

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



MAESTRÍA

“Diseño, desarrollo y validación de un instrumento para medir el bienestar docente en educación secundaria en Baja California”

Tesis
Que para obtener el grado de

Maestro en Ciencias Educativas

Presenta

Lic. Brando Bernal Baldenebro

Director de tesis

Dr. Juan Carlos Rodríguez Macías

Ensenada, Baja California, México

Diciembre, 2024



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas



**“Diseño, desarrollo y validación de un instrumento
para medir el bienestar docente en educación
secundaria en Baja California”**

Tesis
Que para obtener el grado de
Maestro en Ciencias Educativas

Presenta
Brando Bernal Baldenebro

Aprobado por:


Dr. Juan Carlos Rodríguez Macías
Director de tesis


Dra. Maday Alicia Coronel
Santos
Sinodal


Dra. Sofía Contreras
Roldán
Sinodal


Dr. Carlos David Díaz López
Sinodal



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 19 de noviembre de 2024

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Maestro en Ciencias Educativas

Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal
Coordinador(a) de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. Brando Bernal Baldenebro**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“Diseño, desarrollo y validación de un instrumento para medir el bienestar docente en educación secundaria en Baja California”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dr. Juan Carlos Rodríguez Macías



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 19 de noviembre de 2024

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Maestro en Ciencias Educativas

Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal
Coordinador(a) de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. Brando Bernal Baldenebro**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“Diseño, desarrollo y validación de un instrumento para medir el bienestar docente en educación secundaria en Baja California”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'MA', is positioned above a horizontal line.

Dra. Maday Alicia Coronel Santos



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 19 de noviembre de 2024

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Maestro en Ciencias Educativas

Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal
Coordinador(a) de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. Brando Bernal Baldenebro**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“Diseño, desarrollo y validación de un instrumento para medir el bienestar docente en educación secundaria en Baja California”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dra. Sofía Contreras Roldán



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 19 de noviembre de 2024

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Maestro en Ciencias Educativas

Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal
Coordinador(a) de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. Brando Bernal Baldenebro**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“Diseño, desarrollo y validación de un instrumento para medir el bienestar docente en educación secundaria en Baja California”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "CDL", written over a horizontal line.

Dr. Carlos David Díaz López

DEDICATORIA

A Andrea, mi gran amor.

AGRADECIMIENTOS AL CONAHCYT

Agradezco de gran manera al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por la beca otorgada para la realización de mis estudios de maestría.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por permitirme existir y vivir cada día.

A mis padres por su amor y apoyo incondicional.

A Andrea por todo su amor, paciencia, cariño, amistad y ser una luz radiante en mi vida.

A mis hermanos por ser mis más grandes referentes.

A Denisse por ser la inspiración para ser un mejor ejemplo.

A mi director de tesis, el Dr. Juan Carlos Rodríguez Macías, por la guía, el conocimiento, la amistad y las pláticas que compartió.

A los miembros de mi Comité de Tesis, la Dra. Maday Coronel, la Dra. Sofía Contreras y el Dr. Carlos Díaz por sus comentarios e indicaciones que elevaron la calidad de este documento y por repercutir significativamente en mi desarrollo académico-profesional.

A los participantes del estudio, literalmente sin ustedes no habría concluido la investigación.

A mis compañeras(os) y futuras(os) Maestras en Ciencias Educativas, especialmente a Liliana y Alicia Janeth, cuyos comentarios fueron de gran ayuda para la realización de esta tesis.

A todo el personal académico y administrativo de la Maestría en Ciencias Educativas.

Por último, agradezco a la *Cronsas*, la *Mipha*, la *Roxa* y el *Maxo* por estar siempre cuando lo necesitaba.

INDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA.....	i
AGRADECIMIENTOS AL CONAHCYT	vi
AGRADECIMIENTOS	vii
INDICE DE TABLAS	xii
INDICE DE FIGURAS.....	xv
RESUMEN	16
INTRODUCCIÓN	17
I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	20
1.1 Antecedentes.....	20
1.1.1 Revisión sistemática de la literatura	20
1.1.2 Antecedentes del estudio de bienestar docente.....	24
1.1.3 Aspectos laborales, intrapersonales e interpersonales en la investigación de bienestar docente.....	27
1.1.4 Medición del bienestar docente	28
1.1.5 Desarrollo de marcos teóricos-conceptuales sobre bienestar docente.....	35
1.1.6 Producción de estudios académicos sobre bienestar docente.....	36
1.2 Planteamiento del problema.....	37
1.3 Objetivos de investigación	42
1.4 Justificación.....	42
II. BIENESTAR DOCENTE.....	44
2.1 Evolución conceptual del bienestar docente	44
2.1.1 Etapa atórica	45
2.1.2 Etapa de bienestar general de los docentes.....	46
2.1.3 Etapa de bienestar situado en el contexto docente	48
2.2 Caracterización del bienestar docente.....	50
2.2.1 Bienestar docente como rasgo	50
2.2.2 Bienestar docente como estado.....	51
2.2.3 Bienestar docente desde una perspectiva hedónica	52
2.2.4 Bienestar docente desde una perspectiva eudaimónica	54
III. ESTUDIOS EMPÍRICOS SOBRE BIENESTAR DOCENTE EN HISPANOAMÉRICA Y ESPAÑA	56

3.1 Estudios de bienestar hedónico en docentes	56
3.1.1 Estudios sobre satisfacción vital en docentes	58
3.1.2 Estudios sobre afectos en docentes.....	60
3.1.3 Estudios de bienestar laboral desde una perspectiva hedónica en docentes.....	61
3.1.4 Estudios de bienestar docente desde una perspectiva hedónica	61
3.2 Estudios de bienestar eudaimónico en docentes	62
IV. MARCO CONTEXTUAL	65
4.1 Educación secundaria en México y Baja California	65
4.2 Estadísticas e indicadores de la educación secundaria en Baja California	66
4.3 Condiciones laborales de los docentes de educación secundaria en Baja California.....	69
V. VALIDEZ EN PRUEBAS PSICOLÓGICAS Y EDUCATIVAS	71
5.1 Medición e instrumentos educativos y psicológicos.....	71
5.2 Evolución de la teoría de la validez en instrumentos de medición educativa y psicológica	72
5.3 Fuentes de evidencias de validez	75
5.3.1 Fuentes de validez de contenido.....	75
5.3.2 Fuentes de validez de los procesos de respuesta	78
5.3.3 Fuentes de validez de la estructura interna.....	81
5.3.4 Fuentes de validez de relación con otras variables.....	86
5.4 Evidencias de validez en instrumentos de bienestar docente	87
5.4.1 Evidencias de la validez de contenido.....	88
5.4.2 Evidencias de la validez de la estructura interna.....	89
5.4.3 Evidencia de la validez de relación con otras variables	90
VI. MÉTODO	92
6.1 Diseño del estudio	92
6.1.1 Diseño del modelo de medición de la variable latente	92
6.2 Plan de diseño, desarrollo y validación del IBD	94
6.2.1 Fase de diseño del instrumento.....	96
6.2.2 Fase de desarrollo del instrumento	98
6.2.3 Fase de validación de contenido.....	101
6.2.4 Fase de estudio piloto	105
6.2.5 Fase de validación de la estructura interna.....	106
6.3 Aspectos éticos	111

VII. RESULTADOS.....	112
7.1 Resultados del diseño del modelo e instrumento de medición de bienestar docente.....	112
7.1.1 Marco general del IBD.....	112
7.1.2 Fundamentos teóricos-conceptuales.....	115
7.2 Resultados del desarrollo del IBD.....	123
7.2.1 Especificaciones del formato y estructura de las escalas.....	123
7.2.2 Especificaciones de la estructura factorial.....	124
7.2.3 Especificaciones de los ítems.....	126
7.3 Resultados del proceso de validación del contenido en el IBD.....	129
7.3.1 Resultados del análisis del contenido del IBD.....	130
7.3.2 Resultados del análisis de imparcialidad del IBD.....	136
7.4 Resultados del proceso de validación de la estructura interna.....	141
7.4.1 Resultados estadísticos descriptivos.....	142
7.4.2 Resultados del análisis factorial confirmatorio.....	148
7.4.3 Resultados del análisis de consistencia interna.....	154
7.4.4 Resultados del análisis de invarianza factorial.....	155
VIII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	163
8.1 Hallazgos y discusión del modelo de medición de bienestar docente.....	163
8.2 Hallazgos y discusión del diseño y desarrollo del IBD.....	166
8.3 Hallazgos y discusión de las evidencias de validez en el IBD.....	167
8.3.1 Evidencias de la validez del contenido en el IBD.....	167
8.3.2 Evidencias de la validez de la estructura interna en el IBD.....	168
8.4 Conclusión general del estudio.....	171
8.5 Alcances y limitaciones.....	173
8.6 Futuras líneas de investigación.....	174
REFERENCIAS.....	176
APÉNDICES.....	203
Apéndice A. Revisión Sistemática de la Literatura.....	203
Apéndice B. Análisis conceptuales de bienestar.....	205
Apéndice C. Reporte y ficha técnica del IBD.....	222
Apéndice D. Criterios para la evaluación de validez de contenido de las EBD.....	271
Apéndice E. Puntuaciones <i>brutas</i> y comentarios del juicio de especialistas.....	275

Apéndice F. Resultados de los Análisis Factoriales Confirmatorios.....	288
Apéndice G. Versión final del Instrumento de Bienestar Docente (IBD)	305

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Criterios de inclusión y exclusión para la selección de estudios.....	22
Tabla 2 Modelos de medición de bienestar empleados en estudios con docente.....	34
Tabla 3 Frecuencia de estudiantes de nivel secundaria por edad en años	67
Tabla 4 Frecuencia de estudiantes y docentes de nivel secundaria por municipio	67
Tabla 5 Distribución de estudiantes y docentes de nivel secundaria por tipo de sostenimiento del centro escolar.....	68
Tabla 6 Distribución de estudiantes y docentes de nivel secundaria por tipo de modalidad del centro escolar.....	69
Tabla 7 Criterios de validez de contenido	77
Tabla 8 Elementos del diseño universal propuestos por Thompson et al. (2002).....	78
Tabla 9 Estudios que presentan evidencias de la estructura interna.....	89
Tabla 10 Estudios que presentan evidencias de relación con otras variables.....	91
Tabla 11 Etapas y actividades consideradas en el diseño del IBD.....	96
Tabla 12 Estándares considerados en el diseño del instrumento.....	97
Tabla 13 Etapas y actividades consideradas en el desarrollo del IBD.	98
Tabla 14 Estándares considerados en el desarrollo del IBD.	99
Tabla 15 Directrices para la elaboración de ítems del IBD.....	100
Tabla 16 Etapas y actividades para la validación del contenido.	101
Tabla 17 Especificaciones considerados para el proceso de validación del contenido.....	102
Tabla 18 Etapas y actividades para el estudio piloto.....	105
Tabla 19 Etapa y actividades para la validación de la estructura interna.....	107
Tabla 20 Estándares considerados para el proceso de validación de la estructura interna.....	107
Tabla 21 Supuestos, métodos y criterios para la obtención de evidencias de validez del aspecto de la estructura interna.	110
Tabla 22 Clasificación de los modelos empleados en estudios sobre bienestar docente en los últimos 10 años.....	115
Tabla 23 Especificaciones de la estructura de la IBD	124
Tabla 24 Especificaciones de los ítems de la primera versión preliminar de la escala hedónica del IBD	127
Tabla 25 Especificaciones de los ítems de la primera versión preliminar de la escala eudaimónica del IBD.....	128

