa global de que ocurrirán cosas buenas en lugar de malas y en el lenguaje cotidiano suele significar pensamiento positivo, mismo que suele tener connotaciones ilusorias e ingenuas, pero que las investigaciones muestran que este rasgo tiene numerosos beneficios. Las personas optimistas manejan los acontecimientos difíciles y estresantes con menos angustia y menos impacto en su bienestar, afrontan los problemas de frente tomando medidas activas y constructivas, son menos evasivos por lo que tienen a ser más persistentes en sus objetivos, son más comprometidos con su vida y procuran sacar lo mejor de ella, tienen redes amplias y relaciones más profundas, suelen padecer de menores episodios de depresión y ansiedad, además de asociarse con una mejor salud mental y física y por ende con una mayor longevidad (Scheier & Carver, 1992; Segerstrom, 2007; Sharot, 2011). Aunado a lo anterior, este constructo se encuentra conectado con un amplio rango de componentes positivos. En la literatura se ha reportado que el optimismo se encuentra asociado con la esperanza, autoeficacia, agencia, felicidad, bienestar, estrategias de afrontamiento positivo, autoestima (Diener et al., 1999; Gruman et al., 2018; Millstein et al., 2019; Serrano et al., 2020; Zhang, 2021)

Analizando el optimismo dentro de los contextos educativos, Zhang (2021) menciona que no es de extrañarse que el optimismo de los educadores influya en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje; en este sentido, los educadores optimistas son buenos para motivar a sus alumnos y, cuando los profesores son optimistas, dan gran valor a los asuntos relacionados con la escuela y tienen grandes expectativas de éxito y de logro de sus aprendices. Según Song (2022) el optimismo académico se compone por tres dimensiones: (1) el énfasis académico, (2) la eficacia cooperativa y (3) la confianza de los docentes en sus alumnos, de tal modo que el optimismo académico es posible entenderlo como la convicción de los profesores sobre su capacidad para influir en los logros académicos de sus estudiantes, creyendo que cuentan con las capacidad para afrontar los retos o problemáticas que se puedan presentar en el contexto del aula. Finalmente, es importante mencionar que el optimismo de los profesores otorga a las instituciones mejoras en el rendimiento laboral, lo cual a la postre se traduce en un mejor posicionamiento competitivo, además de generar un mejor ambiente para desempeñarse (Naveed Jabbar et al., 2019).

### **AUTOEFICACIA DOCENTE Y BIENESTAR SUBJETIVO**

El concepto de autoeficacia se deriva de la teoría social-cognitiva del cambio de comportamiento de Albert Bandura (Barni et al., 2019) y se estudia en diversas áreas relacionadas con la actividad humana, tales como gestión, la salud, el deporte y quizás en mayor medida en la educación (Isaeva et al., 2018)

Se define como la creencia de que las personas pueden realizar una tarea, actividad o responsabilidad de manera exitosa (Cansoy et al., 2020), en el ámbito de la educación, para los profesores la autoeficacia docente es definida como un conjunto de creencias que los profesores tienen acerca de sus competencias y eficiencia para planear, organizar y llevar a cabo sus actividades docentes y resolver sus retos (Smetackova et al., 2019).

En el ámbito educativo, se habla de la autoeficacia docente a la creencia de los profesores sobre su competencia hacia la realización de sus actividades, tales como gestión del aula, desarrollo de competencias, diseño y planeación, evaluación, entre otros (Cansoy et al., 2020). De acuerdo con Mankin et al. (2018), Bower y Carroll (2017), McInerney et al. (2018), Wu et al. (2019) la autoeficacia tiene varias implicaciones en la educación, entre los que destaca altos niveles de este constructo se asocia con satisfacción laboral, bajos niveles de estrés, menos probabilidades de experimentar burnout y más posibilidades de emociones positivas; así mismo, los estudiantes con profesores con alta autoeficacia desarrollan mejores relaciones con sus docentes y están más comprometidos con sus clases y se refleja en su desempeño académico, reflejo de un mejor dominio del grupo, mayor conocimiento de estrategias instruccionales y técnicas de aprendizaje.

En la literatura la autoeficacia resulta un constructo con múltiples relaciones, entre las que destaca el manejo de las emociones con habilidades de regulación, expresión y conciencia de las mismas (Wu et al., 2019), y por ende su relación con el bienestar subjetivo, dado que el balance de emociones forma parte de esta última variable.

Según Barni et al. (2019) existe una gran cantidad de estudios que demuestran que los niveles altos de autoeficacia docente se asocian con niveles altos de satisfacción en el trabajo, menos estrés, menos comportamientos no deseados de los alumnos y un impacto positivo con el bienestar de los profesores y la eficacia y mejora de las instituciones educativas.

En el transcurso del estudio de la autoeficacia han surgido muchas propuestas de escalas para medir este constructo. Algunas de ellas son la utilizada por Barni et al. (2019) la cual está compuesta por 12 ítems y con una escala tipo Likert de 7 puntos con una alfa de Cronbach igual a .83.

Por otra parte, Isaeva et al. (2018) utilizan otra propuesta conformada por 10 ítems, midiendo la creencia de los profesores de que sus acciones pueden hacer llegar a sus alumnos a resultados exitosos. Esta escala es de tipo Likert con 4 puntos y con amplia

aceptación dado que está disponible en 32 idiomas. Las propiedades psicométricas de la escala son alfa de Cronbach superior a .82.

## MODELO TEÓRICO

El modelo teórico propuesto se encuentra fundamentado en una serie de hallazgos empíricos y supuestos que se encuentran en la literatura especializada.

En lo que respecta a la relación entre el bienestar subjetivo y el bienestar psicológico, según Hanley et al. (2015) rara vez son examinados de forma conjunta pues suelen ser confundidos, algunos estudios han encontrado relaciones estadísticamente significativas aunque con bajas magnitudes (Jebb et al., 2020); así mismo, otros estudios han encontrado relaciones entre el bienestar subjetivo y alguno de los componentes del bienestar psicológico, tal es el caso de la investigación hecha por De Pablos y González (2012) quienes encontraron una relación entre bienestar subjetivo y las buenas relaciones. En el estudio bifactorial realizado por Chen et al. (2013) se demuestra que ambas perspectivas filosóficas del bienestar se encuentran fuertemente relacionadas, aunque son distintos en sus componentes y, en el estudio hecho por Joshanloo (2019), los resultados obtenidos llegan a sugerir que el bienestar psicológico predice al subjetivo.

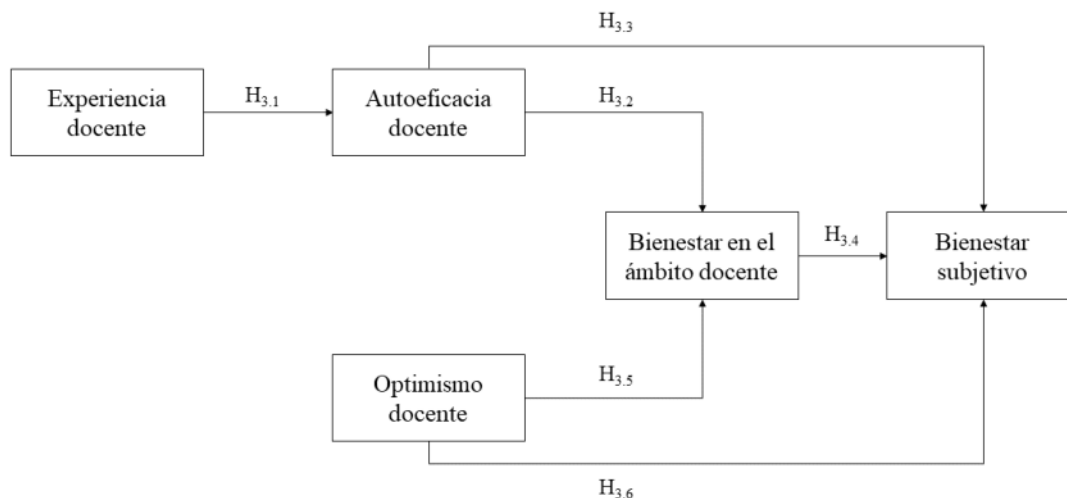
En diversos estudios se ha encontrado que el optimismo puede influir de distintas formas en el bienestar y con altas magnitudes (Serrano et al., 2020); así mismo, se ha encontrado que el optimismo se asocia con la satisfacción con la vida (Diener et al., 2010; Park et al., 2013) y con las buenas relaciones, componente del bienestar psicológico (Park et al., 2013), todo lo anterior soportado por la revisión teórica que realiza Zhang (2021) en cuanto a las relaciones entre el optimismo y el bienestar

Por otra parte, la autoeficacia ha resultado un factor predictivo del bienestar psicológico de los profesores (Acton & Glasgow, 2015; Cansoy et al., 2020; Ilisko et al., 2020; Isaeva et al., 2018), de tal manera que cuando los docentes se sienten competentes hay una mejora en su funcionamiento positivo percibido; así mismo, Ngui y Lay (2018) y Fu et al. (2022) lograron demostrar el efecto de la autoeficacia docente sobre el bienestar subjetivo, un resultado similar fue encontrado por Bjorklund et al. (2021) y Cho et al., (2021) quienes

reportan una asociación entre la satisfacción con la vida y la autoeficacia docente. Otra variable con la que también se han encontrado relaciones con la autoeficacia, es el optimismo, donde la primera variable ha logrado predecir a dicho rasgo (de Besa et al., 2019); un resultado similar ocurre en el estudio de Yu y Luo (2018), donde la autoeficacia demostró ser un mediador entre el optimismo y el bienestar subjetivo.

En cuanto a la antigüedad o experiencia docente, Federov et al. (2020) encontraron que esta variable es un factor que afecta el bienestar; así mismo, Fu et al. (2022) encontró que la variable de experiencia docente se encuentra relacionada de forma directa con la autoeficacia docente y el bienestar subjetivo, de tal forma que a mayor experiencia, mayor autoeficacia y mayor bienestar subjetivo.

Con base en todo lo anterior, en la Figura 8, se explicita el modelo explicativo a comprobarse, el cual representa las hipótesis del estudio y las complejas relaciones entre variables que buscan predecir el bienestar subjetivo de los docentes.



*Figura 9. Modelo Teórico*

## CAPITULO III

### METODO

El estudio se realizó desde el enfoque cuantitativo con un diseño de tipo no experimental-transeccional predictivo. Este tipo de estudios tiene como propósito identificar variables que pueden predecir un resultado o criterio. Las investigaciones con este diseño utilizan como mínimo pruebas estadísticas de correlación y el mayor interés se centra en pruebas como la regresión (Creswell, 2012; Lodico et al., 2006).

### PARTICIPANTES

Para la selección de la muestra, se utilizó un muestro no probabilístico, con el que se contó con la colaboración de 189 profesores de una de la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud de la universidad participante. Del total de participantes 86 son hombres, 103 son mujeres y 1 prefirió no especificar. En cuanto a la situación contractual de los profesores, 76 profesores son tipo planta (38 dedicados exclusivamente a la docencia, 28 con funciones directivas con docencia y 10 con actividades de investigación y docencia) y 113 tienen un contrato de tipo parcial. Los profesores se distribuyen geográficamente en cuatro campus, 119 en Monterrey, 37 en Ciudad de México, 21 en Guadalajara, 9 en Chihuahua y otros 3 en otros campus. En la Tabla 2 es posible observar los promedios de correspondientes a la edad y a la antigüedad en la institución, esta última contada en semestres, además se incluye la proporción de profesores por grado académico.

*Tabla 2. Datos demográficos de los profesores participantes*

Sexo	Edad		Antigüedad		Grado académico reportado		
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	Profesional	Maestría	Doctorado
Hombres	48.8	12	12.7	8.6	-	61	26
Mujeres	43.3	9.8	9.1	6.5	4	61	37



Total	45.9	11.1	10.8	7.7	4	122	63
-------	------	------	------	-----	---	-----	----

*M*= Media, *DE*= Desviación estándar

**Nota:** el grado de maestría es equivalente a especialidad médica, mientras que la antigüedad esta medida por semestres. El caso del participante que decidió no especificar su sexo fue considerado de manera arbitraria en el grupo de hombres.

### *Criterios de inclusión*

Para poder ser incluido en el presente estudio, los participantes cumplieron con los siguientes requerimientos:

1. Ser profesor de la escuela que participa en el estudio.
2. Con 2 o más años de experiencia en la universidad.
3. Profesor activo en el periodo de recolección de datos.

### *Criterios de exclusión*

Los participantes fueron excluidos por las siguientes razones:

1. Contar con menos de 2 años de experiencia en la universidad.
2. No estar impartiendo cursos durante el periodo de recolección.
3. Sin dominio del idioma español.

### *Criterios de eliminación*

1. Respuestas de instrumento incompletos

## **INSTRUMENTOS**

### *Escala para medir la Satisfacción con la Vida*

Para la medición del constructo Satisfacción con la Vida se utilizó la escala diseñada por Diener et al. (1985) y validada por López-Ortega et al. (2016) en el contexto mexicano. Esta escala tiene una estructura unidimensional y se compone por 5 reactivos (ej. Estoy satisfecho con mi vida, ver Anexo 1) medidos con puntuaciones que oscilan entre 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). Los resultados deben ser interpretados de la siguiente forma: 5-9 extremadamente insatisfecho, 10-14 insatisfecho, 15-19 ligeramente satisfecho, 20 neutral, 21-25 ligeramente satisfecho, 26-30 Satisfecho,

31-35 extremadamente satisfecho. Según los resultados obtenidos por López-Ortega et al (2016), la confiabilidad de la escala es aceptable, pues cuenta con una puntuación calculada de .74 coeficiente alfa de Cronbach; así mismo, estos autores obtuvieron evidencias de validez de constructo mediante la aplicación del Análisis Factorial Exploratorio, obteniendo resultados favorables en los indicadores críticos de este ejercicio, tales como  $X^2= 12.046$ ,  $p= <.001$ ;  $KMO= .80$ , una varianza explicada de 54.3% y cargas factoriales entre .61 y .83. La muestra utilizada fue de 13,220 adultos mexicanos con una edad promedio de 64.7 ( $DE=9.4$  años), donde el 56.9% fueron mujeres.

Cabe mencionar que la escala de Satisfacción con la Vida cuenta con múltiples aplicaciones en diferentes latitudes y en algunas ocasiones con diversas características. Tal es el caso del estudio de Bjorklund et al. (2021), en el que los valores de la escala oscilaron entre 1 (totalmente desacuerdo) y 9 (totalmente de acuerdo); en otro contexto, Ngui y Lay (2018) realizan la aplicación de la escala con 5 items y valores de 1 a 7 con profesores en formación que radican en Sabah, Singapur; Kjell y Diener (2021) proponen una escala de 3 items validada con poblaciones de todo el mundo.

#### *Escala para medir las Experiencias Positivas y Negativas (SPANE)*

Escala diseñada por Diener et al. (2010), la cual se compone por 12 reactivos, donde 6 hacen alusión a experiencias positivas (p ej. He experimentado sentimientos placenteros) y el resto a negativas (p ej. He experimentado sentimientos tristes). Según los autores originales esta propuesta puede evaluar no solo los sentimientos emocionales agradables y desagradables, los cuales son el principal interés de las escalas, sino que también hace alusión a otros estados como interés, fluidez, compromiso positivo y placer físico (ver Anexo 2).

El procedimiento de aplicación consiste en solicitar al participante que piense en lo que ha estado haciendo o ha experimentado durante determinado tiempo, una vez concluya esta remembranza, debe señalar con qué frecuencia las ha experimentado, esto a través de puntuaciones que oscilan de 1 (rara vez o nunca) al 5 (muy frecuente o siempre).

Aunado a lo anterior, Daniel-González et al. (2020) realizan la primer validación en México. La validación se llevó a cabo con estudiantes universitarios de psicología y medicina y logró obtener las evidencias psicométricas necesarias para cumplir con los criterios de validez de constructo mediante AFE y AFC; validez de criterio, mediante correlaciones con depresión, estrés percibido y satisfacción con la vida, además de contar con un nivel satisfactorio de confiabilidad, determinada mediante la consistencia interna con análisis de Omega de McDonald. Se mantienen las dos dimensiones con los 12 ítems propuesto originalmente,

#### *Escala para medir el Bienestar Psicológico en el ámbito docente*

Existe un genuino y añejo interés en el estudio del Bienestar del Psicológico. Una de las escalas más conocidas y ampliamente utilizada es aquella propuesta por Ryff y Keyes (1995), compuesta por seis dimensiones que emergen de diversas posturas o marcos teóricos de importantes autores del funcionamiento positivo (Maslow, Allport, Rogers, Jung, entre otros). De acuerdo con Díaz et al. (2006), esta escala ha pasado por diversos análisis a lo largo del tiempo, siendo reducida en diversas ocasiones, aplicada en diferentes países, con diferentes muestras y distintos comportamientos estructurales, en ocasiones con más o menos dimensiones (Freire et al., 2017; Loera-Malvaez et al., 2008; Sasaki et al., 2020).

Se utilizó una escala validada por Beltrán et al. (en elaboración) que toma como base la estructura de Díaz et al. (2006), quien validó la escala en población adulta española y obtuvo una versión de 29 ítems organizados en las seis dimensiones originales de Ryff y Keyes (1995) y con evidencias de validez de constructo y buenos índices de confiabilidad (ver Anexo 3). La propuesta de Díaz et al. (2006) fue validada en muestra docente del Tecnológico de Monterrey, se aplicó un Análisis Factorial Confirmatorio con el que se obtuvieron evidencias de que la escala cuenta con las propiedades psicométricas necesarias para medir el constructo en cuestión (ver Tabla 3), la solución final es significativamente más breve (11 ítems) y su estructura factorial es de solo tres dimensiones: satisfacción con

el logro (ejemplo de ítem: cuando repaso la historia de mi vida en la institución estoy contenta con cómo han resultado las cosas), relaciones (ejemplo de ítem: en la institución no tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar), crecimiento y aceptación (ejemplo de ítem: desde que estoy en la institución, me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad).

*Tabla 3. Índices de ajuste de la Escala para medir el Bienestar Psicológico en el ámbito docente*

$\chi^2/gl$	GFI	NFI	CFI	RMSEA	SRMR
1.71	.94	.93	.97	.060	.07
				[.040 - .080]	

*Escala de Orientación Vital–Revisada (LOT-R) para medir el Optimismo*

El Optimismo se midió mediante una adaptación de la Escala de Orientación Vital-Revisada (LOT-R, por sus siglas en inglés). Esta escala fue diseñada por Scheier et al. (M. F. Scheier et al., 1994) y ha sido ampliamente utilizada alrededor del mundo y cuenta con evidencias de validez (García-Cadena et al., 2021; Hernández & González Ramírez, 2009; Rondón Bernard & Angelucci Bastidas, 2016; Sanin & Salanova Soria, 2017; Valdelamar-Jiménez & Sánchez-Pedraza, 2017; Vera-Villaruel et al., 2009; Zenger et al., 2013). Originalmente la LOT-R se compone por diez ítems, donde tres son utilizados para medir el optimismo, tres para el pesimismo y cuatro empleados como distractores, todos ellos medidos en una escala tipo Likert (0 = totalmente en desacuerdo, 1 = desacuerdo, 2 = neutral, 3 = de acuerdo, y 4 = totalmente de acuerdo).

En este estudio se empleó una versión modificada de la propuesta validada y traducida en México por Landero y González (2009). En primera instancia, se optó por cambiar las etiquetas de respuesta de la escala, dejando de ser “acuerdos” y pasando a ser de “frecuencias”, de tal modo que 0 = nunca, 1 = casi nunca, 2= algunas veces, 3 = casi siempre, y 4 = siempre, este último cambio; así mismo, son excluidos los ítems de

distracción, por lo que solo se incluyen aquellos 6 directamente relacionados con el pesimismo. Los cambios realizados hacen que la concepción del optimismo pase a ser de tipo estado y no de rasgo.

*Escala de la universidad de Ohio State para medir la Eficacia Docente (OSTES)*

La OSTES (por sus siglas en inglés) se encuentra compuesta por tres dimensiones: Estrategias instruccionales (ejemplo de ítem: Cuánto puede hacer para asistir a las familias en la educación de sus hijos), administración del aula (ejemplo de ítem: Cuánto puede hacer para calmar a un estudiante perturbador/disruptivo o ruidoso) y compromiso del estudiante (ejemplo de ítem: Cuánto puedes puede hacer para utilizar una variedad de estrategias docentes); así mismo, estas son medidas con 12 reactivos puntuados (cuatro cada una) los cuales oscilan entre 1 (nada) y 9 (mucho). Las cargas factoriales por reactivo oscilan entre .62 y .83 logrando explicar el 69% de la varianza.