Tabla 26 Proporción de acuerdo observado (Po) en el juicio de criterios de validez de contenido de la IBD por parte de especialistas	130
Tabla 27 Índices de razón de validez de contenido de los criterios del contenido de la IBD .	133
Tabla 28 Ítems con comentarios para la evaluación del contenido del IBD.	136
Tabla 29 Proporción de acuerdo observado (Po) de elementos de diseño universal de los ítems de la IBD por parte de especialistas	137
Tabla 30 Índices de razón de validez de contenido de los elementos de diseño universal en función de los ítems del IBD.....	139
Tabla 31 Índices de razón de validez de contenido de los elementos de diseño universal en función de las subdimensiones del IBD	141
Tabla 32 Estadísticos descriptivos y normalidad de las facetas de la Satisfacción en la profesión docente	142
Tabla 33 Estadísticos descriptivos y normalidad de los de Afectos en la profesión docente dividido por tipo e intensidad.....	144
Tabla 34 Estadísticos descriptivos y normalidad de los ítems de la escala eudaimónica por dimensión	145
Tabla 35 Puntuaciones medias (y desviación estándar) de las subdimensiones del IBD en función de las variables de sexo, modalidad del centro escolar y edad.	146
Tabla 36 Estadísticos de normalidad multivariante de las escalas que integran el IBD	147
Tabla 37 Índices de ajuste en modelos de satisfacción en función de las facetas con las que interactúa el docente.....	150
Tabla 38 Estimación de parámetros de los modelos de bienestar hedónico docente de tres factores	151
Tabla 39 Estimación de parámetros del modelo eudaimónico de dos factores.....	153
Tabla 40 Índices de consistencia interna de los modelos factoriales derivados del IBD	155
Tabla 41 Índices de ajuste para verificar invarianza en los factores de satisfacción en función al sexo de los docentes.	156
Tabla 42 Índices de ajuste para verificar invarianza en los factores de afecto en función al sexo de los docentes.	158
Tabla 43 Índices de ajuste para verificar invarianza en el factor de autorreconocimiento en función al sexo de los docentes.	158
Tabla 44 Índices de ajuste para verificar invarianza en los factores de satisfacción en función a la edad de los docentes.	159
Tabla 45 Índices de ajuste para verificar invarianza en los factores de afecto en función a la edad de los docentes.....	160

Tabla 46 Índices de ajuste para verificar invarianza en el factor de autorreconocimiento en función a la edad de los docentes.....	160
Tabla 47 Índices de ajuste para verificar invarianza en los factores de satisfacción en función al tipo de sostenimiento de la institución de los docentes.....	161
Tabla 48 Índices de ajuste para verificar invarianza en los factores de afectos en función al tipo de sostenimiento de la institución de los docentes.....	162
Tabla 49 Índices de ajuste para verificar invarianza del factor de autorreconocimiento en función al tipo de sostenimiento de la institución de los docentes.....	162

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Diagrama de flujo basado en las recomendaciones del método PRISMA	24
Figura 2 Producción académica sobre bienestar docente entre 2013 y 2023	36
Figura 3 Representación gráfica de un modelo genérico obtenido por medio de un análisis factorial confirmatorio.....	83
Figura 4 Modelos de invarianza de la medición	86
Figura 5 Progresión de las fases del estudio	95
Figura 6 Propuesta de organización teórica-conceptual para el estudio de bienestar docente desde una concepción hedónica	120
Figura 7 Propuesta de organización teórica-conceptual para el estudio de bienestar docente desde una concepción eudaimónica	123
Figura 8 Representación gráfica del modelo de medición de la escala eudaimónica	125
Figura 9 Representación gráfica del modelo de medición de la escala hedónica	126
Figura 10 Representación gráfica del modelo de medición reconfigurado de la escala hedónica.	149
Figura 11 Representación gráfica del modelo de medición reconfigurado de la escala eudaimónica.	152

RESUMEN

El bienestar docente (BD) es un concepto multidimensional que incluye dimensiones psicológicas, económicas, físicas y sociales. En la actualidad, su estudio enfrenta limitaciones, ya que muchos modelos de medición no consideran las particularidades de los docentes, resultando en hallazgos descontextualizados. En este estudio se diseñó, desarrolló y validó un instrumento para medir el BD, basado en concepciones hedónicas y eudaimónicas. Para ello, se empleó una metodología de cinco fases: (a) diseño, (b) desarrollo, (c) validación del contenido, (d) estudio piloto y (e) validación de la estructura interna, con participación de siete especialistas y 117 docentes.

Entre los resultados se destaca la elaboración del Instrumento de Bienestar Docente (IBD). Este instrumento mide las concepciones hedónicas y eudaimónicas de BD a través de 52 ítems de opción múltiple en escala tipo Likert. El IBD está estructurado por dos escalas. La primera es la *escala hedónica* (k = 22), compuesta por dos dimensiones: Satisfacción en la profesión docente (k = 6) y Afectos en la profesión docente (k = 16). La segunda es la *escala eudaimónica* (k = 30), integrada por dos dimensiones: Autorreconocimiento docente (k = 5) y Percepción positiva, crecimiento y auto realización docente (k = 25).

En cuanto a la validez de contenido, los siete especialistas evaluaron cuatro criterios de validez de contenido (Suficiencia, Claridad, Coherencia, y Relevancia) y siete elementos de imparcialidad (Evaluación inclusiva, Constructo definido precisamente, Accesibilidad y no sesgo de los ítems, Adaptación de los contenidos, Instrucciones y procedimientos sencillos, claros e intuitivos, Máxima claridad de lectura y comprensibilidad, y Máxima legibilidad). Se calcularon la razón de validez de contenido y el índice de validez de contenido para cada ítem, subdimensión o contenido del IBD. En todos los casos se obtuvieron valores de razón o índice por encima de 0.58, lo cual indica que cumple con cada criterio o elemento evaluado.

Referente a la validez de la estructura interna, se verificó la dimensionalidad a través de un Análisis Factorial Confirmatorio. En éste se obtuvieron valores adecuados de cargas factoriales ($\lambda \geq .35$), covarianza entre factores latentes ($\phi \leq .85$) y estadísticos de ajuste adecuados ($\chi^2/gl < 3$, CFI $> .90$, TLI $> .90$, GFI $> .90$, NFI $> .90$, RMSEA $< .08$). El porcentaje de varianza explicada en las facetas del modelo subyacente de la escala hedónica es de al menos 84% y en la escala eudaimónica es de 81%. Para la consistencia interna se obtuvieron valores de estadísticos alpha de Cronbach y omega de McDonald superiores a 0.80. Por último, se verificó la invarianza de la medición mediante un Análisis Factorial Confirmatorio Multigrupo. En este se obtuvieron índices de ajuste adecuados ($\chi^2/gl < 3$, CFI $> .90$, TLI $> .90$, GFI $> .90$, NFI $> .90$, RMSEA $< .08$; $\Delta CFI < -0.01$, $\Delta TLI < -0.015$, $\Delta RMSEA < -0.015$, $\Delta SRMR \leq 0.015$ o 0.030), que sugieren evidencias de invarianza configuracional, débil, fuerte y estricta en distintos modelos de Satisfacción, Afectos y Autorreconocimiento en función de las variables de sexo, edad y sostenimiento del centro escolar donde labora.

Palabras clave: bienestar docente, instrumento de medición, evidencias de validez, contenido del instrumento, estructura interna, invarianza de la medición, educación secundaria, Baja California.

INTRODUCCIÓN

Los docentes son un componente central en los sistemas y centros educativos alrededor del mundo. Durante su práctica profesional son responsables del logro de aprendizajes y el desarrollo integral de los estudiantes (Kim y Seo, 2018). Además, son considerados como agentes indispensables para la *transformación social* desde lo individual hasta lo colectivo (Secretaría de Educación Pública [SEP] y Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros [USCMM], 2022). Dada su importancia, es difícil concebir al Sistema Educativo Mexicano (SEM) sin una figura capaz de guiar y acompañar a los estudiantes de acuerdo con los procesos establecidos en el plan y programas de estudio para la educación básica (Secretaría de Educación Pública, 2022).

En este sentido, sus funciones van encaminadas a responder a diferentes objetivos particulares. Desde el contexto del SEM, se espera que el quehacer docente vaya más allá de transmitir conocimientos a los estudiantes, pues se busca que su práctica considere: (a) implementar actividades de aprendizaje contextualizadas que desarrollen habilidades intelectuales, físicas y emocionales; (b) conocer a sus estudiantes para establecer una convivencia empática y respetuosa; (c) construir ambientes favorables de aprendizaje y participación; e (d) involucrar al centro escolar y la comunidad en la transformación social (SEP y USCMM, 2022).

Para lograr estas actividades, los docentes requieren una variedad de aspectos interrelacionados. Entre ellos, se destacan la experiencia, el conocimiento de la asignatura que imparte, la forma de evaluación de aprendizaje, y la motivación para realizar su labor (Burroughs et al., 2019). No obstante, aunque relevantes, para que estos aspectos tengan un impacto es necesario considerar el nivel de bienestar docente experimentado (Dreer, 2024). En este sentido, se considera que el bienestar docente influye en la capacidad de realizar actividades labores de manera efectiva (Hascher y Waber, 2021).

Específicamente el bienestar docente influye positivamente en diversos aspectos, tales como: la permanencia en el centro escolar (Dreer, 2024), el grado de compromiso con labores (García Moncada et al., 2023), los comportamientos dentro del centro escolar (Dreer, 2024), el grado de desempeño y capacidades pedagógicas (Vargas-Navarro et al., 2022), y la autoeficacia en actividades (Zee y Koomen, 2016). Además, se relaciona negativamente con aspectos

adversos del trabajo, como lo son las altas demandas y cargas de trabajo, inseguridad laboral, conflictos dentro del centro escolar (Hascher y Waber, 2014), las relaciones no adecuadas con los estudiantes (Collie, 2014; Spilt et al., 2011), la valoración positiva de aspectos sobre su vida (Dreer, 2024), la reducción de prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje (Leal-Soto et al., 2014), y sentimientos de desgaste laboral, tales como: estrés, fatiga, tristeza y sentido social de su trabajo (Collie et al., 2015; Dávila-Ramírez et al., 2023).

A pesar de la relevancia del estudio de bienestar docente, distintas cuestiones limitan su comprensión. En primer lugar, es difícil llegar a un consenso en su definición, pues se considera complejo y que abarca muchos aspectos (Acton y Glasgow, 2015; Van De Weijer et al., 2018). Como consecuencia, la concepción de bienestar cambia en función de la perspectiva teórica desde donde se investiga. Por ejemplo, en ocasiones el interés recae en la satisfacción (pe. Campos et al., 2018; Dávila Ramírez et al., 2023; Escalona et al., 2022) y en otras ocasiones en el desarrollo de las habilidades (pe. Dávila Ramírez, 2018; García-Álvarez et al., 2023; Herrera-Álvarez et al., 2022).

En segundo lugar, se emplean marcos teóricos *descontextualizados* de la profesión docente, es decir, no se consideran aspectos representativos de la profesión que pueden afectar la percepción de bienestar experimentado. De manera que se excluyen aspectos particulares de la profesión, como la relación con colegas y estudiantes, la capacidad para gestionar la carga de trabajo o la satisfacción al impartir clases. Al no incluir estas cuestiones se presenta una visión limitada del bienestar experimentado por el docente. En tercer lugar, los instrumentos utilizados para medir el bienestar docente no siempre respaldan los usos y finalidades propuestas a través de evidencias de validez (ver American Educational Research Association et al., 2014; Kane, 2013; Messick, 1995). De modo que hay poca evidencia teórica y empírica que justifiquen las interpretaciones y hallazgos obtenidos de la investigación.

Por ello, el presente proyecto de tesis tuvo como propósito el diseño, desarrollo y validación de un instrumento que permita medir *concepciones hedónicas y eudaimónicas* sobre bienestar docente. Para cumplir con este propósito se partió de un marco teórico-conceptual que sirvió como base sustantiva de un modelo de medición. Dicho modelo de medición fue representado en un instrumento de medición de variable latente. Por último, se recopilaron

evidencias de validez sobre el contenido y estructura interna del instrumento que respaldan sus usos e interpretaciones propuestos.

La estructura de esta tesis considera ocho capítulos. En el primer capítulo, *planteamiento de la investigación*, se detallan antecedentes relevantes del estudio sobre bienestar docente. Asimismo, se define el problema de investigación, se desarrollan los objetivos a cumplir y se justifica la importancia del estudio. El segundo capítulo, *bienestar docente*, constituye el marco teórico y conceptual, donde se describen las consideraciones teóricas y bases conceptuales del modelo de medición del IBD. Este establece un marco de referencia para la comprensión de las dimensiones consideradas en la medición del bienestar docente. El tercer capítulo, *estudios empíricos sobre bienestar docente en Hispanoamérica y España*, contiene una síntesis de los hallazgos empíricos sobre el bienestar derivado de la revisión sistemática de la literatura realizada para esta tesis. Posteriormente el cuarto capítulo, *marco contextual*, se abordan aspectos generales del contexto de la educación en México. En el quinto capítulo, *validez en pruebas psicológicas y educativas*, se presentan las bases teóricas de la teoría de la validez en pruebas psicológicas y educativas, se incluye la evolución conceptual de la teoría de validez y se describen distintas fuentes que constituyen el argumento de validez en instrumentos de medición psicológica y educativa. En el sexto capítulo, *método*, se especifica el tipo de estudio, así como los materiales e instrumentos empleados, y se detalla el procedimiento llevado a cabo en cada fase y etapa del estudio. En el séptimo capítulo, *resultados*, se presentan los hallazgos derivados de los análisis realizados. El octavo capítulo, *discusión y conclusiones*, se discuten los hallazgos y resultados obtenidos en función de la revisión de literatura realizada. Asimismo, se establecen las conclusiones generales del estudio, sus alcances, limitaciones y las futuras líneas de investigación.

I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Antecedentes

El concepto de bienestar es elusivo y complejo en su definición. Diversos especialistas reconocen que es un término multidimensional que suele ser analizado desde diversas perspectivas teóricas y conceptuales (de Chavez et al., 2005; Huta y Waterman, 2014a). En este sentido, y por mencionar algunos ejemplos, en ocasiones el interés se centra en abordar aspectos relacionados a la salud física (pe. Moreno, 2008; Sadick y Issa, 2017), mientras que en otras situaciones se analizan aspectos psicológicos o sociales (pe. Diener et al., 2018; Keyes, 1998). Cada una de estas perspectivas se distingue por las consideraciones ontológicas, epistemológicas, metodológicas y éticas asumidas. Tomando en consideración lo anterior, se deduce que no hay una forma unívoca de definir el bienestar.

Dada la ausencia de una definición que considere todas las perspectivas teóricas, es necesario revisar distintas aproximaciones con el fin de obtener una comprensión integral del bienestar. Para ello, se realizó una Revisión Sistemática de Literatura (RSL) con el objetivo de identificar el estado del arte en torno al bienestar y dilucidar las principales necesidades de investigación; de manera que sea posible establecer una comprensión sólida del concepto para las secciones posteriores del presente proyecto de tesis.

1.1.1 Revisión sistemática de la literatura

El propósito principal de la RSL fue conseguir suficiente información para desarrollar una descripción detallada, en términos teóricos, metodológicos y empíricos del bienestar docente. Para ello, se pretendió (a) identificar y describir los *términos claves* vinculados a su conceptualización; (b) revisar los modelos de medición, instrumentos y las evidencias de validez presentadas en estudios de tipo psicométrico; y (c) describir los hallazgos empíricos del bienestar docente. De la misma manera, se establecieron las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los antecedentes representativos del estudio del bienestar docente en España e Hispanoamérica?
- ¿Qué aspectos se incluyen en el estudio del bienestar docente en España e Hispanoamérica?
- ¿Cómo se ha medido el bienestar docente en España e Hispanoamérica?

- ¿Cuáles son los marcos teóricos-conceptuales empleados en estudios de bienestar docente provenientes de España e Hispanoamérica?
- ¿Cuál es el estado de producción académica sobre bienestar docente considerando estudios provenientes de España e Hispanoamérica?

Para el desarrollo de la RSL se tomaron en cuenta las recomendaciones de Newman y Gough (2020) y la guía *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses* (PRISMA; Page et al., 2021). La guía PRISMA 2020 consta de una lista de verificación de 27 elementos que deben ser incluidos para el análisis de los documentos revisados. Estos elementos abarcan la identificación de la pregunta de investigación, la búsqueda de la literatura, la selección de los estudios, la extracción de datos, la evaluación del riesgo de sesgo y la síntesis de los resultados. La declaración PRISMA 2020 se diseñó principalmente para guiar revisiones sistemáticas de estudios que evalúan efectos de intervenciones de salud, no obstante, los elementos de la lista de verificación se pueden aplicar a estudios con otros objetivos (Page et al., 2021), como aquellos enfocados en la revisión de un concepto.

Considerando lo anterior, la búsqueda de textos se realizó en bases de datos que albergan estudios sobre el bienestar docente en contextos de Hispanoamérica y España. Para la obtención de estudios se consideraron las bases de datos *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (Redalyc), *Difusión de Alertas en la Red* (Dialnet), y *Directory of Open Access Journals* (DOAJ); pues proporcionan una variedad de referencias académicas en investigación sobre bienestar docente en regiones de hispanohablantes. La temporalidad de la búsqueda se fijó en 10 años, de manera que se consultaron todos los documentos registrados en las bases con fecha de publicación entre los años 2013 y 2023.

La cadena de búsqueda fue compuesta por la combinación de los términos *bienestar*, *docente*, *profesor*, *maestro*, y *educador*. Se emplearon términos generales, no restrictivos, con el objetivo de incluir un espectro amplio de estudios relacionados con el bienestar de los docentes en contextos educativos hispanohablantes. Como se observa, se emplearon sinónimos de la palabra *docente* con el fin de abarcar otros términos que se utilizan en distintas regiones o países para referirse a la figura que ejerce la actividad profesional de transmitir conocimiento y evaluar

a un grupo de estudiantes dentro del contexto de una institución educativa. En función de los términos mencionados se añadieron operadores booleanos, obteniendo como resultado la siguiente cadena de búsqueda: *bienestar AND (docente OR profesor OR maestro OR educador)*. Una vez obtenidos los resultados de la búsqueda, se seleccionaron los documentos que cumplieran con los criterios de elegibilidad mencionados en la Tabla 1.

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión para la selección de estudios.

Inclusión	Exclusión
El objeto de estudio es el bienestar docente	El objeto de estudio son constructos distintos al bienestar docente
Los estudios son artículos científicos, capítulos de libros, libros, tesis de maestría o tesis de doctorado.	Los estudios son artículos de información, tesis de licenciatura, actas de congresos, ponencias, noticias y blogs especializados o estudios de intervención.
Los estudios pasaron por un proceso de revisión de pares	Los estudios no pasaron por un proceso de revisión de pares
Incluyen población docente de Hispanoamérica y España	No incluyen población docente de Hispanoamérica y España
Estudio publicado en inglés o español	Estudio publicado en un idioma que no sea español o inglés
Estudio publicado entre 2013 y 2023	Estudio publicado antes del 2013 o después de 2023
Se conceptualiza el bienestar de forma multicomponencial	Se conceptualiza el bienestar como unicomponencial

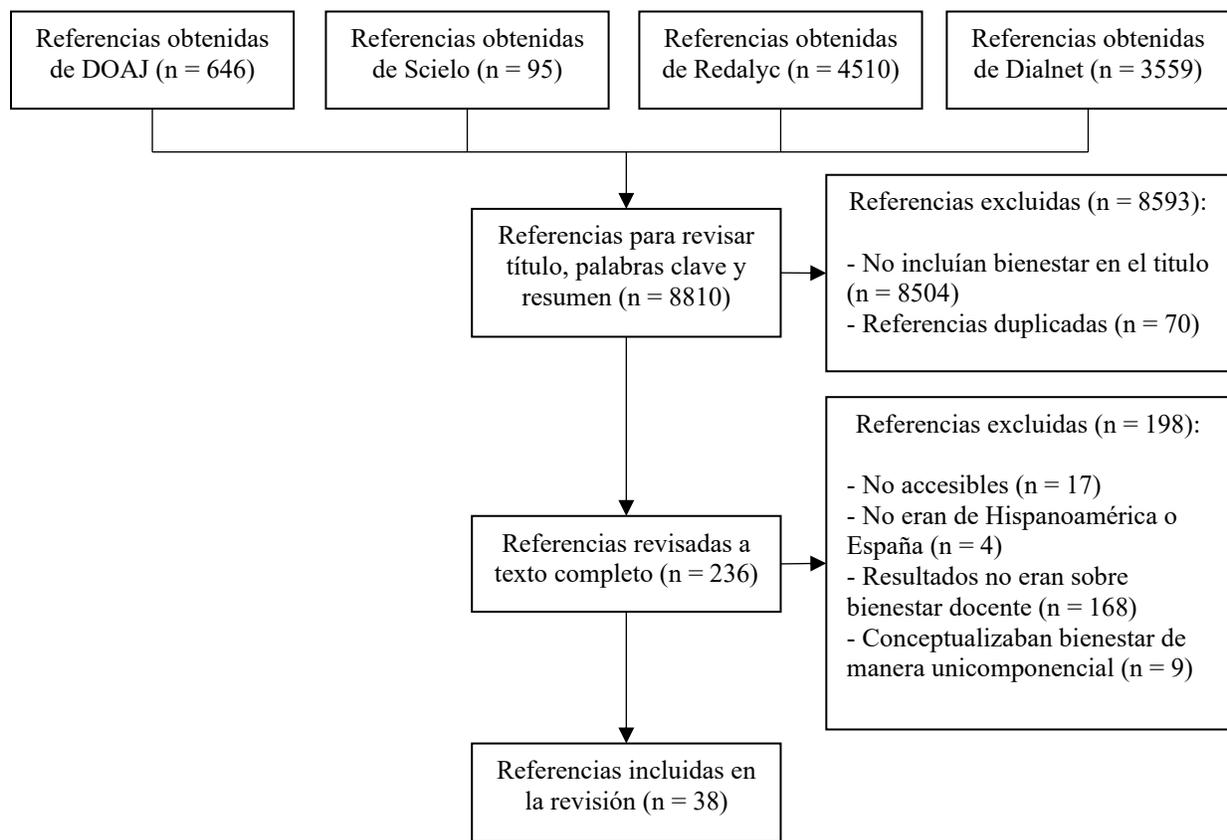
Posterior a la selección de estudios y extracción de datos, se organizó la información para responder a las preguntas de investigación. En primer lugar, dada la necesidad de organizar de manera consistente la multiplicidad de definiciones de bienestar reportadas en los estudios, se adaptó el marco de clasificación y la terminología desarrollada por Huta y Waterman (2014a). Si bien, su propuesta se enfoca en una clasificación para concepciones de bienestar desde una postura hedónica y eudaimónica, esta resulta útil para organizar sistemáticamente las definiciones sobre bienestar en general. En segundo lugar, para describir los modelos de medición, las características de los modelos factoriales y las evidencias de validez se empleó la terminología y los elementos de los de modelos de medición propuestos por la *teoría de la*

variable latente (Borsboom, 2008). Respecto a las evidencias de validez se empleó el marco de obtención de evidencias de validez de constructo propuesto por la American Educational Research Association (AERA) et al. (2018). En tercer lugar, la clasificación de los hallazgos empíricos se organizó en función de los indicadores incluidos en los instrumentos de medición empleados. En otras palabras, la evidencia empírica se agrupó de acuerdo con las variables que median los instrumentos.