La determinación de las evidencias de propiedades métricas de este instrumento consistió en tres etapas (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001):

1. Se aplicaron 52 reactivos y se redujo a 32. Se contó con la participación de 224 participantes, todos ellos profesores de la Universidad del Estado de Ohio. Fue aplicado un análisis factorial y juicio por expertos.
2. Fueron aplicados 32 y se redujo a 18 reactivos. Participaron 217 profesores de servicio y en formación. La proveniencia de los participantes fue de tres universidades (Estado de Ohio, William and Mary y Sureste de Mississippi). Mediante un análisis factorial se determinaron 3 dimensiones.
3. Con el objetivo de refinar el instrumento. Se identificaron dos versiones de la escala, una corta de 12 reactivos y una larga con 24. Se aplicó un análisis factorial con un método de extracción de ejes principales y una rotación ortogonal con el método Varimax. Participaron 366 profesores en servicio.

Para esta investigación, se utilizó la versión corta de 12 ítems, los cuales fueron traducidos

y adaptados al español y al contexto universitario. En el Anexo 4 es posible observar la propuesta original en español y la utilizada.

## **PROCEDIMIENTO**

Previo a la implementación del estudio se solicitó autorización de las autoridades académicas de la universidad. Una vez autorizado el ingreso al campus se creó una base de contactos para administrar vía remota y digital los instrumentos de medición. La aplicación de los instrumentos tuvo una duración de tres semanas y se realizaron recordatorios cada siete días, al interior del instrumento fueron agregados los lineamientos y políticas donde se garantiza el anonimato de las respuestas siguiendo las normas establecidas por la institución educativa, fue utilizada la plataforma Qualtrics para la distribución y aplicación de los instrumentos. Esta plataforma permite un seguimiento puntual de las respuestas, además de ofrecer un análisis estadístico descriptivo; así mismo, ofrece la oportunidad de descargar los datos directamente a un archivo “.sav” para software SPSS.

Una vez obtenidos los datos, se excluyeron 211 casos en los que las respuestas fueron incompletas, para después determinar las evidencias de validez y confiabilidad. Con el uso del software SPSS se aplicaron pruebas estadísticas uni y multivariadas, asegurándose de cumplir con los supuestos estadísticos necesarios.

Se preparó un documento como informe final para presentar los resultados a la audiencia correspondiente de la universidad participante.

## **ASPECTOS ÉTICOS**

El presente estudio fue desarrollado en cumplimiento con las normas establecidas por la American Psychological Association (2017), se contó con la aprobación institucional para el acceso al campo, a los participantes les fue informado el propósito de la investigación, la duración estimada y las diferentes etapas del estudio; así mismo, les fue otorgada la posibilidad de negarse a participar y una dirección para dirigirse en caso de dudas acerca

del proyecto. Además de garantizar el anonimato de sus respuestas y el uso exclusivamente académico de la información obtenida (ver Anexo 5).

Adicionalmente, el presente proyecto fue sometido a evaluación por el Comité Institucional de Ética en la Investigación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, donde el veredicto fue que el proyecto es de bajo riesgo recibiendo una exención con el código de seguimiento EMCS-22-003-1 (ver Anexo 6).

Para garantizar el anonimato, se solicitó a la plataforma Qualtrics que no almacenara los metadatos y las listas de distribución se eliminarán al final del proyecto, por lo que en caso de fuga de información los datos que pudieran filtrarse no incluyen datos de contacto ni forma de identificar a la persona que responder, de esta forma es que se considera como riesgo bajo. Así mismo, se agregó un aviso de privacidad completo (<https://tec.mx/es/avisos-de-privacidad>) utilizado por el Tecnológico de Monterrey. Finalmente, conviene mencionar que ninguno de los datos recolectados es considera datos personales sensibles (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2010)

## **ANALISIS ESTADÍSTICOS**

Fueron empleados los programas estadísticos, JASP 0.17.1.0, IBM SPSS v.27 en su versión Statistics y AMOS. La confiabilidad de las escalas y factores se estimó por el coeficiente alfa de Cronbach en caso de tau equivalencia y por coeficiente omega de McDonald en caso contrario. La tau equivalencia se comprobó a través de la homogeneidad de las cargas factoriales. Las cargas factoriales se consideraron homogéneas cuando se solapan a ser estimadas por intervalo. Al emplearse un método de muestro repetitivo para obtener estos intervalos, el nivel confianza fue del 90% y 1,000 muestras simuladas (Byrne, 2013).

La validez de constructo se comprobó con el Análisis Factorial Confirmatorio. El supuesto de normalidad multivariada se comprobó con la curtosis multivariada de Mardia. En caso de cumplimiento se utilizó el método de máxima verosimilitud para estimar los parámetros

e índices de bondad de ajuste. En caso de incumplimiento, se usó el método de estimación asintóticamente libre de distribución.

Las distribuciones de las variables (puntuaciones totales y factores de las escalas) se describieron mediante estadísticos de tendencia central, dispersión y forma, específicamente se calculó la media, desviación estándar, asimetría, curtosis, máximos y mínimos. A su vez se comprobó la normalidad univariada por valores en el intervalo  $[-3, 3]$  en exceso de curtosis y asimetría (George & Mallery, 2019).

Se calculó la correlación por el coeficiente producto-momento de Pearson ( $r$ ) con un intervalo de confianza de 95%. La estimación por intervalo se hizo a través de la transformación arcotangente hiperbólica de Fisher en caso de normalidad bivariada y a través del método de muestreo repetitivo (Bootstrap) en caso contrario. La normalidad bivariada se comprobó mediante la curtosis multivariada de Mardia.

En caso de normalidad multivariada, la estimación de parámetros del modelo de análisis de senderos se ejecutó por el método de Máxima Verosimilitud. En caso de incumplimiento del supuesto, se usó el método de Mínimos Cuadrados No Ponderados. Al igual que en los análisis previos, la normalidad multivariada entre las variables que integran el modelo de análisis de senderos se comprobó por la Curtosis Multivariada de Mardia (1970,  $p > .050$ )

Fueron tomados en cuenta los siguientes criterios establecidos por Hair et al. (2019), Cea (2004) y Byrne (Byrne, 2013) para la bondad de ajuste de los modelos de medición y de senderos:

- Los Índices de ajuste absoluto comprueban el nivel de ajuste global del modelo en cuestión.
  - Razón de verosimilitud ( $X^2$ ): Mide la diferencia entre las matrices de varianzas-covarianzas; es decir, la observada y la esperada. Se espera que el valor  $p$  sea mayor a .05.



- Chi-cuadrado normado ( $X^2/gl$ ): Indica el ajuste del modelo, donde valores entre 1 y 3 son deseados, dado que menos a 1 se consideran sobreajustados y mayores que 3 no se consideran representativos.
- Índice de bondad de ajuste ( $GFI$ ): índice creado como una alternativa a la Razón de verosimilitud, el cual depende en menor medida del tamaño de la muestra. El valor de este índice oscila entre 0 y 1, donde son aceptados valores superiores a .9.
- Raíz cuadrada de la media de los residuos estandarizada ( $SRMR$ ): Ajustes cercanos a 0 hacen alusión a un ajuste perfecto entre las matrices de varianzas-covarianzas.
- Error de la raíz cuadrada media de aproximación (RMSEA). Cuanto menor sea el ajuste de RMSEA mejor es el ajuste del modelo, valores muy cercanos a 0 indican un ajuste perfecto; no obstante, valores superiores a .08 comienzan a ser cuestionables.
- Índices de ajuste incremental son los criterios para determinar la comparación de ajuste entre el modelo propuesto con el modelo nulo o basal.
  - Índice de Ajusto Normado ( $NFI$ ): Representa la proporción de covarianza entre el modelo ajustado y el modelo nulo, este último tomado como base. Sus valores oscilan entre 0 y 1, donde puntajes igual o superiores a .9 son aceptables.
  - Índice de ajuste comparativo ( $CFI$ ): Realiza una comparación entre el modelo base y el observador, donde valores iguales o superiores a .9 son aceptables e indican un ajuste perfecto conforme se acercan al 1.
  - Índice de Tucker-Lewis ( $TLI$ ): Especifica el nivel de superioridad del modelo especificado sobre el nulo. Los valores mayores a .9 son aceptables.

- Índice de ajuste incremental (*IFI*): Representa la proporción de covarianza total entre las variables observadas. Se esperan valores iguales o superiores a .9.

A continuación, en la Tabla 4 se realiza un ejercicio de coherencia metodológica, en la que de manera lógica se muestra la relación y pertinencia entre objetivos, hipótesis y pruebas estadísticas.

Tabla 4. Tabla de coherencia metodológica

Objetivo general	Objetivo específico	Hipótesis	Estadístico
Propuesta y comprobación de un modelo explicativo del bienestar subjetivo en función de la autoeficacia, bienestar en el ámbito docente y optimismo en profesores de una universidad privada de Monterrey.	Determinar las propiedades psicométricas de los instrumentos para medir autoeficacia, optimismo, bienestar en el ámbito docente y bienestar subjetivo en profesores universitarios.	Las escalas de autoeficacia, optimismo, bienestar en el ámbito docente y bienestar subjetivo presentan bondades de ajuste aceptables con respecto a la validez del constructo.	<b>Validez de constructo:</b> - Análisis Factorial Confirmatorio <b>Confiability</b> - Alfa de Cronbach - Omega de McDonald
	Calcular la correlación entre la autoeficacia, el optimismo, el bienestar en el ámbito docente y el bienestar subjetivo de los profesores universitarios.	La autoeficacia, el optimismo, el bienestar en el ámbito docente y el bienestar subjetivo se encuentran correlacionadas de manera estadísticamente significativas ( $p \leq .050$ ).	Correlación r de Pearson con $p \leq .050$ e IC al 95%
	Comprobar el modelo hipotético estructural propuesto sobre el bienestar subjetivo de los profesores universitarios en función de la	El coeficiente de determinación de la experiencia docente sobre la autoeficacia será estadísticamente significativo	Análisis de sendero
	universitarios en función de la	El coeficiente de determinación de la	Análisis de sendero

autoeficacia, bienestar en el ámbito docente y optimismo	autoeficacia sobre el bienestar en el ámbito docente será estadísticamente significativo ( $p \leq .050$ ).	
	El coeficiente de determinación de la autoeficacia sobre el bienestar subjetivo será estadísticamente significativo ( $p \leq .050$ ).	Análisis de sendero
	El coeficiente de determinación del bienestar en el ámbito docente sobre el bienestar subjetivo será estadísticamente significativo ( $p \leq .050$ )	Análisis de sendero
	El coeficiente de determinación del optimismo sobre el bienestar en el ámbito docente será estadísticamente significativo ( $p \leq .050$ )	Análisis de sendero
	El coeficiente de determinación del optimismo sobre el bienestar subjetivo será estadísticamente significativo ( $p \leq .050$ )	Análisis de sendero

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

#### VALIDACIÓN INSTRUMENTAL

Para la determinación de los resultados es necesario demostrar que las escalas tienen las propiedades psicométricas adecuadas para obtener datos válidos y confiables, por lo que se utilizó el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC).

#### *Propiedades psicométricas de la escala para medir la “Satisfacción con la Vida”*

Se probó el modelo unidimensional de la escala de Satisfacción con la Vida (Diener et al., 1985). Se especificó el modelo compuesto por 5 ítems con errores de medición independientes. Se utilizó el método de estimación asintóticamente libre de distribución debido a que no se cumplió el supuesto de normalidad multivariada ( $b_{2M} = 60.63$ ,  $z = 21.06$ ,  $p < .001$ ), En la Tabla 5 y Figura 9 se muestran las cargas factoriales, todas ellas son significativas y varían de .57 a .88.

*Tabla 5. Estimaciones puntuales y por intervalo con IC 90%*

Ítems	Estimados	IC [Inferior, Superior]	<i>p</i>
En la mayoría de las formas, mi vida se acerca a lo ideal	.80	[.70, .87]	.010
Las condiciones de mi vida son excelentes	.88	[.83, .92]	.016
Estoy satisfecha/o con mi vida	.85	[.77, .89]	.006
Hasta ahora, he conseguido las cosas importantes que quiero en mi vida	.78	[.66, .83]	.018
Si pudiera vivir mi vida de nuevo, no cambiaría casi nada	.57	[.40, .67]	.015

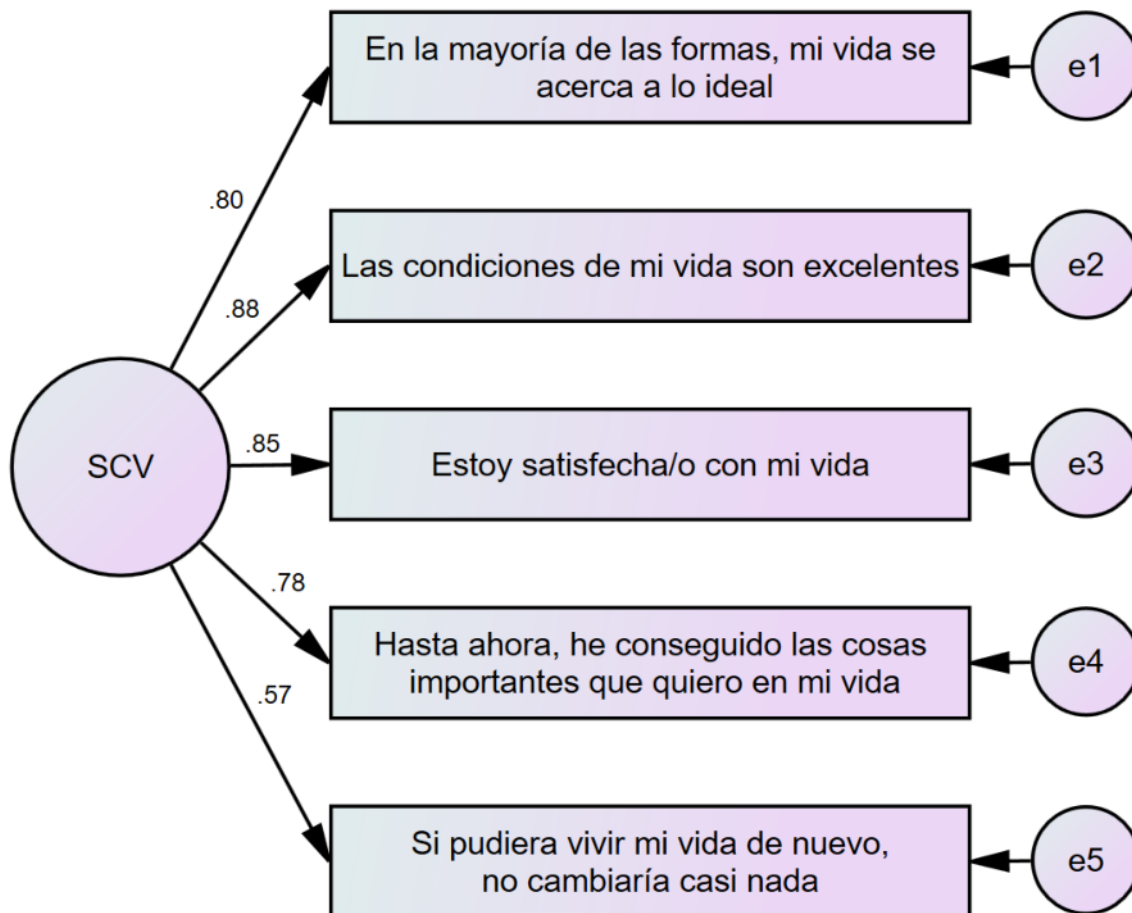


Figura 9. Modelo de medición de la Satisfacción con la Vida (SCV)

Los índices de ajuste del modelo son excelentes ( $\chi^2 = 7.05$ ,  $gl = 5$ ,  $p = .217$ ;  $\chi^2/gl = 1.41$ ;  $GFI = .97$ ;  $AGFI = .90$ ;  $SRMR = .03$ ;  $NFI = .87$ ,  $IFI = .96$ ,  $TLI = .91$ ,  $CFI = .95$ ,  $RMSEA = .05$  [.00, .12]).

En lo que respecta a los coeficientes de confiabilidad, se verificó la tau equivalencia entre los ítems para determinar el test más apropiado para calcular la confiabilidad. De acuerdo con los estimados que se encuentran en la Tabla 5, es posible concluir que no se cumple con la tau equivalencia por lo que se procede a utilizar el coeficiente omega de McDonald, el cual resultó igual a .88 IC 95% [.85, .90].

*Propiedades psicométricas de la escala para medir las “Experiencias Positivas y Negativas”*

Fue comprobada la estructura bidimensional de la Escala de Experiencias Positivas y Negativas (SPANE, por sus siglas en inglés, Diener et al., 2010). Se especificó el modelo compuesto por dos dimensiones y 12 ítems (seis por dimensión), estos últimos con errores de medición independientes. Debido al incumplimiento de normalidad multivariada ( $b_{2M} = 235.01$ ,  $z = 25.13$ ,  $p < .001$ ) se optó por hacer uso del método de estimación asintóticamente libre de distribución. En la Tabla 6 es posible observar los ítems excluidos de la solución final, así como aquellos incluidos. Fueron eliminados los ítems 3, 6 y 9 por contar con cargas factoriales no significativas calculadas por muestro repetitivo con nivel de confianza 90% y el ítem 7 sugerido por los índices de modificación.

*Tabla 6. Estimaciones puntuales y por intervalo con IC 90% de la escala SPANE*

No	Ítems	Estimados	IC [Inferior, Superior]	<i>p</i>
Excluidos				
9	He tenido sentimientos no placenteros	.77	[..., .81]	.357
6	Me he sentido contenta/o	.91	[..., .94]	.155
3	He tenido sentimientos placenteros	.91	[..., .97]	.177
Incluidos				
1	Me he sentido bien	.79	[.64, .86]	.029
2	Me he sentido positiva/o	.88	[.78, .92]	.047
4	He tenido sentimientos agradables	.86	[.77, .91]	.021
5	Me he sentido feliz	.88	[.80, .94]	.003
8	Me he sentido mal	.70	[.50, .79]	.021
10	Me he sentido enojada/o	.81	[.70, .87]	.009
11	Me he sentido temerosa/o	.76	[.58, .84]	.015
12	Me he sentido triste	.65	[.51, .73]	.007

En la Figura 10, se puede observar el modelo de medición de manera gráfica, el cual mantiene las dos dimensiones originales solo que, con ocho ítems en total, cuatro por cada dimensión. Este modelo de medición cuenta con índices de ajuste excelentes ( $X^2 = 17.84$ ,  $gl = 19$ ,  $p = .533$ ;  $X^2/gl = .94$ ;  $GFI = .97$ ;  $AGFI = .94$ ;  $SRMR = .05$ ;  $NFI = .88$ ,  $IFI = .99$ ,  $TLI = .99$ ,  $CFI = .99$ ,  $RMSEA = .00$  [.00, .06]).

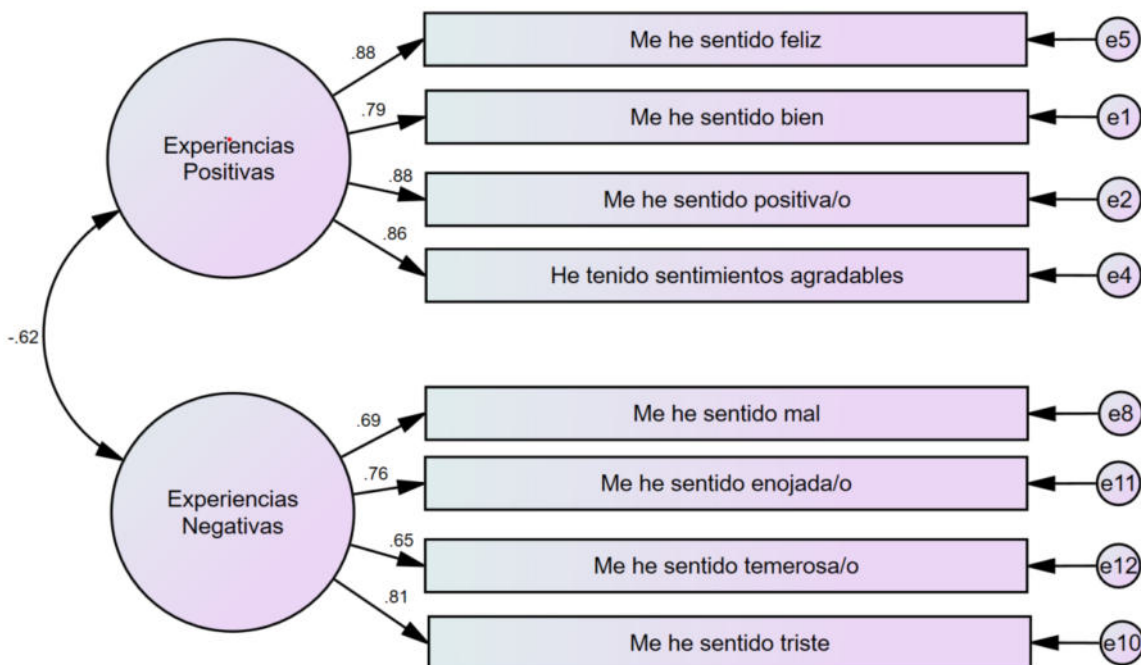


Figura 10. Modelo de medición de Experiencias Positivas y Negativas

Debido a la no tau equivalencia entre los ítems, la confiabilidad se determina mediante el coeficiente de McDonald, el cual resultó igual a .89 IC 95% [.87, .92] para la dimensión de “experiencias positivas” y .79 IC 95% [.74,.84] para la dimensión de “experiencias negativas”.