Como resultado, se obtuvieron un total de 8,810 referencias posibles para la RSL. Estas referencias se distribuyeron de la siguiente manera: Redalyc (n = 4,510), Dialnet (n = 3,559), Scielo (n = 95), y DOAJ (n = 646). Una vez obtenidos los registros se revisó el título, las palabras clave y, en ocasiones, los resúmenes en cada uno de ellos. En este paso se descartaron 8,539 referencias, siendo que: en 8,504 no investigaban el bienestar docente y 70 eran documentos duplicados, lo que resultó en la identificación de 236 documentos elegibles para su revisión a texto completo. De ellos, se excluyeron 198 referencias por los siguientes motivos: no eran accesibles por los medios disponibles (n = 17), no eran de países pertenecientes a Hispanoamérica o España (n = 4), conceptualizaban el bienestar de manera unicomponental (n = 9) y el tema principal era diferente al bienestar de los docentes (n = 168). Finalmente, se incluyeron 38 referencias para la presente revisión sistemática de la literatura. El proceso de selección de referencias se puede observar en la Figura 1. Los artículos seleccionados se pueden consultar en el Apéndice A.

Figura 1

Diagrama de flujo basado en las recomendaciones del método PRISMA



1.1.2 Antecedentes del estudio de bienestar docente

Entre las primeras aproximaciones de bienestar se destacan aquellas desarrolladas por filósofos de la antigua Grecia durante el periodo Helénico (323 a. C. – 31 a. C.). En esta época el interés de estudio de bienestar era una cuestión ética, es decir, exploraban preguntas fundamentales sobre la existencia, tales como ¿cuál es la *naturaleza de una vida digna?* o ¿qué constituye una *vida bien vivida?* (Huta y Waterman, 2014a; Ryff et al., 2021). Dos líneas de pensamiento se destacaron para ofrecer una posible respuesta a estas cuestiones. En la primera de ellas, filósofos como Aristipo y Epicuro, plantearon que la meta de una *vida bien vivida* consiste en experimentar la máxima cantidad de sensaciones de satisfacción, así como la mínima cantidad de sensaciones negativas, como lo son el miedo o el dolor (Ryff et al., 2021). En la segunda línea de pensamiento, Aristóteles postula en su obra *ética eudemia* que una *buena vida* es aquella en donde se realizan acciones virtuosas en búsqueda de la excelencia personal (Huta, 2022; Ryff et

al., 2021). Estas acciones deben estar alineadas con una *esencia personal verdadera* o *daimon*, el cual da sentido a las acciones realizadas por la persona. Posteriormente, Ryan y Deci (2001) catalogaron como *hedónica* a la línea de pensamiento que centra en la búsqueda de sensaciones placenteras y disminución de sensaciones negativas, y *eudaimónica* para la que se enfoca en la realización de acciones para alcanzar el *daimon*.

Las aproximaciones actuales de bienestar se desarrollaron durante la segunda mitad del siglo XX (de Chavez et al., 2005; Huta y Waterman, 2014a). A diferencia de las concepciones filosóficas, estas se interesan por desarrollar postulados teóricos y verificar empíricamente hipótesis para alcanzar una comprensión *científica* del bienestar. Como se mencionó, estas se distinguen a través del estudio de dimensiones e indicadores específicos de acuerdo con la concepción de bienestar y los objetivos de investigación planteados. Con el fin de comprender el concepto de bienestar e identificar las disciplinas desde donde se estudia, De Chávez et al. (2005) realizaron una revisión de la literatura en distintas bases de datos que albergan artículos en inglés sobre bienestar publicados entre 1980 y 2001. Como resultado, se encontró que las principales disciplinas de estudio son la economía, la psicología, la sociología y la salud.

Desde una perspectiva económica el bienestar se entiende como la posibilidad de acceder de manera sustentable a condiciones materiales y de calidad de vida con el fin de cubrir las necesidades básicas del individuo (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2013). Entre los indicadores que comúnmente se estudian se encuentra el acceso a la vivienda, índices de empleo y desempleo, cantidad de ingresos monetarios, estado de salud actual, balance entre vida y trabajo, acceso a educación, seguridad social, calidad del medioambiente, entre otros (de Chavez et al., 2005; OECD, 2013). En particular, el economista Amartya Sen menciona que no es suficiente con el acceso a dichas condiciones, sino que es la capacidad de obtener valores funcionales las que determinan el bienestar en los individuos (como se cita en Plata Pérez, 1999). Por ejemplo, en un escenario en donde se garantiza a la población el derecho de ingreso a instituciones de educación superior, se puede pensar que el acceso universal a la educación terciaria es un fin en sí mismo para el bienestar de las personas, sin embargo, pueden presentarse situaciones que impidan a una parte de la población de obtener el valor funcional de la educación. En este sentido, aquellos que carecen de recursos económicos-materiales (pe. computadora, internet, espacios designados de estudio, tiempo disponible para

realizar sus tareas, etc.) pueden disminuir su capacidad de adquirir el valor sustantivo de la educación.

Desde la disciplina de la psicología el bienestar se estudia como un rasgo o estado subjetivo que puede manifestarse a través de comportamientos, orientaciones, experiencias y funcionamientos *positivos* en los individuos (Huta y Waterman, 2014a). Algunos indicadores empleados comúnmente son el grado de satisfacción, la cantidad e intensidad de los afectos, el nivel de realización personal percibido y *florecimiento*. Los modelos teóricos psicológicos se pueden catalogar en dos grandes grupos: aquellos desarrollados desde posturas hedónicas y los que se derivan de una visión eudaimónica (Huta y Waterman, 2014a; Ryff et al., 2021). Entre los primeros se destacan los estudios elaborados por Diener et al. (1999, 2018), Kahneman et al. (1999; 2006) y Vittersø et al. (2009). En el caso de los segundos sobresalen las investigaciones realizadas por Ryff (1989), Keyes (1998), Waterman (1990) y Seligman (2018).

Por su parte, el bienestar estudiado desde la sociología establece una conexión entre aspectos sociales e individuales. Especialistas en estudios sociales teorizan que la relación entre dichos aspectos puede entenderse a través del estudio del valor personal y funcionamiento social (Keyes, 1998), donde los individuos se comparan con otros para evaluar su percepción de bienestar en la sociedad (de Chavez et al., 2005). Específicamente Keyes (1998) postula que el bienestar social se compone de cinco dimensiones: (a) aceptación social, o la aceptación de los aspectos negativos y positivos de la sociedad; (b) actualización social, o la evaluación del potencial y trayectoria de la sociedad; (c) contribución social, o la evaluación del valor personal en la sociedad; (d) coherencia social, o la percepción de la organización, operación y calidad del mundo social; e (e) integración social, o la evaluación de la calidad de la relación con la sociedad y la comunidad.

Desde la disciplina de la salud el bienestar es empleado como un sinónimo para la salud física (de Chavez et al., 2005). El bienestar físico se puede entender como la capacidad para realizar actividades físicas y cumplir roles sociales sin ser obstaculizado por limitaciones físicas. Estos estudios suelen basarse marco de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en donde definen la salud como un fenómeno que integra dimensiones de bienestar social, mental y físico (Moreno, 2008).

Posteriormente, durante las primeras dos décadas del siglo XXI, estas aproximaciones fueron empleadas para el estudio de bienestar en población docente. Estos enfoques provinieron principalmente de disciplinas como la psicología y la sociología (Fox et al., 2023; Hascher y Waber, 2021). Algunos marcos teóricos fueron empleados sin cambios para estudiar a los docentes (pe. Ávila Muñoz, 2019; Escalona et al., 2022; van Horn et al., 2004), mientras que otros fueron adaptados para ajustarse a contextos específicos de la profesión (pe. Collie et al., 2015; de Pablos, 2011; Sadick y Issa, 2017). Como resultado, se observan dos concepciones para el estudio del bienestar en los docentes. La primera se basa en marcos teóricos de *bienestar general*, es decir, aquellos que se centran en aspectos generales de la vida de los individuos que laboran como docentes. La segunda plantea una visión enfocada en un contexto de docencia, de manera que es posible capturar indicadores específicos que impactan en el bienestar experimentado en su profesión. Dicho de otra manera, al emplear marcos generales se estudia el *bienestar en los docentes*, mientras que al valorar cuestiones específicas y contextualizadas se investiga el *bienestar docente*¹.

Los modelos teóricos disponibles sobre el bienestar docente lo definen como un rasgo o estado manifiesto en las experiencias y la percepción de funcionamiento óptimo. El interés en estas investigaciones es conocer como dichas manifestaciones inciden en la satisfacción, relaciones sociales y desarrollo profesional del docente. En particular su estudio se enfoca en indicadores específicos de la profesión, tales como cuestiones de didáctica, autoeficacia, relaciones con estudiantes y compañeros de profesión, afecciones, carga laboral, entre otras (pe. Collie, 2014; Dávila Ramírez, 2018; Renshaw et al., 2015; Sadick y Issa, 2017).

1.1.3 Aspectos laborales, intrapersonales e interpersonales en la investigación de bienestar docente

Análogo al *bienestar general*, uno de los pocos consensos en el estudio de bienestar docente es respecto a la complejidad del término, lo que promueve la ausencia de una definición unívoca (McCallum et al., 2017). Al respecto, y para efectos de este apartado, se identifican aspectos de orden *laboral*, *intrapersonal* o *interpersonal*. En este sentido, el bienestar docente desde lo *laboral* implica la valoración de aspectos positivos relacionados con las condiciones

¹ Para efectos de la claridad y facilidad en la lectura de la presente tesis se emplea el termino *bienestar docente* para referirse a ambas concepciones.

físicas laborales (Bermejo Toro, 2016; Torres-Hernández, 2023), experiencias y valoraciones subjetivas emocionales positivas y pocas experiencias negativas de la labor docente (Bermejo Toro, 2016; Dávila Ramírez, 2018; Ortiz et al., 2022; Villarreal Peralta, 2023), percepción positiva de la institución educativa e interacción positiva con los otros docentes y estudiantes (Dávila Ramírez, 2018), sentimientos de competencia y autoeficacia (Dávila Ramírez, 2018; Fernández Puig et al., 2017), así como motivación y compromiso con las actividades de labor profesional (Escalona et al., 2022; Fernández Puig et al., 2017).

Respecto a lo *intrapersonal*, ésta abarca la evaluación cognitivo-afectiva de la propia circunstancia y los afectos experimentados, que no necesariamente se asocian a la labor profesional del docente, sino a la valoración de la vida en general. Esto implica la evaluación positiva de la calidad de vida (León et al., 2014), satisfacción vital general (Borjas et al., 2019; Campos et al., 2018; Gutiérrez-Caballero et al., 2019; Rodríguez-Rodríguez et al., 2021; Veloso-Besio et al., 2013), salud emocional y física (Villarreal Peralta, 2023), capacidades para el desarrollo del funcionamiento pleno (Dávila Ramírez et al., 2023), realización personal (Escalona et al., 2022), estrategias de afrontamiento del estrés y sensaciones de felicidad (Vargas-Navarro et al., 2022), evaluación positiva de los estados afectivos (Ávila Muñoz, 2019; Beckett y Schultendorff, 2015), interpretación personal de logros vitales (Berrocal-Arístegui, 2023), y el desarrollo de capacidades y crecimiento personal (Beckett y Schultendorff, 2015; Campos et al., 2018).

Por último, el *bienestar docente interpersonal* se refiere a la evaluación cognitivo-afectiva de condiciones sociales y las relaciones con otras personas, que no son exclusivos de un contexto laboral o profesional. Este se manifiesta a través de la evaluación de las capacidades para entablar relaciones positivas con otros y el dominio del entorno (Dávila Ramírez et al., 2023), su condición en el aspecto social (Torres-Hernández, 2023) y las relaciones saludables que tiene el docente con otras personas (Villarreal Peralta, 2023).