*Propiedades psicométricas de la escala para medir el “Bienestar en el Entorno Docente”*

La escala para medir el Bienestar en el Entorno Docente está compuesta por 11 ítems divididos tres dimensiones: (1) Satisfacción con los logros, (2) Relaciones, (3) Crecimiento y aceptación. Se probó la normalidad multivariada del modelo, donde los resultados obtenidos indican el incumplimiento de este supuesto ( $b_{2M} = 216.18$ ,  $z = 29.75$ ,  $p < .001$ ), con base en lo anterior se procedió a utilizar el método de estimación asintóticamente libre de distribución.



Se utilizó el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), en el que se especificó la estructura original con los errores independientes, una vez obtenidos los primeros resultados. La solución obtenida cuenta con todas las cargas factoriales significativas y con valores que oscilan entre .75 y .91 y correlaciones moderadas y una muy alta (ver Figura 11).

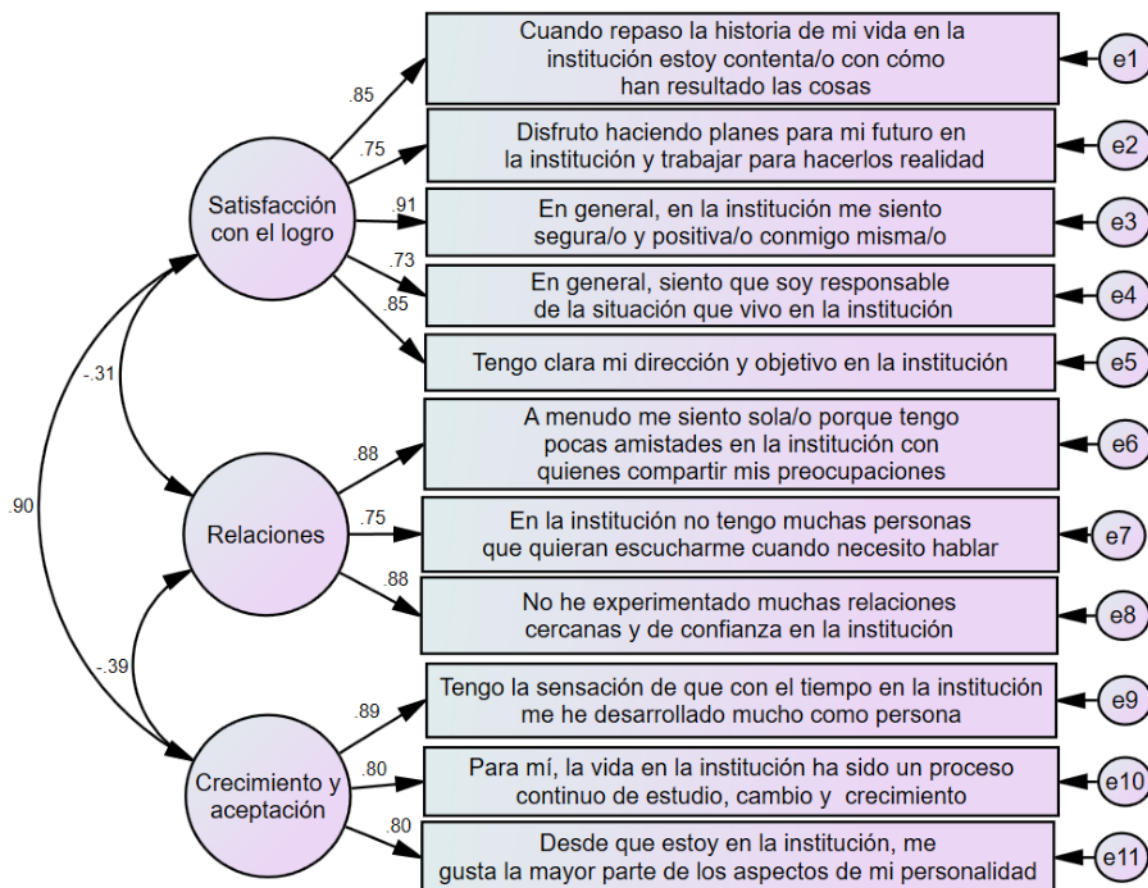


Figura 11. Estimados y correlaciones del modelo hipotético de medición del Bienestar en el ámbito docente

Debido a la alta correlación entre dos factores en la solución original, se procedió a comprobar un modelo bidimensional, donde la primera dimensión se compone por las dimensiones de “satisfacción con el logro” y “crecimiento y aceptación” se le ha renombrado como “Desarrollo en la institución” y, por ende, se compone por ocho ítems, mientras que la dimensión de relaciones se mantiene intacta componiéndose por solo tres

ítems. Se especificó dicho modelo con sus errores independientes. Los parámetros se estimaron puntualmente por el método de mínimos cuadrados no ponderados y por intervalo por método de muestro repetitivo de percentiles corregidos de sesgo.

Se excluyó el ítem “tengo la sensación de que con el tiempo en la institución me he desarrollado mucho como persona” sugerido por los índices de modificación debido a su alta covarianza con otros ítems; así mismo, se eliminó el ítem “para mí, la vida en la institución ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento” por tener carga cruzada con el factor al que no pertenece. En la Tabla 7, se muestran los ítems que fueron excluidos de la solución final, así como aquellos que la componen y que cuentan con cargas factoriales o estimaciones significativas calculadas por muestreo repetitivo con nivel de confianza 90%.

*Tabla 7. Estimaciones puntuales y por intervalo con IC 90% de la escala Bienestar en el ámbito docente*

Ítems	Estimados	IC [Inferior, Superior]	<i>p</i>
Excluidos			
En general, siento que soy responsable de la situación que vivo en la institución	.70	[.51, .77]	.051
Incluidos			
Cuando repaso la historia de mi vida en la institución estoy contenta/o con cómo han resultado las cosas	.83	[.71, .88]	.033
Disfruto haciendo planes para mi futuro en la institución y trabajar para hacerlos realidad	.74	[.53, .82]	.015
En general, en la institución me siento segura/o y positiva/o conmigo misma/o	.87	[.78, .91]	.027
Tengo clara mi dirección y objetivo en la institución	.80	[.70, .86]	.012
Desde que estoy en la institución, me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad	.72	[.55, .84]	.010
A menudo me siento sola/o porque tengo pocas amistades en la institución con quienes compartir mis preocupaciones	.85	[.75, .92]	.007
En la institución no tengo muchas personas que	.74	[.62, .83]	.011

Ítems	Estimados	IC [Inferior, Superior]	<i>p</i>
Excluidos			
quieran escucharme cuando necesito hablar			
No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza en la institución	.82	[.59, .93]	.019

Los índices de ajuste varían de muy buenos ( $X^2 = 31.47$ ,  $gl = 19$ ,  $p = .036$ ;  $X^2/gl = 1.66$ ;  $GFI = .94$ ,  $IFI = .90$ ,  $RMSEA = .06$  [.02, .10]) a regulares ( $CFI = .89$ ,  $AGFI = .88$ ;  $SRMR = .08$ ;  $NFI = .78$ ,  $TLI = .84$ ). En la Figura 12 se muestran las cargas factoriales o estimaciones, todas ellas significativas y con valores que oscilan entre .72 a .87.

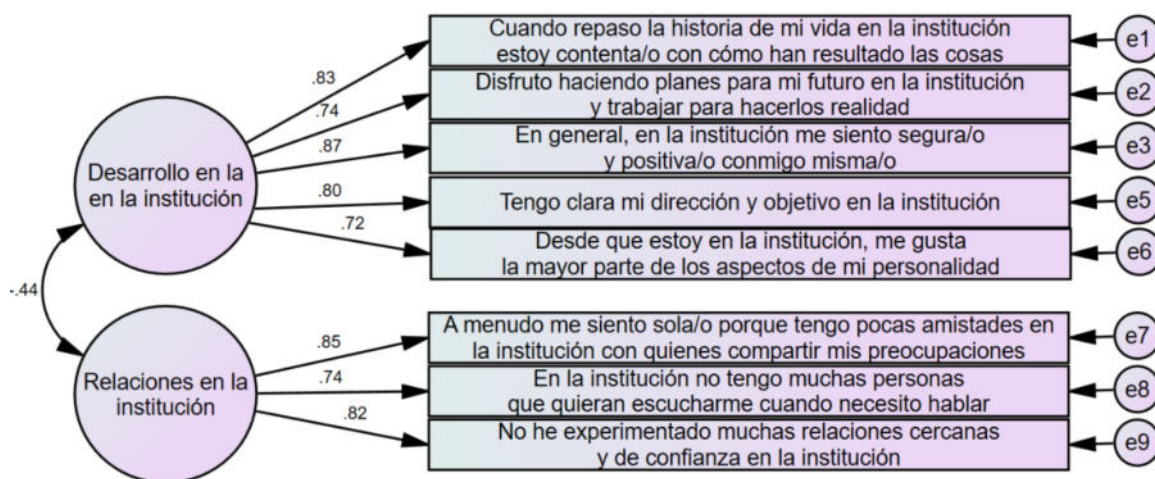


Figura 12. Estimados y correlaciones del modelo final para medir el Bienestar en el ámbito docente

La confiabilidad del modelo se determinará mediante la consistencia interna, la cual será calculada mediante el coeficiente alfa de Cronbach debido al cumplimiento de la tau equivalencia. De acuerdo con los criterios de DeVellis (2012), el nivel de confiabilidad del modelo completo es aceptable ( $\alpha = .83$ , IC 95% [.79, .87]).

*Propiedades psicométricas de la escala para medir el “Optimismo Disposicional”*

El modelo hipotético de medición del Optimismo disposicional se compone por seis ítems. La normalidad multivariada fue calculada mediante el contraste de Mardia, los resultados indican que este supuesto no es cumplido ( $b_{2M} = 57.71$ ,  $z = 14.24$ ,  $p < .001$ ), por lo que se utilizó el método de estimación asintóticamente libre de distribución.

Para la validez de constructo se utilizó el AFC en el que se especificó el modelo hipotético con sus errores independientes. En primera instancia, se eliminó el ítem “Si algo malo me tiene que pasar, estoy seguro de que me pasará” por contar con un puntaje de estimación igual que  $-.24$  [CI 90%  $-.42$ ,  $-.03$ ;  $p = .061$ ] calculado por muestreo repetitivo; al volver a realizar el análisis, los índices de modificación sugieren la eliminación del ítem “Espero que las cosas salgan a mi manera”. En este sentido, la solución final se compone por cuatro ítems con cargas factoriales que oscilan entre  $.70$  y  $.89$  (ver Tabla 8) y con puntajes muy buenos en los índices de ajuste del modelo ( $\chi^2 = 6.02$ ,  $gl = 2$ ,  $p = .049$ ;  $\chi^2/gl = 3.01$ ;  $GFI = .98$ ;  $AGFI = .89$ ;  $RMSEA = .10$  [ $.01$ ,  $.20$ ]);  $NFI = .95$ ,  $IFI = .96$ ,  $TLI = .89$ ,  $CFI = .96$ ,  $SRMR = .12$ .

*Tabla 8. Estimaciones puntuales y por intervalo con IC 90% de la escala para medir Optimismo Disposicional*

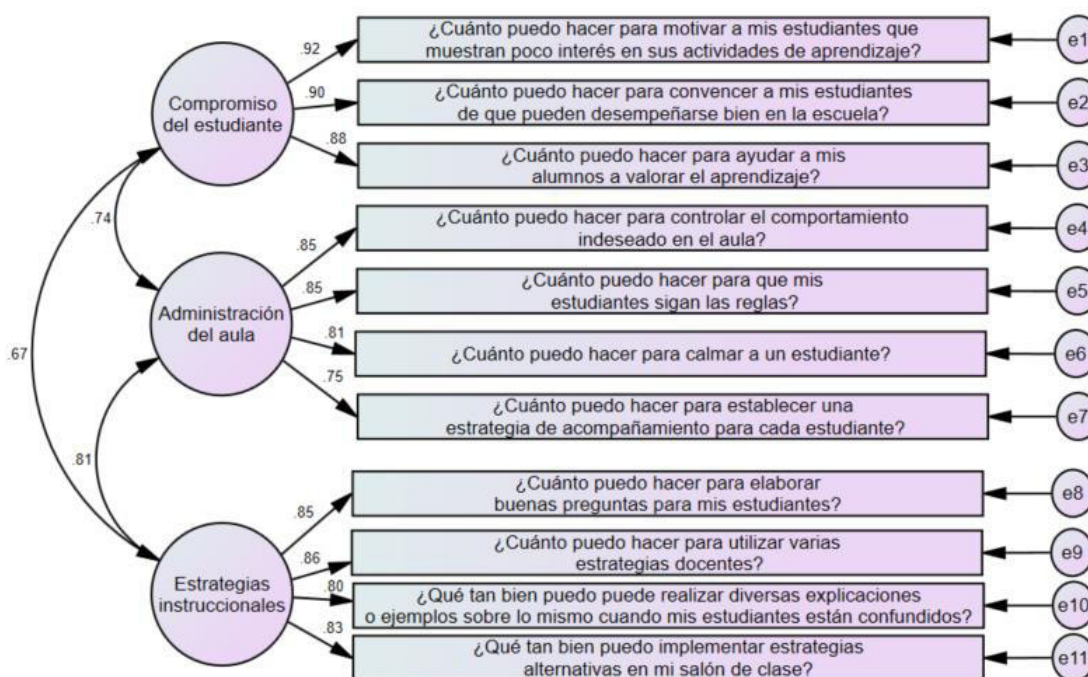
Items	Estimados	IC [Inferior, Superior]	<i>p</i>
En tiempos difíciles, suelo esperar lo mejor	.77	[.89, .83]	.006
Soy optimista en cuanto al futuro	.89	[.84, .94]	.003
En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas	.83	[.75, .89]	.008
Cuento con que me sucedan cosas buenas	.70	[.59, .78]	.006

Fue verificada la tau equivalencia entre los ítems para determinar el test más apropiado para calcular la confiabilidad. De acuerdo con los estimados que se encuentran Tabla 8 se observa el incumplimiento de la tau equivalencia y debido a esto último se procede a utilizar el coeficiente omega de McDonald, el cual resultó igual a  $.87$  IC 95% [ $.84$ ,  $.90$ ]

*Propiedades psicométricas de la escala para medir la “Autoeficacia docente”*

La escala para medir la Autoeficacia docente, originalmente se encuentra compuesta por tres dimensiones: (1) Compromiso del estudiante, (2) Administración del aula y (3) Estrategias instruccionales. Fue evaluada la normalidad multivariada del modelo, no obstante, este supuesto no es cumplido ( $b_{2M} = 178.05$ ,  $z = 14.24$ ,  $p < .001$ ) y debido a ello se utilizó como método de estimación asintóticamente libre de distribución.

En el AFC se especificó la estructura hipotética con sus errores independientes. La solución obtenida cuenta estimaciones entre .75 a .92, aunque con índices de ajuste insatisfactorios ( $X^2 = 91.09$ ,  $gl = 41$ ,  $p = .000$ ;  $X^2/gl = 2.22$ ;  $GFI = .92$ ;  $AGFI = .88$ ;  $SRMR = .12$ ;  $NFI = .81$ ,  $IFI = .88$ ,  $TLI = .84$ ,  $CFI = .88$ ,  $RMSEA = .08$  [.06, .10]) y altas correlaciones (ver Figura 13); en consecuencia, se procedió a modificar la estructura dejando de estar compuesta por tres dimensiones y pasando a una sola.



*Figura 13. Estimados y correlaciones del modelo final para medir la autoeficacia*

El modelo de medición unifactorial para medir la Autoeficacia Docente fue especificado con los 11 ítems originales. Fueron excluidos tres ítems por tener estimaciones no significativas ( $p > .050$ ) calculadas por muestreo repetitivo con nivel de confianza al 90% (ver Tabla 9).

*Tabla 9. Ítems eliminados por incumplimiento de significancia en las estimaciones*

Ítems	Estimados	IC [Inferior, Superior]	<i>p</i>
¿Cuánto puedo hacer para utilizar varias estrategias docentes?	.87	[..., .88]	.545
¿Qué tan bien puedo hacer para realizar diversas explicaciones o ejemplos sobre lo mismo cuando mis estudiantes están confundidos?	.84	[..., .90]	.127
¿Cuánto puedo hacer para que mis estudiantes sigan las reglas?	.83	[.61, .89]	.057

Adicionalmente, fueron excluidos ítems tres sugeridos por los índices de modificación, los cuales son: “¿Cuánto puedo hacer para calmar a un estudiante?”, “¿Qué tan bien puedo implementar estrategias alternativas en mi salón de clase?” y “¿Cuánto puedo hacer para controlar el comportamiento indeseado en el aula?”.

En la Tabla 10, se muestran los estimados y los intervalos de confianza con su significancia calculada por muestreo repetitivo al 90%. El ajuste entre la matriz de covarianza muestra y la matriz de covarianza poblacional es muy bueno ( $\chi^2 = 8.63$ ,  $gl = 5$ ,  $p = .125$ ;  $\chi^2/gl = 1.73$ ;  $GFI = .98$ ;  $AGFI = .95$ ,  $SRMR = .04$ ;  $NFI = .91$ ,  $IFI = .96$ ,  $TLI = .91$ ,  $CFI = .96$ ,  $RMSEA = .06$  [.00, .13]).

*Tabla 9. Estimaciones puntuales y por intervalo con IC 90% de la escala para medir Autoeficacia Docente*

Ítems	Estimados	IC [Inferior, Superior]	<i>p</i>
¿Cuánto puedo hacer para motivar a mis estudiantes que muestran poco interés en sus actividades de aprendizaje?	.91	[.85, .95]	.002
¿Cuánto puedo hacer para convencer a mis estudiantes de que pueden desempeñarse bien en la escuela?	.87	[.80, .92]	.012

Ítems	Estimados	IC [Inferior, Superior]	<i>p</i>
¿Cuánto puedo hacer para ayudar a mis alumnos a valorar el aprendizaje?	.73	[.61, .79]	.015
¿Cuánto puedo hacer para establecer una estrategia de acompañamiento para cada estudiante?	.58	[.46, .67]	.004
¿Cuánto puedo hacer para elaborar buenas preguntas para mis estudiantes?	.57	[.46, .66]	.012

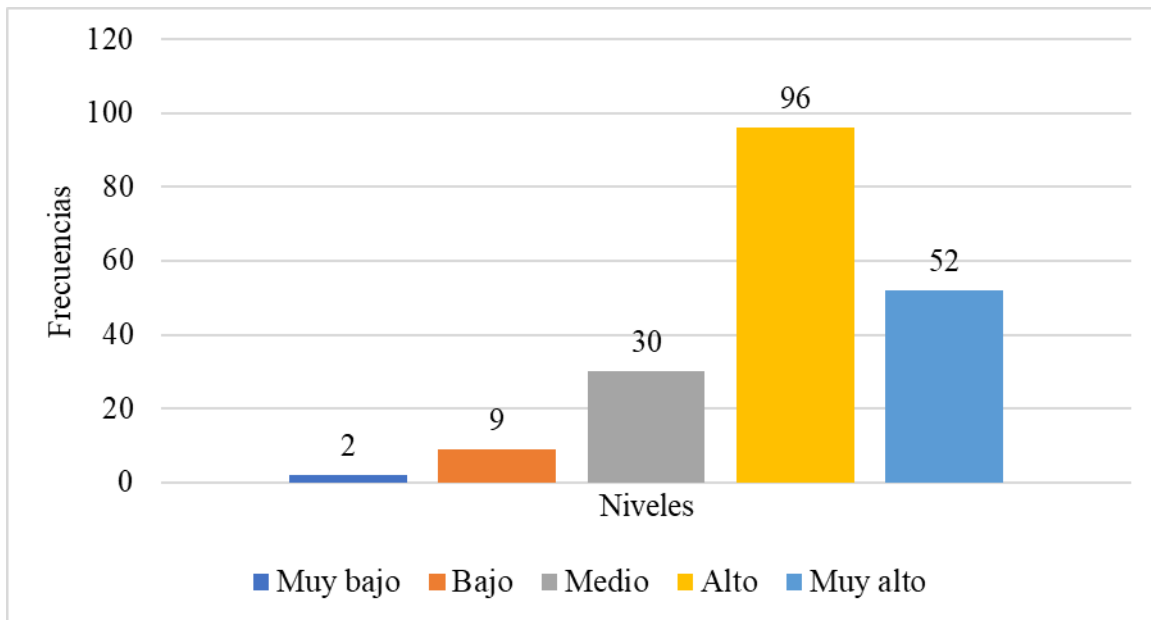
La confiabilidad del modelo fue calculada mediante el omega de McDonald, esto último debido a la no tau equivalencia. Los puntajes obtenidos son muestra de una confiabilidad por consistencia interna aceptable ( $\omega = .83$ , IC 95% [.80, .87]).

## DESCRIPTIVOS

En este apartado se presentan los resultados descriptivos en cada una de las variables de estudio, de tal modo que es posible conocer cuáles son los niveles de satisfacción con la vida, el balance afectivo de la vida de los docentes basado en sus experiencias positivas y negativas, el bienestar percibido en el ambiente docente, el nivel de optimismo con el que viven y el nivel de autoeficacia con el que desempeñan sus actividades docentes.

### *Satisfacción con la vida*

El nivel de satisfacción con la vida por parte de los docentes participantes tiende a ser alto o muy alto ( $m = 2.90$ ,  $DE = .71$ ), pues el 78.3% reportan estos niveles. En la Figura 14, es posible apreciar las frecuencias por nivel de satisfacción y el sesgo positivo hacia dicho resultado.



*Figura 14. Gráfica de barras con los niveles y frecuencias de satisfacción con la vida*

#### *Experiencias positivas y negativas*

El balance afectivo se compone por las experiencias positivas y negativas de los últimos tres meses, donde ambas vivencias son puntuadas, de tal forma que, al puntaje acumulado de las experiencias positivas, se les resta las negativas. El 83% de los profesores reporta tener un balance que oscila entre positivo y muy positivo por lo que es posible afirmar que su vida suele dar momentos que los permite estar más tiempo contentos o experimentar sentimientos agradables (ver Figura 15). Tanto las experiencias negativas, como las positivas son medidas con su respectiva escala, de modo que el valor máximo por obtener es 16 y el mínimo es cero en cada una. El promedio obtenido en la escala de experiencias positivas es 12.01 ( $DE = 2.05$ ) y en las experiencias negativas un valor medio igual a 5.65 ( $DE = 2.15$ ).



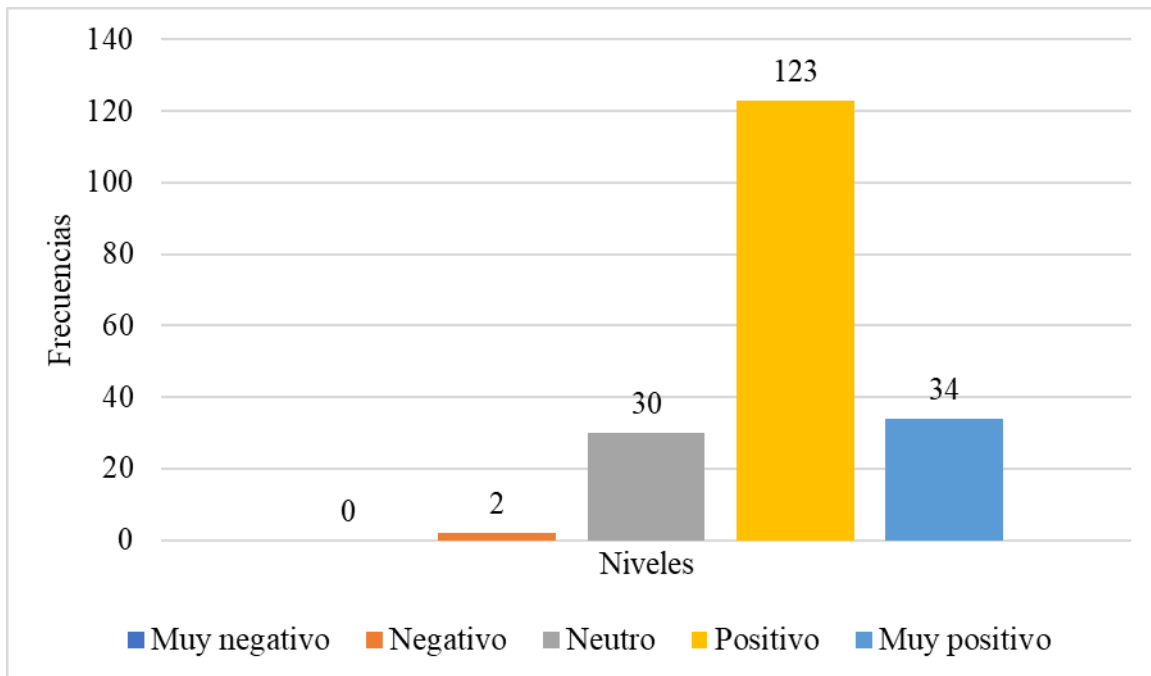
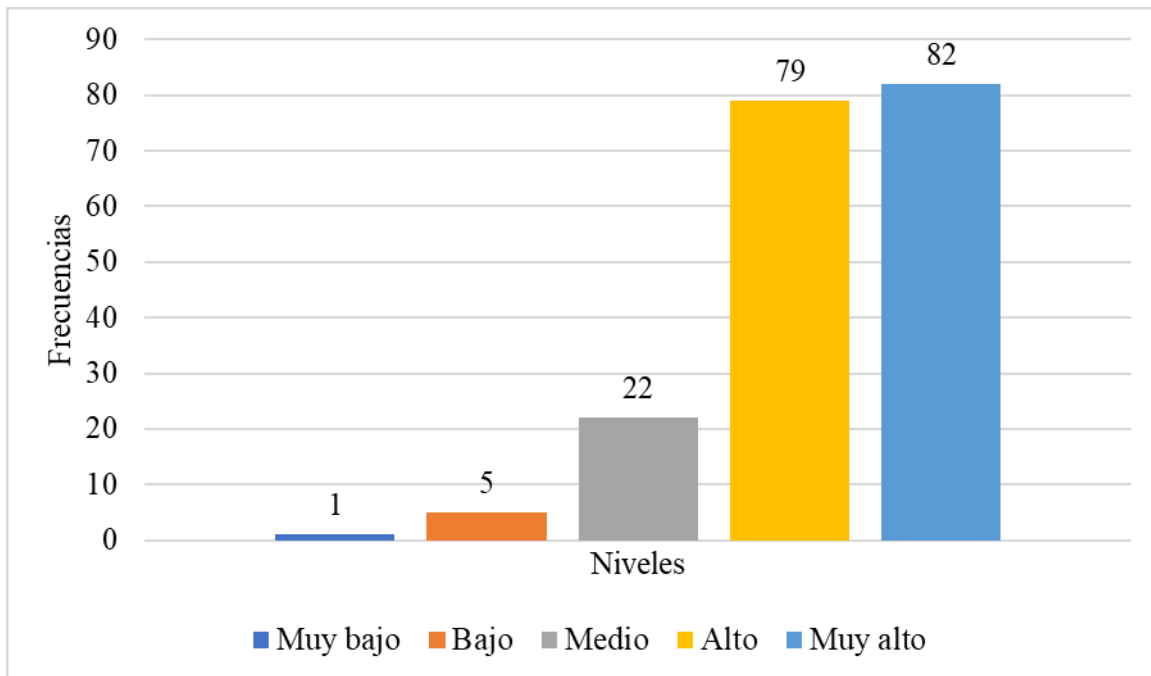


Figura 15. Gráfica de barras con los niveles y frecuencias del balance afectivo

#### *Bienestar en el ámbito docente*

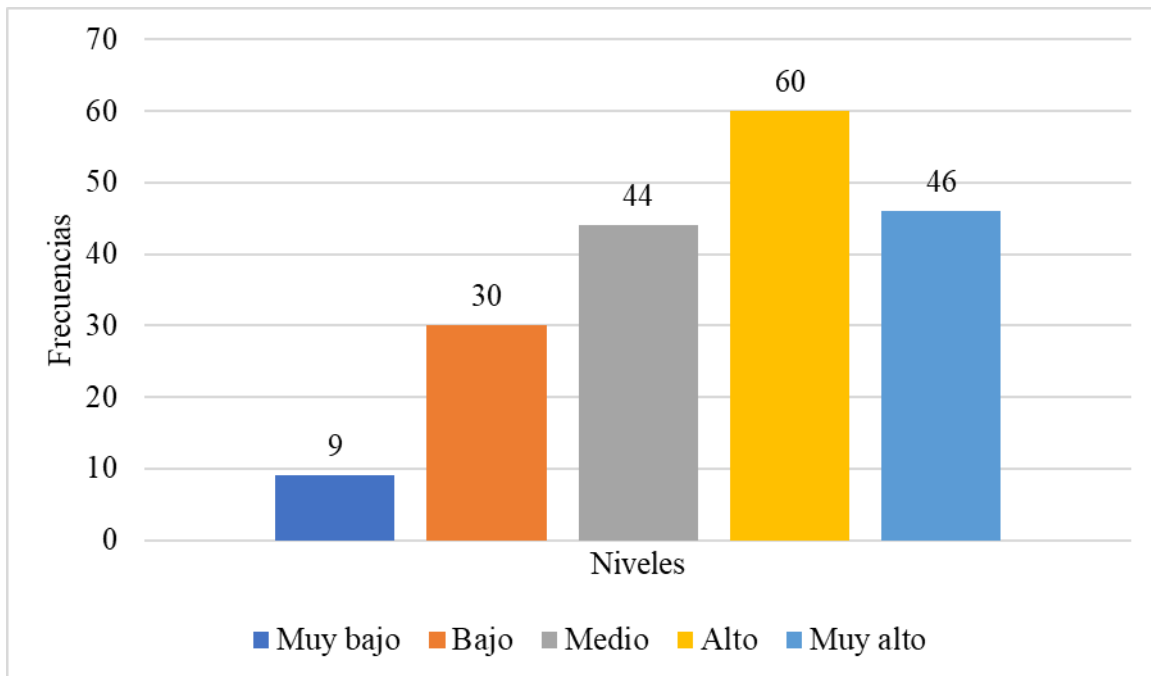
Los niveles de bienestar psicológico en el ámbito docente son percibidos, por la gran mayoría de la muestra (72%), como altos o muy altos ( $m = 3.59$ ,  $DE = .84$ ,  $min = 0.57$ ,  $max = 5.00$ ). El bienestar en el ámbito docente se compone por dos dimensiones, el desarrollo profesional que el profesor pueda percibir que está alcanzando por y en su institución, así como las relaciones que logra forjar durante su tiempo en la institución.

En lo que respecta al nivel de desarrollo en la institución, gran proporción de la muestra señalan altos niveles de crecimiento 85.2%, lo cual es posible observar en la Figura 16, donde también se visualiza el sesgo positivo hacia las oportunidades de desarrollo y la casi nula cantidad de profesores que no vislumbran o han experimentado un avance en su carrera profesional.



*Figura 16. Gráfica de barras con los niveles y frecuencias del Desarrollo en la Institución*

En lo que respecta a las relaciones en la institución, los profesores reportan que lo que menos han experimentado son muchas relaciones cercanas y de confianza, seguido de la carencia de personas que quieran escucharlos cuando ellos necesitan hablar. Lo anterior, hace que el nivel de relaciones en la institución se vea más disperso, como se muestra en la Figura 17; no obstante, aún sigue siendo un resultado con tendencia ligeramente positiva, pero que va en detrimento del bienestar.



*Figura 17. Gráfica de barras con los niveles y frecuencias de las Relaciones en la Institución*

### *Optimismo Disposicional*

El nivel de optimismo-disposicional que es reportado por los profesores tiende a ser alto o muy alto (ver Figura 18). El optimismo promedio registrado es igual a 3.17 ( $DE = .56$ ,  $min = 1.75$ ,  $max = 4.00$ ) y solo se ve menguado cuando los profesores suelen pasar por tiempos difíciles.

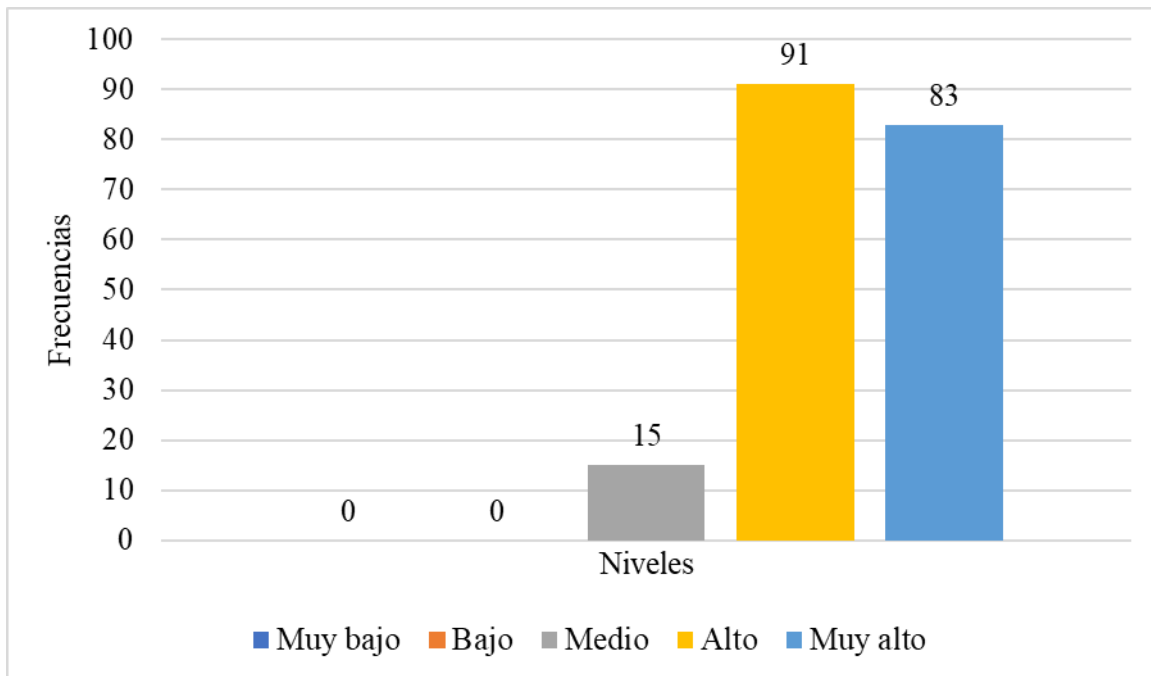


Figura 18. Gráfica de barras con los niveles y frecuencias del Optimismo Estado

#### *Autoeficacia docente*

La autoeficacia docente es reportada en un nivel promedio muy alto ( $m = 3.27$ ,  $DE = .53$ ,  $min = 1.20$ ,  $max = 4.00$ ). En la Figura 19, es posible observar el sesgo positivo en cuando al constructo en medición, así como la frecuencia de los profesores ubicados en los distintos niveles. Entre los ítems con menor nivel reportado se encuentran la capacidad para establecer estrategias de acompañamiento y elevar la motivación del alumnado, mientras que la mayor fortaleza percibida es la habilidad para elaborar preguntas para los estudiantes.

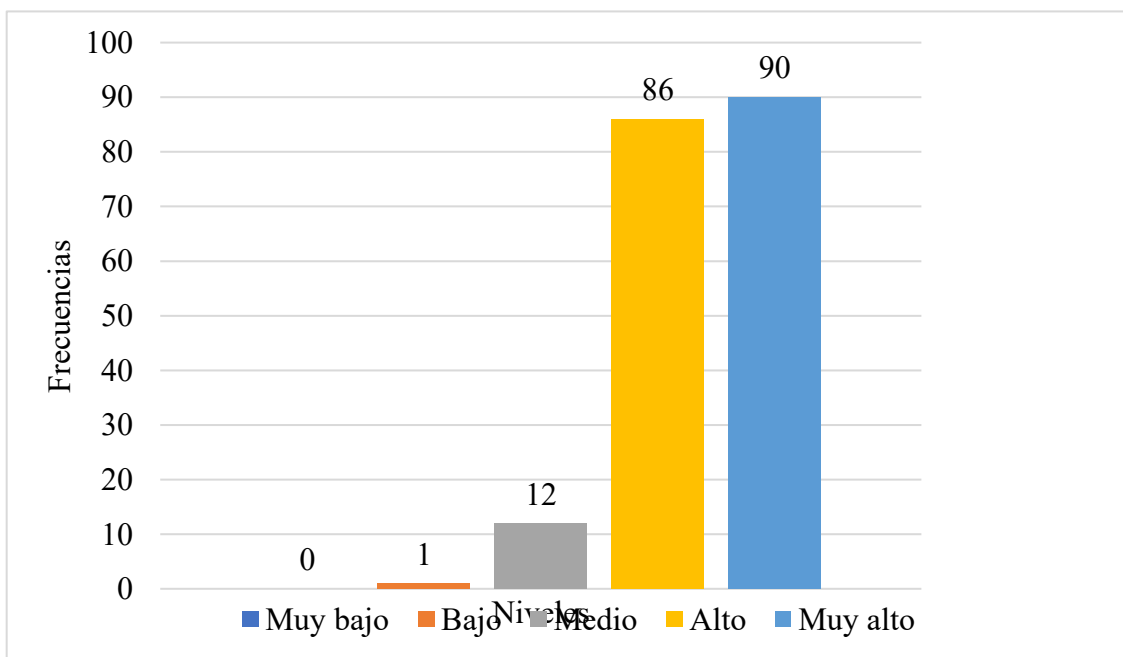


Figura 19. Gráfica de barras con los niveles y frecuencias de la Autoeficacia Docente

## ANÁLISIS CORRELACIONAL

Los coeficientes de correlación fueron calculados con la prueba producto-momento de Pearson ( $r$ ). En la Tabla 10, es posible observar el valor promedio que los profesores reportan en cada una de las variables, las desviaciones estándar y los coeficientes de correlación con su respectiva significancia. En general, las relaciones son positivas y moderadas entre las variables. La única excepción es la variable de “experiencia docente”, la cual cuenta con una sola relación estadísticamente significativa y con magnitud muy baja ( $r < .30$ ). Los resultados indican la ausencia de colinealidad entre las variables.

Tabla 10. Coeficientes de correlación de Pearson entre las variables de estudio

Variables	Media	DE	1	2	3	4	5	6
1. Satisfacción con la vida	2.91	0.71	-					
2. Balance afectivo	6.37	3.67	.51***	-				
3. Bienestar en el ámbito docente	3.59	0.84	.44***	.44***	-			
4. Optimismo-disposicional	3.17	0.56	.40***	.42***	.36***	-		
5. Autoeficacia docente	3.27	0.53	.15*	.21**	.27***	.36***	-	
6. Experiencia docente	10.77	7.71	.09	.14	.17*	.04	.10	-

\* $p < .050$ , \*\* $p < .010$ , \*\*\* $p < .001$

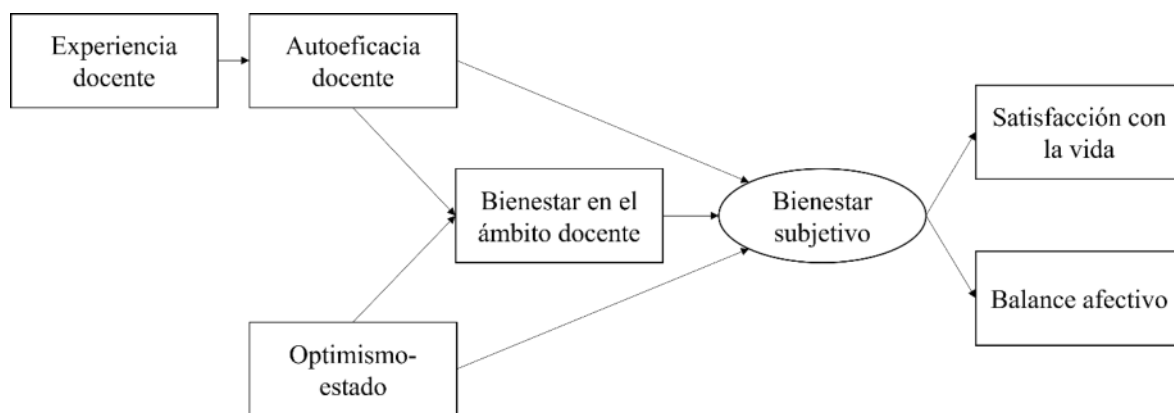
En la Tabla 11, se muestran los intervalos de confianza de los coeficientes de la correlación de Pearson. Los intervalos son relativamente pequeños, donde el rango más pequeño es igual a .21, mientras que el rango más grande es de .29, todos ellos calculados con el 95% de confianza. En el caso de la variable “experiencia docente” hay puntajes positivos y negativos en los intervalos, lo cual sugiere una incertidumbre en el puntaje.