1.1.4 Medición del bienestar docente

En psicología y educación, los modelos de medición son representaciones de un marco teórico o conceptual diseñados para la medición de un concepto no observable, es decir, una *variable latente* (Borsboom, 2008). En particular, hacen referencia a los modelos, implícitos o explícitos, que describen la relación entre la variable latente y sus indicadores observables. El

desarrollo de modelos de medición cuenta con implicaciones importantes en relación con la conceptualización de bienestar. En primer lugar, permite obtener datos que sustenten empíricamente la estructura del concepto. En segundo lugar, ayuda a especificar las dimensiones e indicadores necesarios para su medición.

Considerando lo anterior, se asume que la revisión de modelos de medición es fundamental para profundizar en la comprensión del bienestar docente, ya que proporcionan una representación del concepto a través de indicadores observables. A continuación, se presentan los modelos de medición empleados para la investigación del bienestar docente; se identifican, clasifican y examinan las características de los modelos; y se pretende proporcionar una visión integral sobre su medición.

1.1.4.1 Modelo de bienestar subjetivo

El modelo propuesto por Diener (1984) mide el *bienestar subjetivo* de los individuos. El bienestar subjetivo engloba la evaluación de una variedad de fenómenos (Diener et al., 1999). Esta valoración cuenta con tres características esenciales: (a) es global sobre los aspectos vitales de una persona, (b) es subjetiva y (c) su enfoque es referido hacia cuestiones positivas de la vida. La evaluación también distingue entre aspectos de tipo cognitivo y afectivo. Por un lado, las *cognitivas* son aquellas que refieren a la evaluación de satisfacción de un individuo, ya sea global o específica. Por otro lado, las *afectivas* aluden a una valoración del estado de ánimo y las emociones que experimenta un individuo, ya sean positivas o negativas. De acuerdo con lo anterior, el bienestar subjetivo se conceptualiza como un rasgo desde una perspectiva hedónica, pues su enfoque es centrado en la valoración personal de las experiencias de vida en torno a la satisfacción y afectos.

1.1.4.2 Modelo de bienestar psicológico

El modelo de medición desarrollado por Ryff (1989) mide el nivel de *bienestar psicológico* presente en un individuo. Este término refiere a la percepción subjetiva, positiva y saludable del *funcionamiento psicológico*, es decir, los procesos que permiten a una persona interactuar de manera efectiva consigo mismo, los demás y su entorno. En este sentido, el bienestar es conceptualizado desde una perspectiva eudaimónica a manera de rasgo, pues refiere al desarrollo y realización del individuos. Asimismo, esta enfocado en valorar el funcionamiento

psicológico adecuado de los individuos. Dicho modelo es representado a través de seis dimensiones: (a) la *Autoaceptación*, mide la actitud positiva hacia uno mismo, abarcando la aceptación plena de diversas facetas de la vida, tanto positivas como negativas; (b) las *Relaciones positivas con otros*, se enfoca en la valoración de conexiones interpersonales; (c) la *Autonomía*, refiere a la capacidad de ser autodeterminado e independiente; (d) el *Dominio del entorno*, alude al sentido de competencia y maestría de una persona respecto a la gestión de sus asuntos cotidianos; (e) el *Propósito en la vida*, aborda las metas y la percepción de significado de la vida; y (f) el *Crecimiento personal* considera la sensación de desarrollo continuo.

1.1.4.3 Modelo de bienestar recordado y experimentado

Hervás y Vázquez (2013) desarrollaron un modelo de medición con el propósito de evaluar las experiencias, juicios y estados afectivos momentáneos de las individuos. Este modelo cuenta con dos dimensiones: (a) el *Bienestar recordado*, que mide cuatro dominios (bienestar general, eudaimónico, hedónico y social), y (b) el *Bienestar experimentado*, que alude a responder la frecuencia con la que los participantes experimentan situaciones comunes de afectos positivos y negativos. En este tenor, el bienestar es entendido como un rasgo y estado al mismo tiempo, así como desde una perspectiva hedónica y eudaimónica, y se enfoca en las experiencias personales.

1.1.4.4 Modelo positive emotions, engagement, relationships, meaning, and achievement (PERMA)

El bienestar de acuerdo con el modelo PERMA es un estado y dinámico del *funcionamiento social y psicológico óptimo*, es decir, se refiere a un equilibrio constante entre el desarrollo social y psicológico (Butler y Kern, 2016). En este modelo el bienestar también es mencionado como *florecimiento*. El bienestar se conceptualiza a través de cinco dimensiones: (a) *Emociones positivas*, la cual incluye sensaciones hedónicas como felicidad, placer y comodidad; (b) *Compromiso*, que valora el grado de conexión psicológica profunda en una actividad, organización o causa específica; (c) *Relaciones*, que engloba sentimientos de integración con la sociedad o comunidad, sentirse cuidado por seres queridos y satisfacción con la red social; (d) *Sentido*, que mide el propósito y dirección en la vida, así como a sentirse conectado con algo más grande que uno mismo; y (e) *Logro*, que valora la satisfacción personal en relación al

reconocimiento externo. De esta manera, se conceptualiza desde una perspectiva hedónica y eudaimónica, entendido como un estado enfocado en las experiencias y el funcionamiento.

1.1.4.5 Modelos de bienestar laboral

El bienestar laboral se refiere a la valoración del grado en el que la experiencia dentro de un contexto situado en el trabajo es satisfactoria, agradable y positiva (Blanch et al., 2010). Esta concepción de bienestar puede clasificarse como hedónica y eudaimónica concurrentemente. Asimismo, se considera un rasgo que se concentra en la evaluación de experiencias y lo funcional de una persona.

La postura de Schaufeli y Bakker (2003) considera respuestas positivas y negativas como indicadores de bienestar en el trabajo. En el caso de indicadores negativos, se hace referencia al *burnout*. Este es un concepto compuesto de tres factores, pues es caracterizado a través del (a) *Agotamiento emocional*, (b) *Cinismo* y (c) *Falta de realización profesional*. El Agotamiento emocional implica la pérdida de recursos emocionales debido a las demandas interpersonales, el Cinismo refleja indiferencia hacia el trabajo y dudas sobre su importancia, y la Falta de realización profesional se relaciona la evaluación negativa del propio trabajo y la poca confianza de su efectividad. Como indicadores positivos, se hace referencia al *Engagement*. Este se concibe como un estado psicológico caracterizado por (a) Vigor, (b) Dedicación y (c) Absorción. El Vigor implica energía y resistencia para superar obstáculos. La Dedicación refleja una fuerte implicación y orgullo en el trabajo. La Absorción se refiere a la capacidad de concentrarse en las tareas, perdiendo la noción del tiempo.

Otra propuesta de modelo de medición de bienestar laboral es la propuesta por Blanch et al. (2010). En ella se entiende al bienestar laboral a través de dos dimensiones principales. Por un lado está el *Bienestar psicosocial*, que recoge información sobre la percepción de afectos, competencias y expectativas de los trabajadores. Por otro lado se encuentran los *Efectos colaterales*, que pregunta sobre la somatización, desgaste y alienación presenten en la labor.

Finalmente, se identificó el modelo de Parker y Hyett (2011), donde se conceptualiza al bienestar laboral desde cuatro dimensiones. La *Satisfacción laboral*, mide la percepción de la realización encontrada a través de sus labores, su impacto en la autoestima, el sentido de propósito y el desarrollo de sus habilidades. La segunda dimensión, *Respeto de la organización*

por el empleado, incluye juicios relacionados con los superiores dentro del trabajo. La tercera dimensión, *Atención del empleador*, analiza la percepción de la actitud afectiva recibida por los jefes, su disposición a escuchar y su comprensión de problemáticas laborales. La cuarta dimensión, *Intrusión del trabajo en la vida privada*, valora como el estrés y la presión laboral afecta la vida no laboral de las personas.

1.1.4.6 Modelos de bienestar docente

De la misma manera que los modelos de bienestar laboral, los modelos de bienestar docente se enfocan en la valoración de aspectos positivos dentro de un contexto ocupacional. No obstante, el énfasis es sobre cuestiones específicas de la profesión docente (Hascher y Waber, 2021). La diversidad de modelos y falta de definiciones formales resulta en la amplitud de facetas que estos modelos pueden abarcar en su conceptualización. Sin embargo, su investigación se ha limitado a entenderlo como un rasgo que, desde una perspectiva hedónica, se enfoca en la medición de satisfacción con experiencias y cuestiones funcionales de los docentes.

El modelo de bienestar docente de De Pablos-Pons (2011), el cual considera siete dimensiones que miden el bienestar subjetivo de los docentes: (a) *Motivaciones que impulsan la innovación con las tecnologías de la información y comunicación (TIC)*, (b) *Emociones asociadas a la realización de proyectos de innovación con TIC*, (c) *Competencias necesarias para el desarrollo de proyectos con TIC*, (d) *Satisfacción personal que le proporciona el uso educativo de las TIC*, (e) *Satisfacción con el contexto profesional respecto a la receptividad de innovaciones basadas en el uso de las TIC*, (f) *Proyectos-valores-vitales-profesionales que orientan la iniciativa del profesorado a innovar con TIC*, y (g) *Cultura e identidad del centro en el que se desarrolla su actividad profesional*.

Por su parte, Fernández-Puig et al. (2015a) elaboró un modelo que mide las afectaciones de los docentes, así como su bienestar. En este modelo, el bienestar se entiende como el estado general de *Satisfacción*, entendido como un buen estado de ánimo y actitudes positivas sobre la vida laboral y privada; y la *Autoeficacia*, definida como la convicción de contar con habilidades necesarias para ejecutar el trabajo y lograr los objetivos. En cuanto a las afectaciones se consideran el *Agotamiento*, que miden la sensación de cansancio físico y emocional derivado de la labor docente; las *Alteraciones de la voz*, que explora los malestares relacionados con el habla; las *Alteraciones musculoesqueléticas*, que se centra en la detección de molestias en la columna

vertebral y la espalda; y las *Alteraciones cognitivas*, que analiza disfunciones en capacidades como la concentración, la memoria, las distracciones y el pensamiento obsesivo.

En el caso de Renshaw et al. (2015) entienden al bienestar docente como una función de dos dimensiones. La primera de ellas, *Conexión escolar*, entendida como el sentirse apoyado y relacionarse bien con los demás en la escuela. La segunda es la *Eficacia docente*, definida como la evaluación de los propios comportamientos de enseñanza como satisfactoriamente acordes con las demandas del entorno.

Para Sadick e Issa (2017) el bienestar docente cuenta con tres dimensiones: (a) *Psicológica*, (b) *Social* y (c) *Física*. La Psicológica evalúa el grado de satisfacción laboral experimentada, el sentido de la profesionalidad, así como el sentido de logro y reconocimiento. La dimensión Social supone que hay bienestar a través de un adecuado funcionamiento social en la escuela, un alto grado de conexión en la escuela, y buena socialización en el aula. En lo que respecta a la dimensión Física se concierne de resultados en el entorno laboral y de roles, y el funcionamiento físico en el aula. Se destaca que su modelo no ofrece definiciones puntuales respecto a las dimensiones.

Por otro lado, el modelo de bienestar ocupacional de los docentes de Viac y Fraser (2020) considera cuatro dimensiones: (a) *Cognitiva*, (b) *Subjetiva*, (c) *Física y mental*, y (d) *Social*. La dimensión Cognitiva refleja la funcionalidad cognitiva de los empleados, particularmente el grado en el que los trabajadores son capaces de asimilar nueva información y concentrarse en su labor. La dimensión Subjetiva se refiere a las diversas evaluaciones, tanto positivas como negativas, que las personas realizan sobre sus vidas, así como las reacciones afectivas ante sus experiencias. El bienestar Físico y mental alude a los síntomas psicossomáticos que el docente podría haber experimentado durante un periodo determinado. Por último, el bienestar Social se refiere a la calidad y profundidad de las interacciones sociales con diversos actores educativos. En la Tabla 2 se observa el concentrado de los modelos de medición para estudiar el bienestar docente, así como ejemplos de instrumentos empleados para la recolección de datos.