*Tabla 11. Intervalos de confianza al 95% de los coeficientes de correlación entre las variables*

Variables	1	2	3	4	5	6
1. Satisfacción con la vida	-					
2. Balance afectivo	[.40, .61]	-				
3. Bienestar en el ámbito docente	[.32, .55]	[.32, .55]	-			
4. Optimismo-disposicional	[.27, .51]	[.30, .53]	[.23, .48]	-		
5. Autoeficacia docente	[.00, .28]	[.07, .34]	[.13, .39]	[.23, .48]	-	
6. Experiencia docente	[-.06, .23]	[-.01, .28]	[.02, .30]	[-.10, .19]	[-.04, .24]	-

## MODELO DE PREDICCIÓN

El modelo por comprobar se encuentra compuesto por dos variables exógenas (experiencia docente y Optimismo-Disposicional), dos variables mediadoras (Autoeficacia docente y Bienestar en el Ámbito Docente) y una endógena (Bienestar subjetivo; ver Figura 20).



*Figura 20. Modelo teórico de predicción del bienestar subjetivo docente*

Inicialmente, se evaluó la normalidad multivariada del modelo, los datos obtenidos indican que no se cumple con este supuesto ( $b_{2M} = 178.05$ ,  $z = 14.24$ ,  $p < .001$ ). La estimación de parámetros se realizó con el método de cuadrados no ponderados con intervalos calculados con el método de muestreo repetitivo de percentiles corregidos de sesgo al 90%. El modelo no fue capaz de ser analizado debido a un error producido al ajustar el modelo, donde una de las varianzas enteras no fue positiva. Esto último coincide con la incertidumbre encontrada en los intervalos de confianza de la variable de “experiencia docente” al tener intervalos negativos, por este motivo se procede a probar el modelo sin esta variable.

Se evaluó la estructura del modelo de predicción sin la variable de experiencia docente. Las variables que componen el modelo no cumplen con el supuesto de normalidad multivariada ( $b_{2M} = 49.64$ ,  $z = 12.03$ ,  $p < .001$ ), debido a ello se utilizó el método de cuadrados no ponderados para la estimación de los parámetros y para el cálculo de los intervalos se hizo uso del método de muestreo repetitivo de percentiles corregidos de sesgo al 90%. El ajuste de este modelo es excelente ( $X^2 = 2.22$ ,  $gl = 3$ ,  $p = .527$ ;  $X^2/gl = 0.74$ ;  $GFI = .99$ ,  $AGFI = .99$ ,  $SRMR = .22$ ,  $NFI = .99$ ,  $RFI = .99$ ); no obstante, el estimado de la autoeficacia docente sobre el bienestar subjetivo no resultó significativo (ver Figura 21).

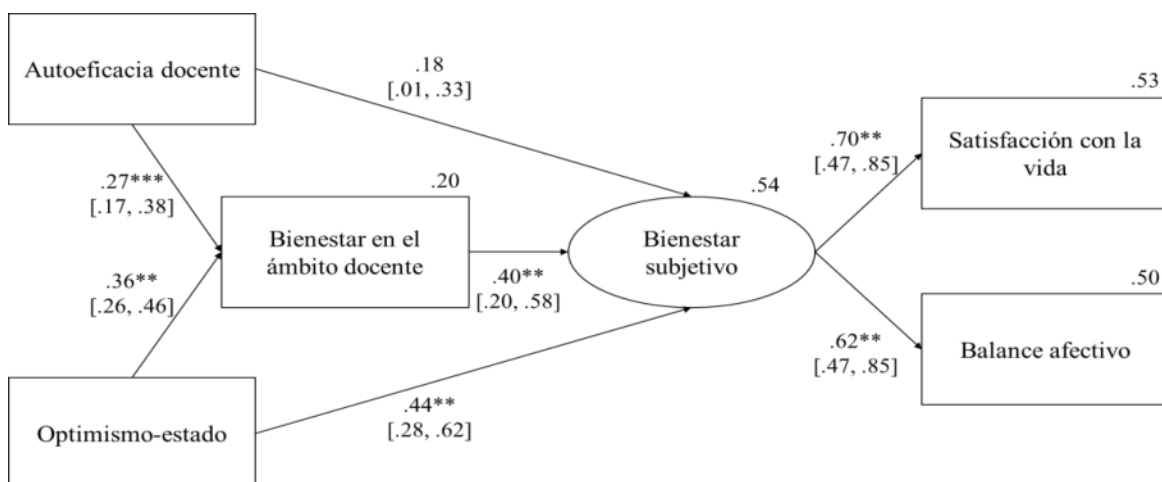


Figura 21. Estimados estandarizados, intervalos de confianza y varianza explicada para el modelo de predicción del bienestar subjetivo. \*\* $p < .010$ , \*\*\* $p < .001$ .

Considerando el resultado anterior, se evaluó nuevamente el ajuste del modelo sin considerar el efecto de la autoeficacia sobre el bienestar subjetivo de los profesores. Al igual que la evaluación anterior, se utilizó el método de estimación de métodos cuadrados no ponderados y los intervalos con el método de muestreo repetitivo de percentiles corregidos de sesgo al 90%. El ajuste de este modelo nuevamente es excelente ( $\chi^2 = 4.64$ ,  $gl = 4$ ,  $p = .327$ ;  $\chi^2/gl = 1.16$ ;  $GFI = .99$ ,  $AGFI = .99$ ,  $SRMR = .11$ ,  $NFI = .99$ ,  $RFI = .99$ ). Todos los estimados resultan con puntajes  $> .30$  y con valores  $p < .010$ . El modelo logra explicar el 54% de la varianza del bienestar subjetivo docente (ver Figura 22).

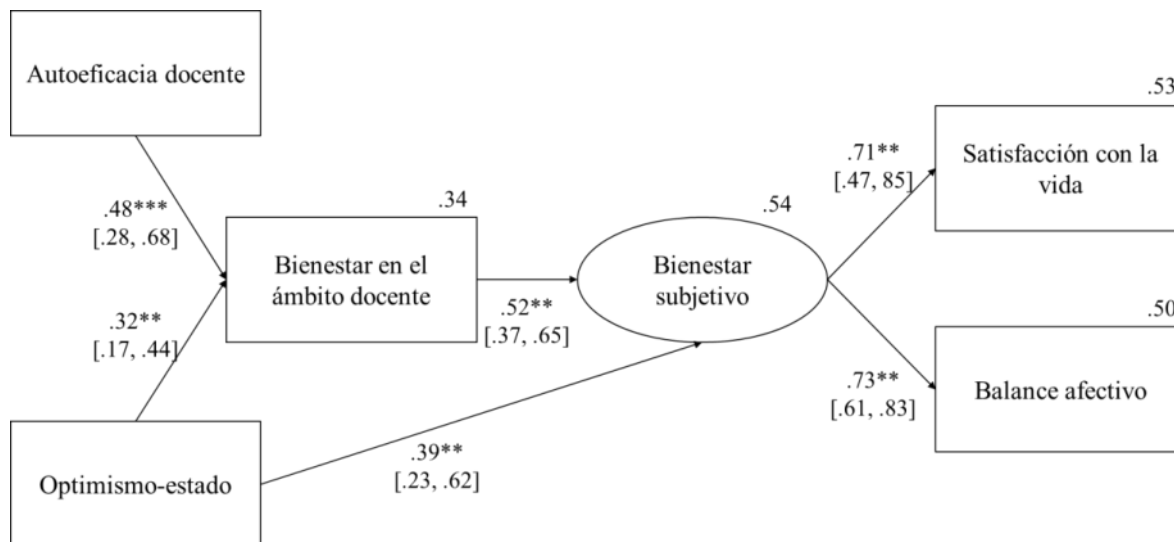


Figura 22. Estimados estandarizados, intervalos de confianza y varianza explicada para el modelo final de predicción del bienestar subjetivo.  $^{**}p < .010$ ,  $^{***}p < .001$ .



## CAPÍTULO V

### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio del bienestar en la población docente es un tópico poco explorado y por ende está lejano a ser considerado como agotado. Se ha manifestado en diversos contextos la necesidad de continuar indagando y se han documentado los beneficios que la promoción del bienestar trae para las instituciones educativas, docentes y estudiantes. La presente investigación ofrece a las instituciones de educación puntos de partida y certezas para procurar el bienestar de su plantilla docente y revela el impacto que puede tener en la vida de estos últimos.

#### **Evidencias de validez y confiabilidad de las escalas para medir autoeficacia, optimismo, bienestar en el ámbito docente y bienestar subjetivo**

El primer objetivo de este estudio es evaluar las propiedades psicométricas de los instrumentos para medir la autoeficacia, el optimismo, el bienestar en el ámbito docente y el bienestar subjetivo en profesores universitarios. Este objetivo se ha cumplido en cabalidad pues las escalas han demostrado contar con dichas propiedades para obtener datos válidos y confiables respecto del constructo psicológico que pretenden medir.

#### *Escala para medir la Satisfacción con la Vida*

La escala para medir la satisfacción con la vida ha sido ampliamente utilizada y validada en diversos países, tales como Malasia (Ngui & Lay, 2018), Estados Unidos de América (Kjell & Diener, 2021), Colombia (Espejo et al., 2022; Vinaccia Alpi et al., 2019), España (Delgado-Lobete et al., 2020) y Perú (Caycho-Rodríguez et al., 2018). En todos los estudios anteriores, las evidencias de validez han resultado satisfactorias y siempre con una solución unifactorial, donde la mayoría de ellos lo hace con población estudiantil universitaria (Delgado-Lobete et al., 2020; Ngui & Lay, 2018; Vinaccia Alpi et al., 2019), incluyendo a la validación original de Diener et al. (1985) quienes validaron su escala solo utilizando el

Análisis Factorial Exploratorio. En México, se han realizado diversas investigaciones para la determinación de las propiedades psicométricas de la escala de Diener et al. (1985). En la Tabla 12 se realiza una comparación entre los índices de ajuste de los estudios mexicanos

*Tabla 12. Comparación de las evidencias de validez y confiabilidad de estudios sobre la escala satisfacción con la vida*

Estudios	López-Ortega et al. (2016)	Padrós et al. (2015)	Martell et al. (2018)	Este estudio
Muestra	13220 adultos	428 estudiantes de preparatoria	301 estudiantes universitarios	189 profesores universitarios
País			México	
Puntuación	1-7	1-7	1-5	1-5
Etiqueta			Acuerdos	
Estimación	CP	MVR	MCLE	DAL
$X^2/gl$		3.95	1.06	1.41
$GFI$		.98	.99	.97
$AGFI$			.99	.90
$CFI$		.98		.95
$TLI$				.91
$NFI$			1	.87
$IFI$				.96
$SRMR$		.03	.03	.03
$RMSEA$		.06		.05 [.00, .12]
$\omega$				0.88
$\alpha$	.74	.83	0.85	
$\lambda$	.61 - .83		.58 - .88	.57 - .88

**Nota:** el estudio realizado por López-Ortega et al., solo hizo uso del Análisis Factorial Exploratorio, por lo que sus datos corresponden a esta prueba.

MVR= Máxima Verosimilitud Robusta, CP= Componentes Principales, MCLÉ = Mínimos Cuadrados de Libre Escala, MV= Máxima Verosimilitud, DAL= Distribución Asintóticamente Libre

Con base en los datos anteriores, es posible concluir que la escala para medir la Satisfacción con la Vida se comporta de manera consistente en la cultura mexicana, pues se han demostrado las evidencias de validez y confiabilidad con muestras de distintas edades y ubicaciones geográficas. Para este estudio es recomendable el aumento del tamaño muestral en aras de cumplir con el supuesto de normalidad y poder utilizar métodos de estimación más robustos.

*Escala para medir las Experiencias Positivas y Negativas*

La escala para medir las Experiencias Positivas y Negativas propuesta por Diener et al. (2010) se ha mantenido consistente en los diversos estudios de validación y confiabilidad que se le han hecho en diversos países, esto respondiendo a la propia recomendación de los autores originales, quienes solo realizaron la validación de constructo mediante el análisis factorial exploratorio. La escala SPANE (por sus siglas en inglés), ha sido estudiada y validada en China (Tong & Wang, 2017) con una muestra igual a 1008 personas de la población en general, se mantuvo la estructura bidimensional con 12 ítems; así mismo, hay evidencias de validez en población española (Prado-Gascó et al., 2020), en la que los resultados fueron similares a la validación china, donde se mantuvo la estructura bidimensional original de 12 ítems.

La SPANE también ha sido validada en contextos latinos. En la Tabla 13, es posible apreciar las validaciones hechas en Colombia y México, donde los resultados coinciden con los estudios hechos en otras latitudes y culturas, por lo que se puede concluir que esta propuesta de medición no es sensible a idiosincrasias y/o creencias, por lo que se confirma la afirmación hecha por Diener et al. (2010) al proponer esta nueva escala como una mejor opción a la tradicional escala de afectividad PANAS de Watson et al. (1988).

*Tabla 13. Comparación de las evidencias de validez y confiabilidad de estudios sobre la escala SPANE*

Estudios	Martín-Carbonell et al. (2021)	Cardona-Isaza et al. (2023)	Daniel-González et al. (2020)	Este estudio
Muestra	1255 población general	776 adolescentes del sistema criminal penitencial	600 estudiantes universitarios	189 profesores universitarios
País	Colombia	Colombia	México	México
Puntuación	1-5	1-5	1-6	1-5
Etiqueta			Frecuencia	
Estimación	Máxima verosimilitud-robusto	Máxima verosimilitud	Máxima verosimilitud	Distribución asintóticamente libre
$X^2(gI)$	319.38 (51)	224.79	143.29 (42)	17.84 (19)
$p$			<.001	0.533
$X^2/gI$		1.53	3.41	.94
$GFI$			.96	.97
$AGFI$			.93	.94
$CFI$	.87		.98	.99

<i>TLI</i>		.95		.99
<i>NFI</i>		.95	.97	.88
<i>IFI</i>		.94		.99
<i>SRMR</i>	.04		.02	.05
<i>RMSEA</i>	.07 [.06, .07]		.06 [.05, .08]	.00 [.00, .06]
$\omega$			.98	SPANE P= .89 SPANE N= .79
$\alpha$	0.84			
$\lambda$				.57 - .88
<i>Dimensiones</i>	2	2	2	2
<i>Items</i>	12	12	12	8

MVR= Máxima Verosimilitud Robusta, MV= Máxima Verosimilitud, DAL= Distribución Asintóticamente Libre

Si bien las validaciones hechas en contextos similares a México obtienen resultados muy parecidos, en el presente estudio se encontró que la escala puede ser más parsimoniosa sin afectar gravemente los índices de ajuste y pasar así a un formato más breve, pasando a estar compuesta por ocho items, en lugar de doce. No obstante, es recomendable continuar con la comprobación de esta estructura, ya sea con población similar o distinta y con un número de tamaño muestral mayor a 189 personas, de tal manera que sea posible utilizar métodos de estimación más robustos y apegados al cumplimiento de normalidad multivariada. Se concluye que la escala SPANE cuenta con las evidencias de validez y confiabilidad.

#### *Escala para medir el Bienestar Psicológico en el Entorno Docente*

El modelo de medición de Bienestar Psicológico propuesto por Ryff (1989) es ampliamente conocido y utilizado alrededor del mundo, cuenta con estudios que han reportado evidencias de confiabilidad y validez en diferentes países con diversas muestras; por ejemplo, el estudio realizado en Canadá por Kafka y Kozma (2002) el cual contó con la colaboración de 335 estudiantes universitarios; la investigación hecha por Linley et al. (2009) con 2593 ciudadanos del Reino Unido y finalmente el reporte hecho por Sasaki et al. (2020) en Japón con una muestra igual a 1027 civiles, solo por mencionar algunos.

Aunque el modelo de Ryff (1989) sea ampliamente aceptado, este no está exento de críticas, las cuales surgen principalmente por la falta de estabilidad en su estructura, lo cual se puede evidenciar en la Tabla 14, donde es posible observar cómo en contextos similares al utilizado en este estudio, el modelo no es consistente oscilando entre estructuras de seis

dimensiones hasta dos; no obstante, comparando únicamente los resultados de las últimas dos columnas (izquierda a derecha) las evidencias psicométricas son muy similares.

*Tabla 14. Comparación de las evidencias de validez y confiabilidad de estudios sobre la escala de bienestar psicológico de Ryff*

Estudios	Ryff y Keyes (1995)	Díaz (2006)	Jurado et al. 2017	Blanco et al. 2019	Beltrán et al. (elaboración)	Este estudio
Muestra	928 población general	467 población general	1528 universitarios	1251 universitarios	200 profesores universitarios	189 profesores universitarios
País	EUA	España	México	México	México	México
Puntuación	1-6	1-6	1-6	0 - 5	0-5	0-5
Etiqueta				Acuerdos		
Estimación	MCP			MV		DAL
$\chi^2$ (gl)	339.1 (120)	615.76 (345)	73.97	55.62 40.98	70.23 (41)	31.47 (19)
$p$		<.001	<.001		.003	.036
$\chi^2$ /gl			3.08	2.42 1.78	1.71	1.66
GFI			.98	.98 .99	.94	.94
AGFI	.89		.96	.96 .97	.91	.88
CFI		.95	.98	.98 .99	.97	.89
TLI		.94	.96	.97 .98	.96	.84
NFI					.93	.78
IFI					.97	.90
SRMR		.05	.03		.05	.08
RMSEA		.04	.05	.05 .04	.06 [.04 - .08]	.06 [.02, .10]
$\omega$				[.78, .73, .74] [.76, .70, .73]		
$\alpha$	[.33 - .56]	[.70 - .84]	.69 - .78	[.72, .73, .74] [.73, .70, .73]	.84 [.81- .87]	.83 [.79 - .87]
$\lambda$			.80 - .57	[.82 - .64] [.78 - .53]	.62 - .87	.72 - .87
Dimensiones	6	6	3	3	3	2
Items	18	29	9	9	11	8

**Nota:** En el estudio de blanco se muestran los resultados de hombres y mujeres.

MCP= Mínimos Cuadrados Ponderados, MV= Máxima Verosimilitud, DAL= Distribución Asintóticamente Libre

Además de los hallazgos relacionados con la evidencia numérica, también se ha encontrado la ausencia de estudios de validación y confiabilidad en población docente, siendo esta una población de difícil acceso lo que quizás ha motivado a que una de las poblaciones más

analizada sea la estudiantil. Se concluye que la escala cuenta con evidencias de confiabilidad y validez; sin embargo, se requiere continuar con estudios que consideren una mayor cantidad de muestra. Finalmente, conviene decir que, en tamaño de dimensiones o factores, así como en significado de ciertos ítems, la estructura teórica parece apearse más a los postulados de la Teoría de la Autodeterminación.

#### *Escala para medir el Optimismo Disposicional*

La escala Life-Orientation-Revised (LOT-R) diseñada por Scheier et al. (M. F. Scheier et al., 1994) para medir el Optimismo Disposicional ha sido ampliamente utilizada y difundida (Ferrando et al., 2002; Kennes et al., 2021; Pedrosa et al., 2015; Suryadi et al., 2021). En América Latina este hecho no ha sido la excepción pues cuenta con evidencias de validez y confiabilidad en distintos países y con diferentes poblaciones de esta región, tal es el caso de su validación en población Chilena con 309 participantes (Vera-Villarroel et al., 2009); en población diabética venezolana con 300 participantes (Rondón & Angelucci, 2016); en población colombiana con 1,255 cuidadores de pacientes con cáncer (Valdelamar-Jiménez & Sánchez-Pedraza, 2017) y una combinación de población colombiana con alemana (Hinz et al., 2022; Zenger et al., 2013).

En la Tabla 15, se realiza una comparación entre estudios hechos en Estados Unidos de América (EUA) y México. El presente estudio es el único encontrado que cuenta con evidencias de validez y confiabilidad para medir el optimismo disposicional en población docente universitaria, siendo que el resto de las investigaciones identificadas lo hace con población general, estudiantes universitarios, familiares de personas con cáncer y personas con alguna patología. Los estudios hechos con población estadounidense se comportan de forma consistente en cuanto a la estructura y algunos índices de ajuste reportados, siendo muestras de evidencias de validez de constructo; aunque, las evidencias de confiabilidad son cuestionables. Esto último no ocurre en los estudios hechos en México pues la estructura del modelo de medición no se ha mantenido consistente, comportándose de forma bidimensional o unidimensional y con diferente cantidad de ítems; sin embargo, las evidencias obtenidas en este estudio indican que la estructura puede mantenerse

considerando un aumento de muestra en futuros estudios, de forma general se concluye que la escala cuenta con evidencias de validez y confiabilidad en población docente universitaria.

*Tabla 15. Comparación de las evidencias de validez y confiabilidad de estudios sobre la escala de Optimismo Disposicional*

Estudios	Scheier et al. (M. F. Scheier et al., 1994)	Pan et al. (2017)	García-Cadena et al. (2021)	García et al. (2013)	Landero y González (2009)	Este estudio
Muestra	2,055 estudiantes universitarios	422 población hispana	100 estudiantes universitarios	350 familiares de personas con cáncer	154 personas con fibromialgia	189 profesores universitarios
País	EUA	EUA	EUA	México	México y otros hispanos	México
Puntuación	0 - 4	1 - 4	1 - 5	1 - 5	1 - 5	0 - 4
Etiqueta			Acuerdos			Frecuencia
Estimación	CP	MVR	MV		MV	DAL
$X^2$ (gl)	16.51 (5)	13.95 (8)	2.18		14.98 (8)	6.02 (2)
$p$	.010	.083				.049
$X^2/gl$				3.05	1.87	3.01
GFI			.97			.98
AGFI			.93			.89
CFI		.94	.83	.82	.97	.96
TLI			.72			.89
NFI			.75			.95
IFI						.96
SRMR		.04	.08		.07	.12
RMSEA		.06	.11	.08	.07	.10[.01, .20]
$\omega$			.61			.87 [.84, .90]
$\alpha$	.78	.57	.61	.32	.81	
$\lambda$	.58 - .72	.25 - .68		.26 - .50	.42 - .84	.70 - .89
Dimensiones	2	2	2	1	2	1
Items	6	6	6	5	6	4

**Nota:** Se toma solo la muestra de “español” en el estudio de Pan et al. 2017.

MVR= Máxima Verosimilitud Robusta, CP= Componentes Principales, MV= Máxima Verosimilitud, DAL= Distribución Asintóticamente Libre

### *Escala para medir la Autoeficacia Docente*

El modelo de medición de la Autoeficacia Docente propuesto por Tschannen-Mora y Woolfolk (2001) cuenta con dos versiones, una corta y otra larga, ambas versiones han sido difundidas y validadas ampliamente en la comunidad educativa, en sus distintos niveles y en diversos países, por ejemplo, Garrison y Berebitsky (2019) la validaron con

profesores estadounidenses de bachillerato, Bueno-Álvarez et al. (2023) y Burgueño et al. (2019) hacen lo propio con estudiantes españoles de educación y pedagogía, lo mismo en el estudio hecho por Htang (2018) con alumnos de educación de Mianmar, misma investigación hecha por Johar (2022) lo hace en Malasia. Las evidencias psicométricas presentadas en estos estudios en general son aceptables por el cumplimiento de los índices de ajuste y el coeficiente de confiabilidad que reportan.

Este modelo de medición también ha tenido impacto en América Latina. En la Tabla 16, se presentan las evidencias de validez y confiabilidad de estudios hechos en Chile y México con estudiantes de educación, profesores de todos los niveles y algunos de provincia (Cocca & Cocca, 2021; Covarrubias & Mendoza, 2016; Salas-Rodríguez et al., 2021; Vergara-Morales, 2020), aunque solo uno de ellos considera en su muestra una pequeña parte de profesores universitarios (Cocca & Cocca, 2021), en este último punto radica un aporte al estado del conocimiento pues en la literatura revisada no se encontró estudios en profesores universitarios latinos. De igual manera, es posible apreciar como la escala tiende a reducirse en los estudios de validez de la versión larga y se mantiene en las investigaciones de la versión corta, mientras que en esta investigación donde se utilizó una población distinta la escala breve se redujo de manera significativa volviéndose más parsimoniosa, eficiente y equivalente a las otras propuestas, esto derivado del cumplimiento de los índices de ajuste y coeficiente de confiabilidad.

*Tabla 16. Comparación de las evidencias de validez y confiabilidad de estudios sobre la escala de Autoeficacia Docente*

Estudios	Vergara-Morales (2020)	Covarrubias y Mendoza (2016)	Cocca y Cocca (2021)	(Salas-Rodríguez et al., 2021)	Este estudio
Muestra	309 estudiantes de pedagogía	544 profesores de provincia	775 profesores todos niveles	190 profesores de primaria y secundaria	189 profesores universitarios
País	Chile	Chile	México	México	México
Puntuación	1 - 5	1 - 5	1 - 9	1 - 9	0 - 3
Etiqueta			Nada - Mucho		
Estimación	MVR		MV		DAL
$X^2 (gl)$		290.9	369.8 (164)		8.63 (5)
$p$		<.001			.125



$X^2/gl$	1.79	1.36	2.26	2.97	1.73
<i>GFI</i>					.98
<i>AGFI</i>			.92		.95
<i>CFI</i>	.96	.96		.91	.96
<i>TLI</i>	.95		.96	.89	.91
<i>NFI</i>			.94		.91
<i>IFI</i>		.96			.96
<i>SRMR</i>		.05		.05	.04
<i>RMSEA</i>	.05 [.03, .07]	.05	.05	.10	.06 [.00, .13]
$\omega$			.80 - .89		.83 [.80, .87]
$\alpha$	.73 - .77	.92	.84 - .88	.91	
$\lambda$	.53 - .74		}	.59 - .86	.57 - .91
<i>Dimensiones</i>	3	4	4	3	1
<i>Items</i>	12	17	21	12	5
<i>Versión</i>	Corta	Larga	Larga	Corta	Corta

**Nota:** el estudio de Cocca y Cocca (2021) considera solo 73 profesores universitarios.

MVR= Máxima Verosimilitud Robusta, MV= Máxima Verosimilitud, DAL= Distribución Asintóticamente Libre

### Niveles de bienestar subjetivo (satisfacción con la vida y balance afectivo)

Se han detectado pocos estudios sobre satisfacción de la vida con profesores y pocos de ellos realizados con población docente. De las investigaciones encontradas se puede concluir que la satisfacción no parece tener relación con los niveles educativos, pues mientras algunos reportan niveles relativamente altos de satisfacción o por arriba de la media teórica (Chan, 2010; Daniels et al., 2017; Rahm & Heise, 2019; Sasmoko et al., 2017), hay otros que encontraron bajos niveles de satisfacción (Marič et al., 2021; Soykan et al., 2019; Stanculescu, 2014). En cuanto a los resultados de esta investigación, esta se agrega al grupo de profesores satisfechos con la vida. Algunos puntos en común entre los estudios detectados y que reportan mayor satisfacción con la vida se encuentran México (este estudio) e Indonesia (Sasmoko et al., 2017) que son países afines a creencias colectivistas, mientras que aquellos con menor satisfacción son más de tipo individualista y además de que la mayoría de estos últimos estudios se realizaron en espacio europeo (Nueva Zelanda; Austria, Croacia, República Checa, Serbia, Eslovenia y Rumania). Es recomendable continuar con esta discusión y continuar abonando al efecto de la cultura sobre la satisfacción de la vida de los profesores

### **Correlaciones y predicciones entre autoeficacia docente, optimismo-disposicional, bienestar psicológico en el ámbito docente y bienestar subjetivo**

Inicialmente, es posible afirmar que las variables de interés de este estudio se encuentran estadísticamente correlacionadas con un nivel de significación igual o menor que .050. De tal forma que se cumple con la hipótesis establecida al respecto. La única variable que no se comportó como el resto fue la Experiencia Docente la cual, si bien se encuentra relacionada con el Bienestar Psicológico en el *Ámbito Docente*, no se esperaba esta relación y sí con la autoeficacia como han reportado otros estudios (Cho et al., 2021; Fu et al., 2022). Lo anterior indicaría que la Experiencia Docente es una variable aún más distal de lo que se esperaba.

En lo que respecta a la relación y efectos de la Autoeficacia Docente con el Bienestar Psicológico en el *Ámbito Docente*, el resultado obtenido coincide con los hallazgos de Cansoy et al. (2020) quienes encontraron una relación estadísticamente significativa entre ambas variables igual a .73 calculada con el coeficiente de correlación prueba-momento de Pearson y reportando un  $R^2$  igual que .53, resultado similar al nuestro, donde el  $R^2$  es igual a .48; así mismo, Bjorklund et al. (2021) encontró una relación positiva entre la autoeficacia y la satisfacción con la vida ( $r = .29, p < .050; \beta = .26, p < .010$ ); por último, Stanculescu (2014) también reporta asociación entre el bienestar docente y la autoeficacia docente ( $r = .32, p < .010$ ). Estos datos son contrarios a lo que establecen Ilisko et al. (2020), quienes sí mencionan una relación entre ambas variables, pero mencionan una causalidad invertida, de tal modo que el Bienestar Psicológico afecta a la Autoeficacia Docente; de igual forma, es importante mencionar que en el estudio realizado por Ngui y Lay (2018) quienes encontraron que la autoeficacia influye de forma positiva en el bienestar subjetivo ( $r^2 = .45$ ). Se cumple con la hipótesis establecida, debido a que la correlación y el efecto causal fueron demostrados.

Por otra parte, se ha comprobado la correlación e influencia del Optimismo-Disposicional con el Bienestar Psicológico en el *Ámbito Docente* ( $r = .42, p < .001; \beta = .32, p < .001$ ) y el Bienestar Subjetivo ( $\beta = .39, p < .001$ ) compuesto por la Satisfacción con la Vida ( $r = .40, p$

<.001) y el Balance Afectivo ( $r = .42, p <.001$ ). Resultados similares fueron encontrados por Yu y Lou (2018) en cuanto a la relación del Optimismo-Disposicional y el Bienestar Subjetivo ( $r = .40, p <.010; \beta = .16, p <.001$ ), de igual manera Stanculescu (2014) reporta una asociación positiva entre Optimismo y Bienestar Subjetivo Docente ( $r = .47, p <.010$ ), así mismo, Diener et al. (2010) encontró que el Optimismo-Disposicional se encuentra asociado con el Bienestar Psicológico o Florecimiento -como lo llaman los autores- ( $r = -.59, p <.001$ ) y el Optimismo Disposicional con el Balance Afectivo ( $r = .61, p <.001$ ), es importante mencionar que las correlaciones positivas del optimismo medido por Diener et al (2010) indican una relación positiva con pesimismo o bajo optimismo. Con base en lo anterior, es posible afirmar el cumplimiento de las hipótesis de correlaciones entre Optimismo-Disposicional con el Bienestar Psicológico en el Ámbito Docente y el Bienestar Subjetivo y sus dimensiones, donde los coeficientes son similares a otros estudios realizados.

En lo que respecta a la relación entre el Bienestar Psicológico y el Bienestar Subjetivo, este estudio ha comprobado la asociación entre la primera variable y las dimensiones del bienestar subjetivo, es decir, una relación entre el Bienestar Psicológico con la Satisfacción con la Vida ( $r = .44, p <.001$ ) y Balance Afectivo ( $r = .44, p <.001$ ); así como la predicción del Bienestar Psicológico sobre el Subjetivo ( $\beta = .52, p <.001$ ). Un resultado similar fue encontrado por Diener et al. (2010), quienes encontraron una correlación igual a .62 ( $p <.001$ ). El estudio realizado por Chen et al. (2013), al igual que el presente, demuestra que los conceptos o enfoques de bienestar no son iguales y se mantienen separados al realizar un modelo bifactorial conformado por los modelos de Carol Ryff (1989) y Ed Diener (Diener et al., 1985, 2010), mismo que cuenta con un ajuste adecuado ( $X^2 = 2624.45, df = 667, N = 795, RMSEA = .061$  [CI: .058, .063],  $SRMR = .051, CFI = .900$ ).

## **Conclusiones**

Se obtuvo un modelo con buen ajuste a los datos y válido para la muestra de profesores universitarios. Con ello, se cuenta con evidencia científica para la definición de intervenciones de formación docente basados en aumentar la percepción de la autoeficacia docente y el optimismo de los profesores. Así mismo, los hallazgos indican que, a mayor optimismo, autoeficacia y bienestar psicológico en el ámbito docente, mayor será el bienestar subjetivo de los participantes.

Aunado a lo anterior, se abona al vacío indicado por la literatura sobre la relación entre el bienestar psicológico y bienestar subjetivo, en este caso el hallazgo indica que el bienestar psicológico influye sobre el bienestar subjetivo. Este resultado cobra sentido debido a que la evaluación realizada del bienestar subjetivo es más amplia o abstracta que el bienestar psicológico y más aún en este estudio, donde los indicadores para medir a este último constructo se encuentran delimitados a un contexto en particular y la aportación de este a la mejora de sus vidas. Para continuar este camino es importante continuar con estudios que consideren la incorporación de grupos control; no obstante, hay indicios de que trabajar en la universidad participante influye a una mejora en el bienestar subjetivo.

Con la certeza de las relaciones y efectos de las variables, los datos de este estudio pueden servir a la institución como insumos en cuanto a programas de formación, los cuales pueden estar dirigidos a promover una organización positiva, saludable y resiliente ante los futuros retos o imprevistos. De igual forma, profesores positivos pueden contagiar a estudiantes a comportarse y abordar la vida de la misma manera, efectos que pudieran permear en el aprendizaje.

Por otra parte, se aportan instrumentos que permiten obtener datos válidos y confiables en muestras similares a la utilizada en esta investigación. Estos instrumentos pueden ser utilizados para dar un seguimiento oportuno al estado de la facultad y definir intervenciones de forma oportuna, desarrollando así programas de mantenimiento docente.

## **Limitaciones y recomendaciones**

La principal limitación de la presente investigación es el tamaño de la muestra, el cual limita y debe ser un punto para considerarse al momento de realizar generalizaciones de los resultados; así mismo, la muestra sólo estuvo compuesta por profesores de una universidad

privada de cuatro ciudades de México. En este sentido, la recomendación recae en el aumento de la muestra y la incorporación de participantes de más ciudades del país, además considerar profesores de otras disciplinas diferentes a la Medicina y Ciencias de la Salud.

El diseño de la investigación también pudiera considerarse una limitación, debido a que se pueden obtener conclusiones más profundas mediante estudios de tipo experimental o cuasiexperimental, donde el uso de grupos de control daría mayores certezas a algunas interpretaciones; de igual forma, se recomienda el diseño de un estudio de tipo longitudinal para observar el comportamiento de estas variables con el tiempo, las cuales de no ser manipuladas o pasar por una etapa abrupta, deberían comportarse de forma estable.

Finalmente, es recomendable continuar con el estudio de los instrumentos, llevándolos a ser analizados mediante pruebas de invarianza y con tamaños de muestras mayores. Además, sería deseable considerar el diseño de escalas que desde el origen consideren la cultura e idiosincrasia de los mexicanos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abdulaziz Alfayez, A., Noman, M., Saeed Alqahtani, A., Ibrahim Altuwaijri, A., & Kaur, A. (2021). Principal's learning-centred leadership practices and teacher's wellbeing: a self-determination theory perspective. *Educational Studies*, 1–19.  
<https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1960150>
- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 99–114.  
<https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- American Psychological Association. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Ascorra, P., López, V., Bilbao, M. Á., Correa, T., Guzmán, J., Moraga, V., & Olavarría, D. (2014). The relation between teachers' social well-being and the level of autonomy and size of Chilean public-municipal schools. *Terapia Psicológica*, 32(2), 121–132.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-48082014000200005>
- Ávila, A. M. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), 131–144.  
<https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.741>
- Balzarotti, S., Biassoni, F., Villani, D., Prunas, A., & Velotti, P. (2016). Individual Differences in Cognitive Emotion Regulation: Implications for Subjective and Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 125–143.  
<https://doi.org/10.1007/s10902-014-9587-3>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Motivations for Teaching. *Frontiers in Psychology*, 10(JULY), 1–7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Bernal Guerrero, A., & Donoso González, M. (2017). Engagemen" y bienestar en el profesorado universitario. Hacia la delimitación de indicadores evaluativos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20(20), 183. <https://doi.org/10.18172/con.2997>
- Bisquerra, R., & Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el Programa Aulas Felices. *Papeles Del Psicólogo - Psychologist Papers*, 37(1), 58.

- <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Bjorklund, P., Warstadt, M. F., & Daly, A. J. (2021). Finding Satisfaction in Belonging: Preservice Teacher Subjective Well-Being and its Relationship to Belonging, Trust, and Self-Efficacy. *Frontiers in Education*, 6(May), 1–14.  
<https://doi.org/10.3389/educ.2021.639435>
- Bower, J. M., & Carroll, A. (2017). Capturing real-time emotional states and triggers for teachers through the teacher wellbeing web-based application t\*: A pilot study. *Teaching and Teacher Education*, 65, 183–191.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.015>
- Bradburn, N. M. (1969). *The Structure of Psychological Well-Being* (1st ed.). ALDINE Publishing Company.
- Brouskeli, V., & Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. 28(1), 43–61.
- Bueno-Álvarez, J.-A., Martín-Martín, M.-C., Navarro-Asencio, E., & Asencio-Miñoz, I.-I. (2023). Evidence for the validity of the Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale in a Spanish sample. *Anales de Psicología*, 39(2), 252–264.  
<https://doi.org/10.6018/analesps.522321>
- Burgueño, R., Sicilia, A., Medina-Casabón, J., Alcaraz-Ibañez, M., & Lirola, M.-J. (2019). Psychometry of the Teacher's Sense of Efficacy Scale in Spanish Teachers' Education. *The Journal of Experimental Education*, 87(1), 89–100.  
<https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1423542>
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profilers: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1–48.  
<https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Byrne, B. M. (2013). Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming. In *Structural Equation Modeling With AMOS* (2nd ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410600219>
- Calleja, N., & Mason, T. (2020). Escala de Bienestar Subjetivo (EBS-20 y EBS-8): Construcción y Validación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 55(2), 185–201. <https://doi.org/10.21865/RIDEP55.2.14>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2010). *Ley Federal de Protección de*

*Datos Personales en Posesión de los Particulares.*

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPDPPP.pdf>

- Cansoy, R., Parlar, H., & Turkoglu, M. E. (2020). A Predictor of Teachers' Psychological Well-Being : Teacher Self-Efficacy. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(4), 41–55. <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.04.003>
- Cardona-Isaza, A. de J., González Barrón, R., & Montoya-Castilla, I. (2023). Psychometric Properties of the Positive and Negative Experiences Scale (SPANES) in Colombian Adolescent Offenders. *Trends in Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s43076-022-00255-7>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(6), 293–299. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.02.003>
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879–889. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.006>
- Caycho-Rodríguez, T., Ventura-León, J., García Cadena, C. H., Barboza-Palomino, M., Arias Gallegos, W. L., Dominguez-Vergara, J., Azabache-Alvarado, K., Cabrera-Orosco, I., & Samaniego Pinho, A. (2018). Psychometric evidence of the diener's satisfaction with life scale in peruvian elderly. *Revista Ciencias de La Salud*, 16(3), 488–506. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.7267>
- Cea, M. de los Á. (2004). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social* (2nd ed.). Síntesis.
- Chan, D. W. (2010). Gratitude, gratitude intervention and subjective well-being among Chinese school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 30(2), 139–153. <https://doi.org/10.1080/01443410903493934>
- Chang, C.-F., Hall, N. C., Lee, S. Y., & Wang, H. (2022). Teachers' social goals and classroom engagement: The mediating role of teachers' self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 113(February), 101952. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101952>
- Chen, F. F., Jing, Y., Hayes, A., & Lee, J. M. (2013). Two Concepts or Two Approaches? A Bifactor Analysis of Psychological and Subjective Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 1033–1068. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9367-x>
- Cheung, F., & Lucas, R. E. (2014). Assessing the validity of single-item life satisfaction



- measures: results from three large samples. *Quality of Life Research*, 23(10), 2809–2818. <https://doi.org/10.1007/s11136-014-0726-4>
- Cho, I.-K., Lee, J. J. J. J. J., Kim, K., Lee, J. J. J. J. J., Lee, S., Yoo, S., Suh, S., & Chung, S. (2021). Schoolteachers' Resilience Does but Self-Efficacy Does Not Mediate the Influence of Stress and Anxiety Due to the COVID-19 Pandemic on Depression and Subjective Well-Being. *Frontiers in Psychiatry*, 12(October), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.756195>
- Cocca, M., & Cocca, A. (2021). Testing a Four-factor Model for the Teachers' Sense of Efficacy Scale: An updated Perspective on Teachers' Perceived Classroom Efficacy. *Psicología Educativa*, 28(1), 39–46. <https://doi.org/10.5093/psed2021a3>
- Corbett, L., Phongsavan, P., Peralta, L. R., & Bauman, A. (2021). Understanding the characteristics of professional development programs for teachers' health and wellbeing: Implications for research and practice. *Australian Journal of Education*, 65(2), 139–152. <https://doi.org/10.1177/00049441211003429>
- Covarrubias, C., & Mendoza, L. (2016). Adaptación y validación del cuestionario sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. *Universitas Psychological*, 15(2), 97–108. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.avcs> \*
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, conducting and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Cuadra, H., & Florenzano, R. (2003). El Bienestar Subjetivo: Hacia una Psicología Positiva. *Revista de Psicología*, 12(1), 83. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2003.17380>
- Cummins, R. A. (1996). The domains of life satisfaction: An attempt to order chaos. *Social Indicators Research*, 38(3), 303–328. <https://doi.org/10.1007/BF00292050>
- Daniel-González, L., de la Rubia, J. M., Valle, A., García-Cadena, C. H., Martínez-Martí, M. L., Valle de la O, A., García-Cadena, C. H., & Martínez-Martí, M. L. (2020). Validation of the Mexican Spanish Version of the Scale of Positive and Negative Experience in a Sample of Medical and Psychology Students. *Psychological Reports*, 123(5), 2053–2079. <https://doi.org/10.1177/0033294119896046>
- Daniels, L. M., Radil, A. I., & Goegan, L. D. (2017). Combinations of personal responsibility: Differences on pre-service and practicing teachers' efficacy,