Tabla 2*Modelos de medición de bienestar empleados en estudios con docente.*

Modelo de medición	Dimensiones	Instrumentos representativos
Bienestar subjetivo (Diener, 1984)	Evaluación cognitiva (satisfacción global), Evaluación afectiva (emociones positivas)	Escala de satisfacción con la vida (Diener et al., 1985; Atienza et al., 2000)
Bienestar psicológico (Ryff, 1989)	Autoaceptación, Relaciones positivas, Autonomía, Dominio del entorno, Propósito en la vida, Crecimiento personal	Escala de bienestar psicológico (van Dierendonck et al., 2008)
Bienestar recordado y experimentado (Hervás y Vázquez, 2013)	Bienestar recordado (general, eudaimónico, hedónico, social), Bienestar experimentado (frecuencia de afectos positivos y negativos)	Integrative well-being scale (Hervás y Vázquez, 2013)
PERMA (Butler y Kern, 2016).	Emociones positivas, Compromiso, Relaciones, Sentido, Logro	PERMA-Profiler (Butler y Kern, 2016).
Bienestar laboral (Blanch et al., 2010)	Bienestar psicosocial (afectos, competencias, expectativas), Efectos colaterales (somatización, desgaste, alienación)	Cuestionario sobre la calidad de vida laboral en organizaciones de servicios humanos (Ortiz et al., 2022)
Bienestar laboral (Schaufeli y Bakker, 2003)	Burnout (agotamiento emocional, cinismo, falta de realización profesional), Engagement (vigor, dedicación, absorción)	Maslach burnout inventory (Maslach et al., 1997); Utrecht work engagement scale (Schaufeli y Bakker, 2003).
Bienestar laboral (Parker y Hyett, 2011)	Satisfacción laboral, Respeto de la organización por el empleado, Atención del empleador, Intrusión del trabajo en la vida privada	Cuestionario de bienestar en el lugar de trabajo (García Moncada et al., 2023)
Bienestar docente (De Pablos-Pons, 2011)	Motivaciones con TIC, Emociones con proyectos TIC, Competencias con proyectos TIC, Satisfacción personal con uso educativo de TIC, Satisfacción con el contexto profesional, Proyectos-valores-vitales-profesionales, Cultura e identidad del centro	Cuestionario de Bienestar Docente (de Pablos, 2011).
Bienestar docente (Fernández-Puig et al., 2015a)	Agotamiento, Alteraciones de la voz, Alteraciones musculoesqueléticas, Alteraciones cognitivas	Cuestionario de salud docente (Fernández-Puig et al., 2015a)

Modelo de medición	Dimensiones	Instrumentos representativos
Bienestar docente (Renshaw et al., 2015)	Conexión escolar y Eficacia docente	Teacher subjective wellbeing questionnaire (Renshaw et al., 2015)
Bienestar docente (Sadick e Issa, 2017)	Bienestar Psicológico, Social y Físico	Teachers' psychological wellbeing survey; Teachers' social wellbeing survey; Teachers' physical wellbeing survey (Sadick e Issa, 2017)
Bienestar docente (Viac y Fraser, 2020)	Cognitiva, Subjetiva, Física y mental, Social	PISA 2021 Teacher Questionnaire (Viac y Fraser, 2020)
Bienestar docente (Dávila-Ramírez et al., 2023)	Autoeficacia docente, Bienestar psicológico, Autoeficacia docente colectiva, Malestar por carga laboral, Bienestar en la organización escolar, Bienestar en la interacción con estudiantes	Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996) Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff (1989) Escala de Bienestar Docente de Collie et al. (2015)

1.1.5 Desarrollo de marcos teóricos-conceptuales sobre bienestar docente

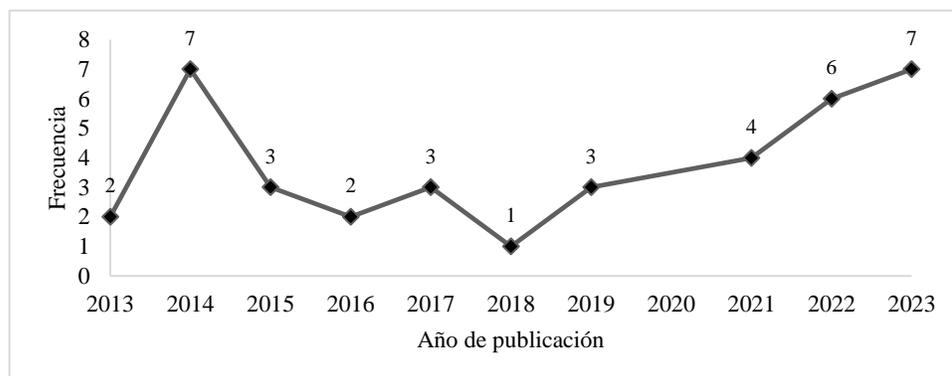
En cuanto a la investigación de bienestar docente, se identifica que los principales desarrollos teóricos y metodológicos se han desde países europeos, así como de Estados Unidos y Canadá (Collie et al., 2015; Dávila-Ramírez et al., 2023; de Pablos, 2011; Fernández-Puig et al., 2015; Renshaw et al., 2015; Sadick y Issa, 2017; Viac y Fraser, 2020). Se observa que estas teorías son empleadas en las investigaciones para dar un orden y explicación al fenómeno de estudio. Entre los modelos teóricos y de medición desarrollados en contextos hispanohablantes, solo las aproximaciones de De Pablos (2011) y la de Fernández-Puig et al. (2015b) ofrecen una perspectiva más contextual a los entornos que experimenta el docente. En este sentido, De Pablos (2011) aborda el bienestar docente desde una visión integral que incluye factores motivacionales, personales y sociales relacionados con el uso de las tecnologías de la información y comunicación. Por su parte, Fernández-Puig et al. (2015b) desarrollan un modelo que explica el impacto que tienen las afecciones presentes en la profesión (agotamiento, alteraciones de la voz, alteraciones musculoesqueléticas, alteraciones cognitivas) en la satisfacción laboral. Estos enfoques contrastan con las aproximaciones de Collie et al. (2015) y Renshaw et al. (2015), que se enfocan más en los aspectos psicológicos y emocionales del bienestar docente en contextos estadounidenses.

1.1.6 Producción de estudios académicos sobre bienestar docente

Se encontró que, de las 38 referencias incluidas, los años donde hubo mayor producción académica sobre bienestar docente fueron el 2014 y el 2023, con un total de siete referencias (18.42%) publicadas en cada uno. En la Figura 2, se aprecia una tendencia de publicaciones a la baja entre los años 2014 y 2018. Asimismo, se encontró que ninguno de los documentos incluidos se publicó en el 2020. Desde el 2021, la tendencia de publicación ha estado a la alza, superando el número de estudios en cada año.

Figura 2

Producción académica sobre bienestar docente entre 2013 y 2023



Los estudios seleccionados provenían de nueve países: 13 de España (34.21%), ocho de Chile (21.05%), cinco de México (13.16%), cuatro de Perú (10.53%), tres de Colombia (7.89%), dos de Ecuador y Uruguay (5.26%) y uno en los países de Bolivia y Venezuela (2.63%). Cabe destacar que el estudio de Cabezas et al. (2022) se realizó simultáneamente con población de dos países, siendo Chile y Ecuador (ver Anexo A).

Respecto al diseño de investigación, se identificaron 28 estudios cuantitativos (73.68%), siete cualitativos (18.42%) y tres de enfoque mixto (7.89%; ver Apéndice A). De los estudios cuantitativos, todos presentan análisis descriptivos de los resultados, 17 (44.74%) presentan análisis de correlaciones, 11 (28.95%) análisis de contraste de medias y cuatro (10.53%) emplearon análisis por medio de métodos de ecuaciones estructurales. En los estudios cualitativos se encontró que, cinco (13.16%) emplearon análisis de tipo documental y de los dos

restantes, uno (2.63%) empleo análisis biográfico-narrativo y el otro fue fenomenológico. De los mixtos, uno (2.63%) es preponderantemente cuantitativo y los dos restantes (5.26%) usan métodos cualitativos y cuantitativos de manera convergente.

Particularmente en México, no se encuentran muchas investigaciones que estudien el fenómeno. Como parte de la revisión de la literatura se identificó la revisión conceptual de Cisneros Concha y Druet Domínguez (2014), los estudios empíricos de Gaxiola-Villa (2014), León et al. (2014) y Torres-Hernández (2023), y el programa de promoción de Villarreal-Peralta (2023). Por lo que se considera un área con grandes oportunidades de investigación, pues se encuentran vacíos para la comprensión de bienestar docente en un contexto mexicano. En este sentido, se asume que la falta de investigaciones limita la capacidad de desarrollar estrategias y modelos contextualizados en México.

1.2 Planteamiento del problema

Como resultado de la RSL realizada, se identificaron una variedad de problemas de orden teórico y metodológico relevantes al estudio del bienestar docente. En cuanto a las cuestiones teóricas se destaca la polisemia conceptual dentro de la literatura académica. Es plausible que esto se deba a que el bienestar es un término complejo de definir y que abarca una gran cantidad de aspectos, de ahí la diversidad de definiciones presentes en la literatura académica y la multiplicidad de perspectivas teóricas-conceptuales desde donde se estudia. Esta multiplicidad de concepciones ha generado una ambigüedad teórico-conceptual que merma el entendimiento sobre bienestar en docente (Fox et al., 2023). Específicamente se identifican dos cuestiones que dificultan el estudio de bienestar docente.

La primera es el empleo *equivalente* de distintas concepciones de bienestar dentro de la literatura académica. En otras palabras, se tiende a equiparar perspectivas que abordan distintos aspectos e indicadores observables. Por ejemplo, es común que se consideren como iguales las investigaciones con una perspectiva hedónica de bienestar (pe. Collie, 2014; Fernández Puig et al., 2017; Millán de Lange et al., 2014), la cual se enfoca en el estudio de la satisfacción y de afectos, con resultados de bienestar desde una perspectiva eudaimónica (pe. Bernal-Guerrero y Donoso González, 2017; Leal Soto et al., 2014; Vargas-Navarro et al., 2022), en donde el enfoque de estudio es el florecimiento, el desarrollo de los máximos potenciales o la

autoactualización. De esta manera, los hallazgos de diferentes representaciones de bienestar pueden generar resultados discrepantes.

Siguiendo con el ejemplo, Huta y Waterman (2014) reportan diferencias sustantivas entre los hallazgos empíricos del bienestar hedónico y eudaimónico, encontrando que estas se deben por los elementos centrales considerados en el modelo de bienestar, así como del nivel de medición empleado y la categoría de análisis a la que pertenecen.

La segunda cuestión de orden teórico es la escasa diferenciación entre el estudio de bienestar general en docentes y bienestar docente. Como se mencionó anteriormente, el primero se refiere a investigaciones en donde se emplean marcos generales de bienestar entre población que labora como docente. El segundo se refiere al estudio de bienestar que considera elementos específicos de la labor docente. Respecto a ello, Hascher y Waber (2021) mencionan que la elección de un enfoque general para el estudio de bienestar docente puede desestimar el impacto de las exigencias profesionales específicas. En la revisión de los antecedentes, se encontró que una gran cantidad de estudios emplean marcos de bienestar general e ignoran aspectos característicos de la labor profesional.

Ambas problemáticas se refieren a dificultades surgidas a partir de la selección del marco teórico-conceptual para investigar el bienestar en docentes. Esto puede ser resultado de la complejidad de conceptualizar y estudiar el bienestar en un contexto educativo. Es importante destacar que, aunque comparten algunas características, resolver una problemática no es igual, no son equivalentes las soluciones, métodos o acciones. Esto se debe a que en una, la problemática radica en la falta de consenso sobre qué dimensiones o variables son pertinentes, mientras que, en la otra, se enfoca a la representación del concepto en contextos específicos, considerando las diferencias laborales, individuales, sociales y administrativas que influyen en el bienestar de los docentes.

Entre las implicaciones que tienen estas problemáticas, se encuentra que, al tener distintas concepciones teóricas, se desdibujan los alcances y limitaciones de los hallazgos publicados, pues no se estudian los mismos indicadores de bienestar. En otras palabras, la variedad de indicadores incluidos en su conceptualización aporta a la complejidad y dificulta la comparación de resultados entre estudios. De la misma manera, al no incluir los mismos indicadores, se obstaculiza la definición de una red nomológica consistente, pues el grado de asociación con

variables de interés varía en función de las concepciones sobre qué se considera bienestar (Huta, 2022; Huta y Waterman, 2014a). Una red nomológica se refiere a un conjunto de variables que están relacionadas de acuerdo con una teoría o modelo de medición particular. Lo anterior permite que la interpretación entre la relación de variables puede ser incongruente o incluso sesgada.

Entre las prácticas de investigación que perpetúan estos problemas, se destaca la conceptualización sin el uso de una terminología consistente, así como la variedad de dimensiones teóricas e indicadores incluidos en la representación en modelos de medición. Con el fin de solventar esta problemática, diversos especialistas sobre bienestar docente (Acton y Glasgow, 2015; Dreer, 2023; Fox et al., 2023; Hascher y Waber, 2021) recomiendan emplear términos comunes, así como explicitar y justificar el modelo teórico y de medición que se aplica en los estudios sobre bienestar docente.

En cuanto a la problemática de tipo metodológico, se encuentra que los instrumentos cuentan con distintas características en su diseño que limitan la medición de un concepto complejo como es el bienestar docente. Específicamente dichas características cuentan con implicaciones importantes para la recolección e interpretación de los datos. Estas limitaciones se pueden clasificar en dos grupos: las referentes al diseño del instrumento y aquellas sobre los procesos de validación que justifican las interpretaciones de las puntuaciones.

Entre las limitaciones del diseño de los instrumentos se observa que los modelos de medición empleados en los instrumentos abordan el bienestar docente desde una variedad de teorías. Esto es derivado la multiplicidad de propuestas teóricas, pues los modelos de medición son una representación de dichos modelos teóricos (Fox et al., 2023; Hascher y Waber, 2021). En el contexto de la investigación sobre bienestar esto cuenta con implicaciones importantes, pues esto dificulta la discusión de los resultados con otras investigaciones que emplean modelos de medición distintos. La amplia variedad de herramientas de medición es un desafío para sintetizar y comunicar los hallazgos, ya que los modelos se enfocan en dimensiones y variables específicas que no siempre son comparables.

Asimismo, se observa que instrumentos ignoran aspectos esenciales del concepto, provocando *subrepresentación* en algunas de las dimensiones. Por mencionar un ejemplo, las investigaciones que conceptualizan al bienestar desde una perspectiva hedónica rara vez se

consideran evaluaciones de estados afectivos o emocionales. En lugar de ello, realizan valoraciones cognitivas de los estados emocionales (ver Weiss y Cropanzano, 1996). Es decir, no se miden los afectos experimentados como tal. Si bien, no se puede deslindar completamente el afecto de la cognición (Forgas, 2008), la distinción conceptual es útil para comprender en qué medida el afecto y la cognición se reflejan en el bienestar de los docentes (Dalal, 2012). De la misma manera, se observa que algunos modelos de medición recientes de bienestar docente (pe. Renshaw et al., 2015; Viac y Fraser, 2020) cuentan con una posible subrepresentación en algunas de las dimensiones. Por ejemplo, en las escalas de medición elaboradas para el *Programa para la evaluación internacional de los estudiantes* (PISA, por sus siglas en inglés), captura la *Satisfacción con la vida* de los docentes a través de la aplicación de un solo estímulo (*la siguiente pregunta se refiere al grado de satisfacción con su vida, en una escala de "0" a "10". Cero significa que se siente "nada satisfecho" y "10" significa "completamente satisfecho" [traducción libre]; Viac y Fraser, 2020*). Aunque en ocasiones esto puede traer beneficios, tales como el ahorro de tiempo en la aplicación de instrumentos, este tipo de ítems se recomienda bajo condiciones no aplicables a la medición de constructos complejos (Allen et al., 2022; Diamantopoulos et al., 2012; Eid y Larsen, 2008).

A su vez, la mayoría de los modelos para la medición de bienestar evalúan *facetas globales* de la labor profesional docente y dejan de lado las *facetas específicas*. Se ha reportado que esta práctica puede afectar la interpretación de los resultados obtenidos. En este sentido, Scarpello y Campbell (1985) encontraron que las preguntas sobre diferentes facetas laborales no se correlacionaban bien con medidas globales de satisfacción laboral, sugiriendo que son constructos relacionados pero distintos (Eid y Larsen, 2008). Por otro lado, hay evidencia que reporta que algunas actitudes laborales están vinculadas a fuentes específicas y particulares del trabajo (Judge y Klinger, 2008).

Por último, se identificó que hay pocos instrumentos que presentan evidencias de validez. Para verificar esto se revisaron los estudios de la RSL en función de las fuentes de evidencias de validez descritas en el manual estándares para pruebas educativas y psicológicas (AERA et al., 2018): contenido, procesos de respuesta, estructura interna, relación con otras variables y consecuencias de la evaluación. Como resultado se encontró que, de los estudios empíricos incluidos en la revisión sistemática de la literatura, la mitad (n = 19) presentan al menos un tipo

de evidencias de validez en sus instrumentos. En función de la clasificación empleada por los estándares, 18 estudios (47.37%) presentan evidencias de validez de la estructura interna, 15 (39.47%) incluyen evidencias de relación convergente o discriminante con otras variables, y tres (7.89%) proporcionan evidencias de validez de contenido de los instrumentos. Ningún estudio abordó la obtención de evidencias a través de las fuentes de procesos de respuesta o consecuencias de la evaluación.

Asimismo, se identificaron decisiones de investigación que pueden limitar la validez de las interpretaciones. Referente a la validez de contenido, se destaca que ninguno de los estudios presenta resultados detallados sobre los juicios de especialistas, solo se hacen mención sin ofrecer información específica sobre las valoraciones de especialistas. En cuanto a las evidencias de validez de la estructura interna, todos los estudios que reportan datos sobre la consistencia interna lo hicieron a través del índice alpha de Cronbach, el cual cuenta con supuestos que no fueron explícitamente verificados en los estudios (ver McNeish, 2018). Entre los estudios que reportan evidencias de dimensionalidad se emplearon métodos de ecuaciones estructurales a través de un análisis factorial confirmatorio (AFC). Sin embargo, en la mayoría de estos se ausenta la comprobación de supuestos de los AFC (Brown, 2015; Ferrando et al., 2022; Hair et al., 2019) o, en algunos casos, se ignoran características importantes del AFC (pe. el método de estimación para los modelos, evaluación de la asociación entre factores latentes, entre otros). Para la invarianza de la medición se observa que solo un estudio realizó este tipo de análisis (González Rico y Guerrero Barona, 2014), en donde se estimaron los índices de ajuste de dos modelos para la comparación de puntuaciones en función del tipo de participante: uno base y otro con restricciones totales. Sin embargo, los resultados obtenidos no verificaron la invarianza de las mediciones entre participantes, sugiriendo que los grupos conciben de manera distinta los constructos de acuerdo con sus puntuaciones (ver Dimitrov, 2010; Putnick y Bornstein, 2016). Por último, en la relación con otras variables los estudios no abordaron la justificación de relacionar las variables, así como la categorización como relaciones convergentes o discriminantes. En vista de lo anterior, se hace evidente la necesidad de investigar los componentes centrales del bienestar docente, con el fin de lograr un entendimiento comprensivo del concepto.

1.3 Objetivos de investigación

En consideración a lo anterior, el objetivo general de la investigación es diseñar, desarrollar y validar un instrumento para medir el bienestar de los docentes de las escuelas secundarias de Baja California. Para el logro de dicho objetivo se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Proponer un modelo de medición de variable latente que represente el bienestar docente.
- Diseñar y desarrollar un instrumento de medición basado en el modelo de medición de variable latente sobre el bienestar docente.
- Evaluar la validez total del instrumento desarrollado, mediante el análisis de fuentes de validez de contenido y estructura interna.

1.4 Justificación

Dada la importancia e impacto del bienestar en el docente en la práctica profesional, satisfacción y desarrollo profesional, se identificó la necesidad de generar un instrumento que permita la obtención, análisis y comparación de este concepto. Específicamente el diseño, desarrollo y validación de un instrumento de bienestar que considere aspectos específicos de la profesión docente se justifica por las potenciales aportaciones teóricas, metodológicas, sociales e institucionales que trae al campo de estudio.

Respecto a las aportaciones teóricas, se planea desarrollar modelos hipotéticos deductivos de dos concepciones sobre bienestar, siendo éstas la eudaimónica y la hedónica. Al integrar ambas perspectivas en la medición del bienestar docente, se obtiene una visión más completa del concepto. Dichos modelos serán representados en un instrumento con el fin de verificar empíricamente las supuestas asociaciones teóricas entre las variables y factores que componen al bienestar. A través de técnicas de análisis de estadísticos multivariados se verificará si la estructura teórica hipotética del modelo se reproduce adecuadamente con los datos obtenidos de los instrumentos, obteniendo así un modelo válido para la interpretación de los resultados del instrumento. Asimismo, y derivado del análisis conceptual y del desarrollo del modelo teórico

hipotético, se propone una nueva definición de bienestar docente con el objetivo de caracterizar a dicho concepto desde una perspectiva hedónica y eudaimónica.

En cuanto a las aportaciones metodológicas, éstas cuentan con implicaciones importantes en la medición del bienestar docente. Esto se debe a la necesidad de desarrollar instrumentos de medición que consideren aspectos característicos de la profesión docente y que, al mismo tiempo, empleen en conjunto perspectivas de bienestar hedónicas y eudaimónicas sustentado con *argumentos sólidos de validez* que justifiquen la interpretación de sus resultados en la población estudiada (ver AERA et al., 2018). En este sentido, se propone la elaboración de un instrumento de bienestar docente para atender a dichas necesidades.

Por último, al desarrollar esta investigación se podrán obtener beneficios de tipo social e institucional. Entre ellos se destaca que, tanto investigadores como directivos educativos mexicanos, contar con un instrumento validado, de aplicación rápida (~20 minutos) y de bajo costo para la medición de bienestar docente. De esta manera, será posible realizar valoraciones sobre los niveles de bienestar de los docentes en contextos de investigación educativa o de diagnósticos institucionales, por mencionar algunos ejemplos. Otro beneficio es que, como parte del proceso de validación del instrumento, se recolectarán datos que sirven como un primer acercamiento para conocer los niveles de bienestar en docentes de educación secundaria de instituciones ubicadas en el estado de Baja California.

II. BIENESTAR DOCENTE

Comprender el bienestar docente es complejo. Como se indicó anteriormente, hay una gran variedad de aproximaciones para su estudio. Con esto en consideración, el propósito de este capítulo es presentar una síntesis conceptual detallada con el fin de obtener como se comprende el bienestar docente dentro la literatura académica. Para ello, se incluyen dos secciones. En primer lugar, se explora la evolución conceptual para ofrecer una visión amplia y diversa del bienestar docente. En segundo lugar, se examinan algunos modelos teóricos-conceptuales para caracterizar, de manera general, al bienestar docente.

2.1 Evolución conceptual del bienestar docente

La concepción del bienestar docente ha variado desde su primer uso hasta la actualidad. Por mencionar un ejemplo, su comprensión ha evolucionado de ser un concepto global y generalizado (pe. Masling y Stern, 1966), a una conceptualización más detallada y contextualizada a la profesión docente (pe. Dávila Ramírez et al., 2023). Cada una de las aproximaciones fueron influenciadas por procesos históricos, contextuales, sociales, individuales, entre otros. Es por ello, que asumiendo que una revisión histórica-conceptual contribuye a una comprensión profunda, se presenta el siguiente análisis de la evolución conceptual del bienestar docente.