- engagement, classroom goal structures and wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 8(MAY). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00906>
- de Besa, M. R., Gil, J., & García, A. J. (2019). Variables psicosociales y rendimiento académico asociados al optimismo en estudiantes universitarios españoles de nuevo ingreso. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(1), 152–174. <https://doi.org/10.14718/ACP.2019.22.1.8>
- de Pablos, J., & González, A. (2012). Subjective Well-Being and Emotions in Education. *Revista Fuentes*, 12, 69–92.
- Delgado-Lobete, L., Montes-Montes, R., Vila-Paz, A., Talavera-Valverde, M.-Á., Cruz-Valiño, J.-M., Gándara-Gafo, B., Ávila-Álvarez, A., & Santos-del-Riego, S. (2020). Subjective Well-Being in Higher Education: Psychometric Properties of the Satisfaction with Life and Subjective Vitality Scales in Spanish University Students. *Sustainability*, 12(6), 2176. <https://doi.org/10.3390/su12062176>
- Delgado, P., & Salcedo, T. (2008). Aspectos conceptuales sobre los indicadores de Calidad de Vida. *La Sociología En Sus Escenarios*, 17, 1–33. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/6803>
- Dember, W. N., Martin, S. H., Hummer, M. K., Howe, S. R., & Melton, R. S. (1989). The measurement of optimism and pessimism. *Current Psychology*, 8(2), 102–119. <https://doi.org/10.1007/BF02686675>
- DeVellis, R. (2012). *Scale Development. Theory and Applications* (4th ed.). SAGE Publications.
- Díaz-Loving, R., Wolfgang Velasco-Matus, P., Rivera-Aragón, S., Velasco-Matus, P. W., Rivera-Aragón, S., Wolfgang Velasco-Matus, P., Rivera-Aragón, S., Velasco-Matus, P. W., Rivera-Aragón, S., Wolfgang Velasco-Matus, P., Rivera-Aragón, S., Velasco-Matus, P. W., Rivera-Aragón, S., Wolfgang Velasco-Matus, P., Rivera-Aragón, S., Velasco-Matus, P. W., Rivera-Aragón, S., Wolfgang Velasco-Matus, P., Rivera-Aragón, S., Velasco-Matus, P. W., & Rivera-Aragón, S. (2018). Felicidad, instrumentalidad y expresividad en dos muestras latinoamericanas: México y Bolivia. *Persona*, 1(21), 11–29. <https://doi.org/10.26439/persona2018.n021.1989>
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., & 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://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2162125](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2162125)
- Diener, E. (2006). Guidelines for National Indicators of Subjective Well-Being and Ill-Being. *Journal of Happiness Studies*, 7(4), 397–404. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9000-y>
- Diener, E. (2009). *Introduction—The Science of Well-Being: Reviews and Theoretical Articles by Ed Diener* (E. Diener (ed.); 1st ed., Vol. 37, pp. 1–10). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-2350-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2350-6_1)
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.  
[https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Diener, E., & Larsen, R. J. (1993). The experience of emotional well-being. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 405–415). The Guilford Press.  
<https://psycnet.apa.org/record/1993-98937-022>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.  
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New Well-being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143–156.  
<https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Duan, J. (1996). The trial results and analysis of the overall well-being scale among Chinese college students. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 4(1), 56–57.  
<http://clinicalpsychojournal.yywkt.cn/Magazine/Show.aspx?ID=141903>
- Espejo, B., Martín-Carbonell, M., Checa, I., Paternina, Y., Fernández-Daza, M., Higuera, J. D., Albarracín, A., & Cerquera, A. (2022). Psychometric Properties of the Diener Satisfaction With Life Scale With Five Response Options Applied to the Colombian Population. *Frontiers in Public Health*, 9(January), 1–11.  
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.767534>
- Fedorov, A., Ilaltdinova, E., & Frolova, S. (2020). Teachers' Professional Well-Being: State and Factors. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 1698–1710.

- <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080506>
- Fernández-Río, L., & Vilariño, M. (2016). Mitos de la psicología positiva: maniobras engañosas y pseudociencia. *Papeles Del Psicólogo*, 37(2).  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77846055006>
- Fernández Pintos, M. E., Daset Carreto, L. R., & Castelluccio, L. (2019). Perfil de bienestar psicológico subjetivo en adolescentes uruguayos. *Suma Psicológica*, 26(2), 103–109.  
<https://doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n2.6>
- Fernández, V., Chamarro, A., Longás, J., & Segura, J. (2016). Evaluación del bienestar y la salud de los docentes en centros concertados. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 897–912. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n3.50679](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.50679)
- Ferrando, P. J., Chico, E., & Tous, J. M. (2002). Propiedades psicométricas del test de optimismo Life Orientation Test. *Psicothema*, 14(3), 673–680.
- Freire, C., Ferradás, M. del M., Núñez, J. C., & Valle, A. (2017). Estructura factorial de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 10(1), 1–8.  
<https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2016.10.001>
- Fu, W., Wang, L., He, X., Chen, H., & He, J. (2022). Subjective Well-being of Special Education Teachers in China: The Relation of Social Support and Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 13(February). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.802811>
- García-Cadena, C. H., Díaz, H. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2021). The Construct, Convergent and Divergent Validity, and Reliability of Three Optimism Scales among North American University Students. *Psychological Reports*, 124(3), 1412–1430.  
<https://doi.org/10.1177/0033294120933144>
- García, C. H., Díaz, H. L., Téllez, A., López, F., Martínez, J., Sánchez, L., & García, E. (2013). Construct and Convergent Validity of the OIS-García (Optimist Interactive Style) Scales in a Mexican Population. *Journal of Psychology Research*, 3(9), 518–528. <https://doi.org/10.17265/2159-5542/2013.09.005>
- García, J., & Sales, F. J. . (2011). *¿Cómo va la vida en México?* (1st ed.). Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. <https://doi.org/10.1787/8a451527-es>
- García, M. Á. (2002). El Bienestar Subjetivo. *Escritos de Psicología*, 6, 18–39.  
[http://escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/num6/escritospsicologia6\\_analisis1.p](http://escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/num6/escritospsicologia6_analisis1.p)

df

- Garrison, A., & Berebitsky, D. (2019). Investigations in Mathematics Learning Validation of the mathematics teachers' sense of efficacy scale. *Investigations in Mathematics Learning, 11*(1), 29–43. <https://doi.org/10.1080/19477503.2017.1375359>
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 25 Step by Step: a simple guide and reference* (14th ed.). Routledge.
- Glackin, M., & Hohenstein, J. (2018). Teachers' self-efficacy: progressing qualitative analysis. *International Journal of Research and Method in Education, 41*(3), 271–290. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1295940>
- Gluyas Fitch, R. I., Cadena Pedraza, Y. T., Romero Sánchez, M. del C., & Cinco Basurto, M. G. (2017). Measuring the Subjective Well-Being of Nations. *Journal of Educational, Health and Community Psychology, 6*(3), 25–59.
- Gottardello, D., & Karabag, S. F. (2020). Ideal and actual roles of university professors in academic integrity management: a comparative study. *Studies in Higher Education, 0*(0), 1–19. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1767051>
- Gradišek, P., Pečjak, S., Rijavec, M., & Jurčec, L. (2020). Teaching as a Calling and Well-Being of Slovenian and Croatian Teachers. *Psihologijske Teme, 29*(2), 249–267. <https://doi.org/10.31820/pt.29.2.3>
- Greco, R. Del, Bernadowski, C., & Parker, S. (2018). Using Illustrations to Depict Preservice Science Teachers' Self-Efficacy: A Case Study. *International Journal of Instruction, 11*(2), 75–88. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.1126a>
- Gruman, J. A., Lumley, M. N., & González-Morales, M. G. (2018). Incorporating balance: Challenges and opportunities for positive psychology. *Canadian Psychology, 59*(1), 54–64. <https://doi.org/10.1037/cap0000109>
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2019). Multivariate Data Analysis. In *Book* (8th ed.). Cengage Learning EMEA.
- Hanley, A., Warner, A., & Garland, E. L. (2015). Associations Between Mindfulness, Psychological Well-Being, and Subjective Well-Being with Respect to Contemplative Practice. *Journal of Happiness Studies, 16*(6), 1423–1436. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9569-5>
- Hervás, G. (2009). *Psicología positiva : una introducción Positive psychology : an*

*introduction.*

- Hinz, A., Schulte, T., Finck, C., Gómez, Y., Brähler, E., Zenger, M., Körner, A., & Tibubos, A.-N. (2022). Psychometric evaluations of the Life Orientation Test-Revised (LOT-R), based on nine samples. *Psychology & Health, 37*(6), 767–779.  
<https://doi.org/10.1080/08870446.2021.1892111>
- Htang, L. K. (2018). Measurement of Teacher Sense of Efficacy : A Study with Myanmar In-service Teachers. *Journal of Education and Practice, 9*(35), 39–48.  
<https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/45765>
- Huang, S., Yin, H., & Lv, L. (2019). Job characteristics and teacher well-being: the mediation of teacher self-monitoring and teacher self-efficacy. *Educational Psychology, 39*(3), 313–331. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1543855>
- Huberman, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Theachers College Record, 91*(1), 31–57. <https://www.tcrecord.org/books/pdf.asp?ContentID=407>
- Ilisko, D., Badjanova, J., & Ignatjeva, S. (2020). Teachers' Engagement With Work And Their Psychological Well-Being. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference, 5*(July), 102.  
<https://doi.org/10.17770/sie2020vol5.4981>
- INEGI. (2019). *Indicadores de Bienestar por entidad Federativa*.  
<https://www.inegi.org.mx/app/bienestar/>
- Isaeva, N. I., Mamatova, S. I., Beletskaya, E. A., Kovalenko, V. I., & Sokolova, O. A. (2018). Psychological predictors of selfefficacy of the teacher of higher education. *Espacios, 39*(20). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n20/a18v39n20p31.pdf>
- 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>
- Johar, E. (2022). A Confirmatory Factor Analysis on Teachers' Sense of Efficacy Scale for In-Service Teachers in Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 12*(9), 1028–1045.  
<https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v12-i9/14712>
- Joshanloo, M. (2019). Investigating the relationships between subjective well-being and psychological well-being over two decades. *Emotion, 19*(1), 183–187.

<https://doi.org/10.1037/emo0000414>

- Kafka, G., & Kozma, A. (2002). The Construct Validity of Ryff ' s Scales of Psychological Well-Being (SPWB) and Their Relationship to Measures of Subjective Well-Being. *Social Indicators Research*, *57*(2), 171–190.
- Kamboj, K. P., & Garg, P. (2021). Teachers' psychological well-being role of emotional intelligence and resilient character traits in determining the psychological well-being of Indian school teachers. *International Journal of Educational Management*, *35*(4), 768–788. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2019-0278>
- Kennes, A., Peeters, S., Janssens, M., Reijnders, J., Simons, M., Lataster, J., & Jacobs, N. (2021). Optimism and Mental Health in Adolescence: a Prospective Validation Study of the Dutch Life-Orientation Test-Revised (LOT-R-A) for Adolescents. *Psychologica Belgica*, *61*(1), 104–115. <https://doi.org/10.5334/pb.799>
- Kern, M. L., Williams, P., Spong, C., Colla, R., Sharma, K., Downie, A., Taylor, J. A., Sharp, S., Siokou, C., & Oades, L. G. (2020). Systems informed positive psychology. *Journal of Positive Psychology*, *15*(6), 705–715. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1639799>
- Kjell, O. N. E., & Diener, E. (2021). Abbreviated Three-Item Versions of the Satisfaction with Life Scale and the Harmony in Life Scale Yield as Strong Psychometric Properties as the Original Scales. *Journal of Personality Assessment*, *103*(2), 183–194. <https://doi.org/10.1080/00223891.2020.1737093>
- Koydemir, S., Sökmez, A. B., & Schütz, A. (2021). A Meta-Analysis of the Effectiveness of Randomized Controlled Positive Psychological Interventions on Subjective and Psychological Well-Being. *Applied Research in Quality of Life*, *16*(3), 1145–1185. <https://doi.org/10.1007/s11482-019-09788-z>
- Kozma, A., Stone, S., & Stones, M. J. (2000). *Stability in components and predictors of subjective well-being (SWB): implications for SWB structure* (Issue 1978, pp. 13–30). [https://doi.org/10.1007/978-94-011-4291-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-011-4291-5_2)
- Kubzansky, L. D., Kim, E. S., Boehm, J. K., Davidson, R. J., Huffman, J. C., Loucks, E. B., Lyubomirsky, S., Picard, R. W., Schueller, S. M., Trudel-Fitzgerald, C., VanderWeele, T. J., Warran, K., Yeager, D. S., Yeh, C. S., & Moskowitz, J. T. (2023). Interventions to Modify Psychological Well-Being: Progress, Promises, and an Agenda for Future

- Research. *Affective Science*, 0123456789. <https://doi.org/10.1007/s42761-022-00167-w>
- Landero, R., & González, M. (2009). Propiedades psicométricas de la versión española del test de optimismo revisado (lot-r) en una muestra de personas con fibromialgia. *Ansiedad y Estrés*, 15(1), 111–117.
- Linley, P. A., Maltby, J., Wood, A. M., Osborne, G., & Hurling, R. (2009). Measuring happiness: The higher order factor structure of subjective and psychological well-being measures. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 878–884. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.07.010>
- Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2016). Age and Gender Differences in the Relation Between School-Related Social Support and Subjective Well-Being in School Among Students. *Social Indicators Research*, 125(3), 1065–1083. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0873-1>
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2006). *Methods in Educational Research: From Theory to Practice* (Vol. 5, Issue 9). John Wiley & Sons, Inc.
- Loera-Malvaez, N., Balcázar-Nava, P., Trejo-González, L., Gurrola-Peña, G. M., & Bonilla-Muñoz, M. P. (2008). Adaptación de la escala de bienestar psicológico de Ryff en adolescentes preuniversitarios. *Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*, 41(3), 90–97.
- López-Ortega, M., Torres-Castro, S., & Rosas-Carrasco, O. (2016). Psychometric properties of the Satisfaction with Life Scale (SWLS): Secondary analysis of the Mexican Health and Aging Study. *Health and Quality of Life Outcomes*, 14(1), 1–7. <https://doi.org/10.1186/s12955-016-0573-9>
- Manasia, L., Pârvan, A., & Macovei, M. (2020). Towards a Model of Teacher Well-Being from a Positive Emotions Perspective. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 469–496. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010035>
- Mankin, A., von der Embse, N., Renshaw, T. L., & Ryan, S. (2018). Assessing Teacher Wellness: Confirmatory Factor Analysis and Measurement Invariance of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(3), 219–232. <https://doi.org/10.1177/0734282917707142>
- Marchesi, Á. (2012). Teachers' Well-Being in Crisis Times. *Revista Fuentes*, 12, 9–12.



- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519–530. <https://doi.org/10.1093/biomet/57.3.519>
- Margolis, S., Elder, J., Hughes, B., & Lyubomirsky, S. (2021). *What Are the Most Important Predictors of Subjective Well-Being? Insights From Machine Learning and Linear Regression Approaches on the MIDUS Datasets*. <https://doi.org/https://doi.org/10.31234/osf.io/ugfjs>
- Marič, M., Todorović, I., & Žnidaršič, J. (2021). Relations between Work-life Conflict, Job Satisfaction and Life Satisfaction among Higher Education Lecturers. *Management: Journal of Sustainable Business and Management Solutions in Emerging Economies*, 1–11. <https://doi.org/10.7595/management.fon.2021.0008>
- Martell, J., García, C. H., Daniel-González, L., Sánchez, P., & Mendoza, A. (2018). Estructura factorial de la escala de satisfacción con la vida y validez convergente con la escala de calidad de vida en preparatorianos mexicanos. *Revista de Psicología y Ciencias Del Comportamiento de La Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(2), 30–45. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20181207-70>
- Martín-Carbonell, M., Checa, I., Fernández-Daza, M., Paternina, Y., & Espejo, B. (2021). Adaptation and psychometric properties of the scale of positive and negative experience (SpaNe) in the general colombian population. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12). <https://doi.org/10.3390/ijerph18126449>
- McInerney, D. M., Korpershoek, H., Wang, H., & Morin, A. J. S. (2018). Teachers' occupational attributes and their psychological wellbeing, job satisfaction, occupational self-concept and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 71, 145–158. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.020>
- Medina Sanchez, L., Guijarro Ojeda, J. R., & Cardoso Pulido, M. J. (2019). Factores que influyen en la percepción del bienestar y flourishing de los docentes de lenguas en formación. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(1), 37. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i1.87>
- Millstein, R. A., Chung, W.-J., Hoepfner, B. B., Boehm, J. K., Legler, S. R., Mastromauro, C. A., & Huffman, J. C. (2019). Development of the State Optimism Measure. *General Hospital Psychiatry*, 58(1), 83–93.

<https://doi.org/10.1016/j.genhosppsy.2019.04.002>

- Muñoz, C. (2007). Perspectiva psicológica del bienestar subjetivo. *Psicogente*, *10*(18), 163–173.
- Muñoz Campos, E. M., Fernández González, A., & Jacott, L. (2018). Bienestar Subjetivo y Satisfacción Vital del Profesorado. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, *16.1*(2018), 105–117.  
<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.007>
- Muyan-Yılık, M., & Demir, A. (2020). A Pathway Towards Subjective Well-Being for Turkish University Students: The Roles of Dispositional Hope, Cognitive Flexibility, and Coping Strategies. *Journal of Happiness Studies*, *21*(6), 1945–1963.  
<https://doi.org/10.1007/s10902-019-00162-2>
- Na'imah, T. (2020). Workplace Spirituality and Emotional Regulation as Determinants Factors of Workplace Well-being Teachers. *Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems*, *12*(SP7), 1128–1135.  
<https://doi.org/10.5373/JARDCS/V12SP7/20202212>
- Naveed Jabbar, M., Nawaz, M., Ur Rehman, F., Abbas Brhatti, G., & Choudhary, A. (2019). Does Optimism and Work Engagement Matter to Improve Job Performance? An Empirical Study. *International Journal of Information, Business and Management*, *11*(4), 169–175. [https://www.researchgate.net/profile/Faisal-Rehman-8/publication/338402655\\_International\\_Journal\\_of\\_Information\\_Business\\_and\\_Management\\_ABOUT\\_JOURNAL/links/5e12ee71a6fdcc283759b233/International-Journal-of-Information-Business-and-Management-ABOUT-JOURNAL](https://www.researchgate.net/profile/Faisal-Rehman-8/publication/338402655_International_Journal_of_Information_Business_and_Management_ABOUT_JOURNAL/links/5e12ee71a6fdcc283759b233/International-Journal-of-Information-Business-and-Management-ABOUT-JOURNAL)
- Ngui, G. K., & Lay, Y. F. (2018). Investigating the Effect of Stress-Coping Abilities on Stress in Practicum Training. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *27*(4), 335–343.  
<https://doi.org/10.1007/s40299-018-0390-5>
- OCDE. (2020). *¿Cómo va la Vida? México?*  
<http://www.oecdbetterlifeindex.org/es/countries/mexico-es/>
- OECD. (2020). *How's Life? 2020: Measuring Well-being*. OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/9870c393-en>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sustentable*.  
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

- Padrós, F., Gutiérrez, C. Y., & Medina, M. A. (2015). Propiedades Psicométricas de la escala de satisfacción con la vida (SWLS) de Diener en población de Michoacán (México). *Avances En Psicología Latinoamericana*, 33(2), 223–232.  
<https://doi.org/10.12804/apl33.02.2015.04>
- Pan, T. M., Mills, S. D., Fox, R. S., Baik, S. H., Harry, K. M., Roesch, S. C., Robins-Sadler, G., & Malcarne, V. L. (2017). The Psychometric Properties of English and Spanish Versions of the Life Orientation Test-Revised in Hispanic Americans. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 39(4), 657–668.  
<https://doi.org/10.1007/s10862-017-9606-x>
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–619.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195335446.013.0018>
- Park, N., Peterson, C., & Sun, J. K. (2013). Positive psychology: Research and practice. *Terapia Psicológica*, 31(1), 11–19.
- Passey, D. (2021). Digital Technologies—And Teacher Wellbeing? *Education Sciences*, 11(3), 117. <https://doi.org/10.3390/educsci11030117>
- Pedrosa, I., Celis-Atenas, K., Suárez-Álvarez, J., García-Cueto, E., & Muñoz, J. (2015). Cuestionario para la evaluación del optimismo: Fiabilidad y evidencias de validez. *Terapia Psicológica*, 33(2), 127–138. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082015000200007>
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Oxford University Press.
- Prado-Gascó, V., Romero-Reignier, V., Mesa-Gresa, P., & Górriz, A. B. (2020). Subjective Well-Being in Spanish Adolescents: Psychometric Properties of the Scale of Positive and Negative Experiences. *Sustainability*, 12(10), 4011.  
<https://doi.org/10.3390/su12104011>
- Rahm, T., & Heise, E. (2019). Teaching Happiness to Teachers - Development and Evaluation of a Training in Subjective Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 10(December), 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02703>
- Riffo, G., & Donoso, A. (2020). Análisis bibliométrico sobre el bienestar subjetivo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(2), 125–134.