Con esto en consideración, esta sección describe tres etapas sintéticas para el estudio de bienestar docente. La primera de ellas se denominó *etapa ateórica*, pues se identificó que los estudios publicados durante este periodo (1930 - 1993) abordaron el bienestar sin una teoría sustantiva que respalde las interpretaciones o relaciones hipotetizadas. La segunda etapa (1994-2004), denominada *bienestar general de los docentes*, se caracteriza por el empleo de marcos teóricos de bienestar para estudiar las percepciones de los docentes respecto a cuestiones de su vida en general; las investigaciones de este enfoque suelen caer dentro de una perspectiva hedónica o eudaimónica. La tercera etapa (2005 – actualidad) es nombrada *bienestar situado en el contexto docente*, en donde se consideran aspectos particulares de la profesión para obtener una comprensión contextualizada del fenómeno de estudio. Se destaca que esta organización no pretendió ser exhaustiva, pues solo se analizaron documentos publicados en la literatura académica y su objetivo fue describir, de manera general, las tendencias de investigación identificadas en torno al bienestar docente.

2.1.1 Etapa atórica

Aunque se puede tener la noción de que la investigación sobre bienestar docente es relativamente reciente, su relevancia ha sido reconocida desde tiempos lejanos dentro del ámbito educativo. Como resultado de la revisión de la literatura se identificó que el término *bienestar docente* fue empleado por primera vez en la década de 1930, en una serie de estudios financiados por el *Departamento de Educación* de los Estados Unidos de América (Gaumnitz, 1939; Rogers, 1934). El objetivo de estos estudios era investigar cómo algunas condiciones de vida en los docentes se relacionan con el bienestar docente, concretamente su estado de salud (Rogers, 1934) y el estado económico de los docentes rurales (Gaumnitz, 1939).

Entre las características de estos estudios se identificó que no aparece una definición clara de bienestar, sino que el concepto era expresado de manera general y daba lugar a interpretaciones poco precisas. Asimismo, se observó que la concepción de bienestar es multidisciplinaria. Siguiendo la clasificación de dimensiones propuesta por de Chavez et al. (2005), estas pueden agruparse en dimensiones económicas, como en el estudio de Gaumnitz (1939), y en dimensiones físicas o de salud, como en la investigación de Rogers (1934). Otra característica es que los estudios establecen que el nivel de bienestar puede explicarse a través de variables contextuales. Estos estudios establecen una relación entre cuestiones económicas y de salud con las variaciones del bienestar de los docentes. Por último, se plantea la posibilidad de promover el bienestar docente, pues el objetivo de los estudios era obtener información para la promoción del bienestar desde distintas disciplinas.

En décadas posteriores (1950-1990) se publicaron distintos estudios que ampliaron la concepción sobre el bienestar docente. Se destaca que Deever (1959), desde un contexto educativo, mencionó que la enseñanza eficaz se determina por el desarrollo de un cuerpo docente que trabaja en colaboración bajo condiciones que promuevan el bienestar individual. Por su parte, Masling y Stern (1966) encontraron que los docentes adoptan roles de enseñanza en función del impacto que estos tienen sobre su bienestar. Posteriormente, Sacks (1984) concluyó que el bienestar docente está influenciado por la interacción con los estudiantes. En contraste, y desde una perspectiva de política educativa, Bates (1975) encontró que, en contexto de la ley y las decisiones administrativas pertinentes sobre la negociación bajo el *Acta de Relaciones Laborales de 1970* (Acta 195), el bienestar se entiende como un fenómeno que puede ser

influenciado por una variedad de factores; en este sentido, se hace la distinción entre factores económicos y no económicos.

Asimismo, desde estos primeros acercamientos, el bienestar docente fue considerado como un concepto multidimensional. Como parte de un reporte de resultados de un proyecto de investigación finlandés, Mäkinen (1982) conceptualizó el bienestar a través indicadores referentes a (a) la *Salud somática y psicosomática de los individuos*, (b) *Aspectos de ajuste psicológico y psicosocial*, y (c) *Satisfacción en el trabajo y en otros aspectos de la vida*. Estos indicadores fueron seleccionados debido a resultados anteriores sobre la relación del concepto con otras variables. En otras palabras, el foco de estudio era la percepción de los individuos sobre su bienestar y no necesariamente sus condicionantes.

En resumen, tomando en consideración las características mencionadas de estos estudios, se pueden encontrar distintos puntos clave para comprender dicho concepto. En primer lugar, este enfoque se caracterizó por el uso del concepto como *término global*. Es decir, se empleaba con la ausencia de un marco teórico que estableciera claramente los límites del concepto. En este sentido, el concepto era entendido como un fenómeno asociado a aspectos positivos de la vida del individuo en distintos contextos, el cual tiene un impacto en la forma y eficacia de la práctica profesional. En segundo lugar, desde sus primeras concepciones se reconoció su complejidad, pues se estudia desde una diversidad de perspectivas. Esto sugiere que su complejidad es inherente al concepto, pues se hace referencia sobre el bienestar docente desde disciplinas como la psicología, sociología, la política-educativa, entre otros. Por último, y relacionado con la complejidad, resalta la multidimensionalidad del bienestar, siendo que el bienestar es el resultado de la interacción y equilibrio entre distintos aspectos de la vida.

2.1.2 Etapa de bienestar general de los docentes

La segunda etapa de la conceptualización del bienestar surge para cubrir una deficiencia de estudios anteriores, a saber, la ausencia de un marco teórico subyacente. Adscribirse a un marco teórico cuenta con implicaciones importantes para su investigación, entre las cuales resaltan: (a) definir claramente qué es el bienestar docente; (b) explicar el nivel y la variación de bienestar entre los docentes; (c) establecer, verificar y explicar hipótesis sobre la relación del bienestar con otras variables; (d) representar la teoría en un modelo e instrumento de medición; (e) generar, validar y verificar interpretaciones justificadas en la teoría y la evidencia empírica.

Durante las décadas de 1990 y 2000 el estudio del bienestar en los docente se caracterizó por la aplicación de modelos teóricos de bienestar general, es decir, teorías que se enfocan en aspectos sobre la vida del individuo más allá del contexto de la docencia (Hascher y Waber, 2021; McCallum et al., 2017). Por lo tanto, estos enfoques estudian el bienestar que experimentan los docentes y su relación con aspectos generales de su vida. Además, estos modelos teóricos provienen principalmente de la psicología, por lo que el enfoque de los estudios se fundamentó en el análisis de la percepción de los docentes en relación con aspectos subjetivos de su vida. Una característica importante de este enfoque es que la mayoría de los estudios empíricos se pueden clasificar en función de categorías hedónicas y eudaimónicas. En este tenor, el énfasis de las investigaciones hedónicas es la percepción de experiencias placenteras y de afectos positivos, mientras que para las eudaimónicas se centra en la percepción de las actividades que reflejan la virtud, la excelencia y el desarrollo de las potencialidades (Huta y Waterman, 2014a).

Para los fines de este documento, se considera que esta etapa comenzó con el estudio de Kinnunen et al. (1994) en donde se analizó el *bienestar ocupacional* de 1012 docentes finlandeses mayores de 45 años. Este concepto se describió a través de componentes afectivos, conductuales y de salud basados en la teoría de Warr (1994). En este sentido, el primer componente se conformó por indicadores afectivos y de salud, mientras que el segundo por indicadores conductuales del bienestar. Aunque hay dos componentes, los investigadores entienden al bienestar como un concepto unidimensional, en el sentido que los indicadores son dependientes entre sí y un cambio en el bienestar del individuo se vería manifestado en todos los indicadores incluidos.

Durante esta etapa se destaca el estudio continental *Euroteach* diseñado y desarrollado entre 1997 y 1999 (Verhoeven et al., 2003). El objetivo fue obtener información sobre las condiciones laborales de los docentes y su relación con medidas de bienestar y salud. Para ello, se estudiaron docentes de secundaria provenientes de los países de Bélgica, República Checa, Inglaterra, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Irlanda, Italia, Países Bajos, Eslovaquia, España y Suiza. En los documentos del *Euroteach* revisados no se identificó una definición concreta sobre qué es bienestar, sin embargo, se trata como el resultado de un nivel alto de satisfacción laboral y bajos niveles de despersonalización y quejas somáticas (Rasku y Kinnunen, 2003).

Mientras que las condiciones laborales se conceptualizan a través del control y las demandas del trabajo. Se propone que ambos aspectos del ambiente laboral inciden de manera importante en la salud y el bienestar de los individuos.

Otros estudios relevantes de la etapa son los realizados por Van Horn et al. (2004) y Klusmann et al. (2008). En el estudio de Van Horn et al. (2004) se entendió al bienestar desde una perspectiva ocupacional donde se valoran diversos aspectos positivos del trabajo a través de componentes *Afectivos, Motivacionales, Conductuales, Cognitivos y Psicosomáticos*. Asimismo, se desarrolló un modelo de medición que considera cinco dimensiones. Las dimensiones de *Bienestar Afectivo, Social y Profesional* se desarrollaron desde los modelos de bienestar propuestos por Ryff (1989) y Warr (1994). Mientras que las dimensiones de Bienestar cognitivo y Psicosomático se añadieron derivado del análisis de la evidencia empírica presente en la literatura. Por su parte, Klusmann et al. (2008) retomó la definición propuesta por Van Horn et al. (2004), sin embargo, lo representa de manera distinta en su modelo de medición. En este sentido, considera el bienestar ocupacional como una función de las dimensiones de Satisfacción laboral, Estrés crónico, Agotamiento emocional y Desgaste.

Como síntesis, se pueden identificar varios puntos importantes con el objetivo de caracterizar la definición del bienestar docente en esta época. En primer lugar, se reconoce que las bases teóricas provienen de propuestas teóricas generales de bienestar. En segundo lugar, se identifica una concepción multidimensional, pues el énfasis de las investigaciones se observa desde distintas dimensiones que permiten una comprensión integral del concepto. En tercer lugar, las dimensiones pueden incluir aspectos positivos o negativos de la vida del individuo; en este tenor, el bienestar es el resultado del equilibrio entre las dimensiones consideradas. En cuarto lugar, suele medirse a través de la percepción de los docentes. En quinto lugar, suele ser expresado como un rasgo individual o un estado afectivo. En sexto lugar, se reconoce que predomina las concepciones desde perspectivas hedónicas y eudaimónicas.

2.1.3 Etapa de bienestar situado en el contexto docente

Sin duda la etapa de *bienestar general en los docentes* representó un avance de investigación desde términos teórico-metodológicos. Sin embargo, debido al empleo de marcos generales se ignoraron aspectos importantes del bienestar, que limitaban su entendimiento en el contexto específico de los docentes. La recontextualización del estudio del bienestar hacia

cuestiones específicas de la profesión docente dio lugar a la etapa denominada como *bienestar situado en el contexto docente*. Esta perspectiva permite obtener una comprensión detallada y enfocada en las condiciones y desafíos únicos que enfrentan cotidianamente los docentes.

Como parte del presente análisis, se designa el comienzo de esta etapa con la investigación desarrollada por Van Petegem et al. (2005). En ella, los autores proponen una aproximación desde la valoración del ajuste al entorno laboral. Para ello, se incluyeron indicadores que permitan identificar si el docente se ajusta al contexto escolar específico y las exigencias de la escuela. En este sentido, el bienestar docente se define como "una vida emocional positiva que es el resultado de una armonía entre la suma de factores específicos del contexto, por un lado, y las necesidades y expectativas personales hacia la escuela, por otro" (Engels et al., 2004, p. 128).

Desde entonces, múltiples investigadores han expandido los límites conceptuales del bienestar docente. Por mencionar algunos