- <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v2.1748>
- Romeiro, S. (2015). Bienestar psicológico y laboral en los docentes: un estudio empírico correlacional. *Revista Científica Internacional*, 2(1), 123–148.  
[http://www.utic.edu.py/revista.ojs/revistas/2/sandra\\_romeiro\\_2.pdf](http://www.utic.edu.py/revista.ojs/revistas/2/sandra_romeiro_2.pdf)
- Romero, M. de los Á., & Laborín, J. F. (2016). Calidad de vida en docentes de educación pública superior. *Educación y Humanismo*, 18(31), 205–224.  
<https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1375>
- Rondón, J., & Angelucci, L. (2016). Análisis psicométrico del Life Orientation Test (LOT-R) en población diabética venezolana. *Ansiedad y Estrés*, 22(1), 11–18.  
<https://doi.org/10.1016/j.anyes.2016.02.002>
- Roy, S. (2018). Well being of secondary and higher secondary school teachers. *IJRAR-International Journal of Research and Analytical Reviews*, 5(3), 800–806.  
<http://ijrar.com/>
- Ruiz, C., Mas, Ó., Tejada, J., & Navio, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de La Educación Superior*, 37(146), 115–132.
- Rushton, J., Murray, H., & Paunonen, S. (1983). Personality, research creativity, and teaching effectiveness in university professors. *Scientometrics*, 5(2), 93–116.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. D. (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>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Salas-Rodríguez, F., Lara, S., & Martínez, M. (2021). Spanish Version of the Teachers'

- Sense of Efficacy Scale: An Adaptation and Validation Study. *Frontiers in Psychology*, 12(November), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.714145>
- Salgado, J. F., Blanco, S., & Moscoso, S. (2019). Subjective well-being and job performance: Testing of a suppressor effect. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 35(2), 93–102. <https://doi.org/10.5093/jwop2019a9>
- Sanin, A., & Salanova Soria, M. (2017). Verificación de las condiciones psicométricas del Test de Orientación en la Vida (LOT-R) aplicado en población trabajadora Colombiana. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 35(2), 58–67. <https://doi.org/10.21772/ripo.v35n2a01>
- Sanz, S., Ruiz, C., & Pérez, I. (2014). El Profesor universitario y su función docente. *Revista Espacio I+D Innovación Más Desarrollo*, 3(5), 97–112. <https://doi.org/10.31644/imasd.5.2014.a05>
- Sasaki, N., Watanabe, K., Imamura, K., Nishi, D., Karasawa, M., Kan, C., Ryff, C. D., & Kawakami, N. (2020). Japanese version of the 42-item psychological well-being scale (PWBS-42): a validation study. *BMC Psychology*, 8(1), 75. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00441-1>
- Sasmoko, Herisetyantri, I., Suroso, J. S., Harisno, Ying, Y., Rosalin, K., Chairiyani, R. P., Pane, M. M., & Permai, S. Di. (2017). Am I a well being teacher? (A review of subjective wellbeing for elementary teachers). *Man in India*, 97(19), 293–300.
- Scheier, M., & Carver, C. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 201–228. <https://doi.org/10.1007/BF01173489>
- Scheier, M., & Carver, C. (2018). Dispositional optimism and physical health: A long look back, a quick look forward. *American Psychologist*, 73(9), 1082–1094. <https://doi.org/10.1037/amp0000384>
- Scheier, M. F., Carver, C. S., Bridges, M. W., Charles, S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism: A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1063–1078. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.6.1063>
- Schwartz, S. H., & Sortheix, F. (2018). Values and Subjective Well-Being. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of Well-Being* (pp. 1–25). DEF Publishers.

<http://www.nobascholar.com/chapters/51%0AA11>

Seegerstrom, S. C. (2007). Optimism and resources: Effects on each other and on health over 10 years. *Journal of Research in Personality*, 41(4), 772–786.

<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.09.004>

Seligman, M. (2002). *Authentic happiness*. Free Press.

Seligman, M. E. P. (2019). Positive Psychology: A Personal History. *Annual Review of Clinical Psychology*, 15, 1–23. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095653>

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

Serrano, C., Andreu, Y., & Murgui, S. (2020). The big five and subjective wellbeing: The mediating role of optimism. *Psicothema*, 32(3), 352–358.

<https://doi.org/10.7334/psicothema2019.392>

Sestili, C., Scalingi, S., Cianfanelli, S., Mannocci, A., Del Cimmuto, A., De Sio, S., Chiarini, M., Di Muzio, M., Villari, P., De Giusti, M., & La Torre, G. (2018). Reliability and Use of Copenhagen Burnout Inventory in Italian Sample of University Professors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(8), 1708. <https://doi.org/10.3390/ijerph15081708>

Sharot, T. (2011). The optimism bias. *Current Biology*, 21(23), R941–R945.

<https://doi.org/10.1016/j.cub.2011.10.030>

Smetackova, I., Viktorova, I., Pavlas Martanova, V., Pachova, A., Francova, V., & Stech, S. (2019). Teachers Between Job Satisfaction and Burnout Syndrome: What Makes Difference in Czech Elementary Schools. *Frontiers in Psychology*, 1–8.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02287>

Song, K. (2022). Well-Being of Teachers: The Role of Efficacy of Teachers and Academic Optimism. *Frontiers in Psychology*, 12(January), 2015–2018.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.831972>

Soykan, A., Gardner, D., & Edwards, T. (2019). Subjective wellbeing in New Zealand teachers: An examination of the role of psychological capital. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*. <https://doi.org/10.1017/jgc.2019.14>

Stanculescu, E. (2014). Psychological predictors and mediators of subjective well-being in

- a sample of romanian teachers. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 46, 37–52.
- Suryadi, B., Hayat, B., & Putra, M. D. K. (2021). The Indonesian version of the Life Orientation Test-Revised (LOT-R): Psychometric properties based on the Rasch model. *Cogent Psychology*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/23311908.2020.1869375>
- Taheri, F., Jami Pour, M., & Asarian, M. (2019). An exploratory study of subjective well-being in organizations—A mixed method research approach. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 29(4), 435–454.  
<https://doi.org/10.1080/10911359.2018.1547671>
- Tecnologico de Monterrey. (2015). *Modelo de Programas Formativos de Profesional*.  
[https://miespacio.itesm.mx/sites/planestrategico2020/P%0Aaginas/documentos/Modelo\\_de\\_Programas\\_Formativos\\_%0Ade\\_Profesional.pdf](https://miespacio.itesm.mx/sites/planestrategico2020/P%0Aaginas/documentos/Modelo_de_Programas_Formativos_%0Ade_Profesional.pdf)
- Tecnologico de Monterrey. (2018). *Modelo Educativo TEC 21*.  
<http://modelotec21.itesm.mx/files/folletomodelotec21.pdf>
- Tecnológico de Monterrey. (2019). *Rumbo al 2030*. <https://tec.mx/es/plan-estrategico-2030>
- Tong, K. K., & Wang, Y. Y. (2017). Validation of the flourishing scale and scale of positive and negative experience in a Chinese community sample. *PLOS ONE*, 12(8), e0181616. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0181616>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.  
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Valdelamar-Jiménez, J., & Sánchez-Pedraza, R. (2017). Traducción y adaptación transcultural de la escala Life Orientation Test- Revised para medir optimismo disposicional en cuidadores de pacientes con cáncer en Colombia. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 35(2), 2016–2224.  
<https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v35n2a06>
- Valverde, J., Fernández, M. R., & Revuelta, F. I. (2013). El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC: su influencia en profesorado innovador. *Educación XXI*, 16(1), 255–280. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.726>
- Vázquez, C. (2006). La psicología positiva en perspectiva. *Papeles Del Psicólogo*, 27(1).  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827101>
- Vázquez, C., & Hervás, G. (2009). *La Ciencia del Bienestar: Fundamentos de una*

- Psicología Positiva* (1st ed.). Alianza Editorial.
- Velasco-Matus, P. W., Rivera-Aragón, S., Díaz-Loving, R., Bonilla-Teoyotl, C., Gonzalez-Jimarez, A., & Domínguez-Espinosa, A. (2020). Cultural and personality predictors of a subjective well-being in a Mexican sample. *Enseñanza e Investigación En Psicología*, 2(3), 361–374.
- Velasco, P. (2015). *Una Aproximación Bio-Psico-Socio-Cultural al Estudio del Bienestar Subjetivo en México: Un Modelo Explicativo-Predictivo* [Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/una-aproximacion-bio-psico-socio-cultural-al-estudio-del-bienestar-subjetivo-en-mexico-un-modelo-explicativo-predict-96178>
- Vera-Villaruel, P., Córdova-Rubio, N., & Celis-Atenas, K. (2009). Evaluación del optimismo: Un análisis preliminar del Life Orientation test version revisada (lot-r) en población chilena. *Universitas Psychologica*, 8(1), 61–67.
- Vera, J. Á., Figueroa, D. A., Tánori, J., & Rodríguez, C. K. (2014). Evaluación del Bienestar Subjetivo en Estudiantes de Universidad Privada Mexicana. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 9(2), 244–255.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-89082014000200010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082014000200010)
- Vera Poseck, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles Del Psicólogo*, 27(1), 3–8.
- Vergara-Morales, J. (2020). Adaptación de la Escala de Creencias de Autoeficacia Docente en estudiantes universitarios chilenos. *ACADEMO Revista de Investigación En Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(2), 105–114.  
<https://doi.org/10.30545/academo.2020.jul-dic.1>
- Vicente Coronado, M. S., López Arroyo, P., Trejo Martín, C., & González Ballester, S. (2019). Satisfacción docente y su influencia en la satisfacción del alumnado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 3(1), 37. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1449>
- Villalobos, A., & Melo, Y. (2008). La formación del profesor universitario: Aportes para su discusión. *Universidades*, 39, 3–20.
- Vinaccia Alpi, S., Parada, N., Quiceno, J. M., Riveros Munévar, F., & Vera Maldonado, L.



- A. (2019). Escala de satisfacción con la vida (SWLS): análisis de validez, confiabilidad y baremos para estudiantes universitarios de Bogotá. *Psicogente*, 22(42), 1–20. <https://doi.org/10.17081/psico.22.42.3468>
- 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(6), 1063–1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Wu, Y., Lian, K., Hong, P., Liu, S., Lin, R.-M., & Lian, R. (2019). Teachers' Emotional Intelligence and Self-efficacy: Mediating Role Of Teaching Performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 47(3), 1–10. <https://doi.org/10.2224/sbp.7869>
- Yu, Y., & Luo, J. (2018). Dispositional Optimism and Well-Being in College Students: Self-Efficacy as a Mediator. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(5), 783–792. <https://doi.org/10.2224/sbp.6746>
- Yukhymenko-Lescroart, M. A., & Sharma, G. (2019). The Relationship Between Faculty Members' Passion for Work and Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 20(3), 863–881. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9977-z>
- Zenger, M., Finck, C., Zanon, C., Jimenez, W., Singer, S., & Hinz, A. (2013). Evaluation of the Latin American version of the Life Orientation Test-Revised. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(3), 243–252. [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(13\)70029-2](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70029-2)
- Zhang, X. (2021). The Effect of English as a Foreign Language Teachers' Optimism and Affectivity on Their Psychological Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 12(December), 1–7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.816204>
- Zhao, X., & You, X. (2021). The impact of psychological capital on vocational well-being: The mediation effect of emotional labor and its invariance across ethnicities. *Current Psychology*, 40(1), 102–112. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00287-w>



**ANEXOS****Anexo 1. Reactivos de la escala Satisfacción con la vida**

---

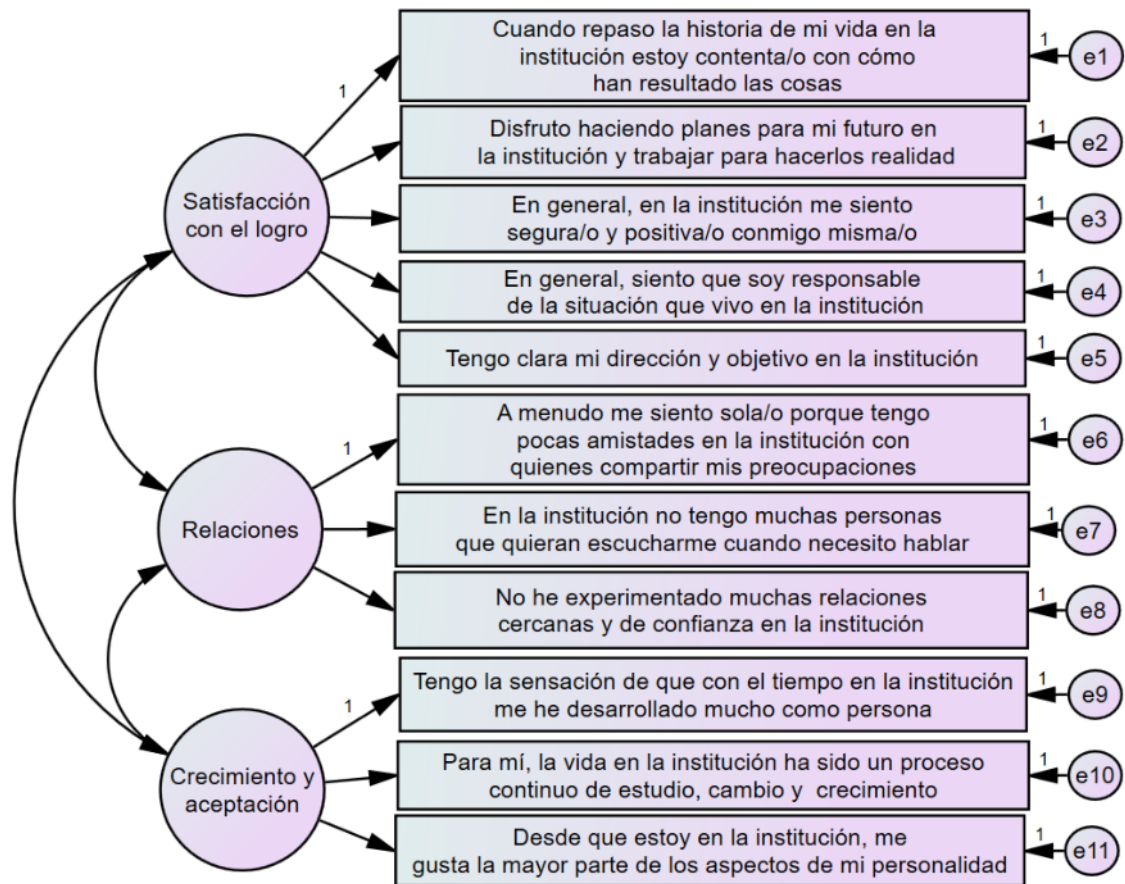
#	Reactivos
1	En la mayoría de las formas, mi vida se acerca a lo ideal
2	Las condiciones de mi vida son excelentes
3	Estoy satisfecho con mi vida
4	Hasta ahora, he conseguido las cosas importantes que quiero en mi vida
5	Si pudiera vivir mi vida de nuevo, no cambiaría casi nada

---

**Anexo 2. Reactivos de SPANE**

#	Reactivos	Alfa de Cronbach	Cargas factoriales
Sentimientos positivos			
1	Bueno/Bien*		
2	Positivo		
3	Placentero	.87	.58 a .81
4	Disfrutable		
5	Feliz		
6	Contento		
Sentimientos negativos			
7	Negativo		
8	Malo		
9	No placentero	.81	.49 a .78
10	Triste		
11	Enojado		
12	Temeroso		

### Anexo 3. Modelo de medición del Bienestar Psicológico



#### Anexo 4. Instrumento para medir la autoeficacia docente

Dimensiones	Reactivo	Versión final
Compromiso del estudiante ( $\alpha = .87$ )	¿Cuánto puede hacer para asistir a las familias en la educación de sus hijos?	<i>No utilizado</i>
	¿Cuánto puede hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en los trabajos escolares?	¿Cuánto puede hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en sus actividades de aprendizaje?
	¿Cuánto puede hacer para que los estudiantes crean que pueden desempeñarse bien en la escuela?	¿Cuánto puede hacer para convencer a los estudiantes de que pueden desempeñarse bien en la escuela?
Administración del aula ( $\alpha = .90$ )	¿Cuánto puede hacer para ayudar a sus alumnos a valorar el aprendizaje?	¿Cuánto puede hacer para ayudar a los alumnos a valorar el aprendizaje?
	¿Cuánto puede hacer para controlar el comportamiento perturbador/disruptivo en el aula?	¿Cuánto puede hacer para controlar el comportamiento indeseado en el aula?
	¿Cuánto puede hacer para que los estudiantes sigan las reglas de aula?	¿Cuánto puede hacer para que los estudiantes sigan las reglas?
	¿Cuánto puede hacer para calmar a un estudiante perturbador/disruptivo o ruidoso?	¿Cuánto puede hacer para calmar a un estudiante?
Estrategias instruccionales	¿Cuánto puedes hacer para establecer un sistema de supervisión para cada grupo de estudiantes en el aula?	¿Cuánto puede hacer para establecer una estrategia de acompañamiento para cada estudiante?
	¿Hasta qué punto puede elaborar buenas preguntas para sus alumnos?	¿Cuánto puede hacer para elaborar buenas preguntas para

---

( $\alpha = .91$ )

¿Cuánto puedes hacer para utilizar una variedad de estrategias docentes?

¿En qué medida puede realizar una explicación alternativa o ejemplo cuando los estudiantes están confundidos?

¿Qué tan bien puede implementar estrategias alternativas en su salón de clase?

los alumnos?

¿Cuánto puede hacer para utilizar varias estrategias docentes?

¿Qué tan bien puede realizar diversas explicaciones o ejemplos sobre lo mismo cuando los estudiantes están confundidos?

¿Qué tan bien puede implementar estrategias alternativas en el salón de clase?

---

## Anexo 5. Aviso de privacidad, confidencialidad y anonimato



### Apreciable profesor/a:

Como parte de una investigación realizada por el Decanato de Desarrollo de la Facultad de la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud, la cual busca estudiar el bienestar subjetivo docente de las y los profesores, solicitamos de tu apoyo respondiendo una breve encuesta. *Te confirmamos que los datos recabados serán totalmente confidenciales, anónimos y serán utilizados únicamente con fines académicos.*

La duración estimada de respuesta es de 10 minutos.

### Aviso de privacidad y consentimiento informado

Autorizo a los investigadores a utilizar con fines académicos los datos brindados por mí en forma voluntaria en la presente encuesta, así como para la redacción y publicación de trabajos de investigación. También entiendo que los mismos serán tratados respetando mi privacidad y confidencialidad y que no serán compartidos por terceros no relacionados con la presente investigación.

- Sí, deseo participar y autorizo el uso de mis respuestas de manera confidencial y anónima
- No deseo participar en este momento

Política de confidencialidad: El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, con domicilio en Av. Eugenio Garza Sada #2501 Sur, Col. Tecnológico, en la ciudad de Monterrey, N.L., utilizará sus datos personales aquí recabados para fines estadísticos y de mejora continua del Instituto. Para mayor información acerca del tratamiento y de los derechos que puede ejercer, puede acceder al Aviso de Privacidad completo en la página hospedada en la siguiente dirección electrónica: <https://tec.mx/es/avisos-de-privacidad>





## Anexo 6. Aprobación de comité de ética



Monterrey, Nuevo León 1 de noviembre del 2022

### Carta veredicto sometimientode protocolo

Estimado Profesor Jesús Alfonso Beltrán Sánchez,

Por medio de la presente carta le informamos a Usted que se dio una revisión por parte del Comité Institucional de Ética en la Investigación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey al proyecto de investigación titulado: **“Modelo explicativo del bienestar subjetivo en función de la autoeficacia, bienestar psicológico y el optimismo”**

El resultado de la autoevaluación realizada por el equipo de investigación estima que el protocolo representa un *riesgo bajo*, y las y los miembros del comité coinciden en esta valoración, por lo otorgan el carácter de:

### EXENCIÓN

El código de seguimiento de este protocolo es EMCS-22-003-1. Vigencia de la exención del 1 de noviembre del 2022 al 1 de noviembre de 2024, sujeto a que no haya modificaciones en el protocolo durante la implementación. Como parte de su compromiso deberá entregar un reporte breve del proyecto, a más tardar 30 días al término de este.

Atentamente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Mildred", written over a faint circular stamp.

Dra. Mildred Vanessa López Cabrera  
Representante de la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud  
Comité Institucional de Ética en la Investigación  
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey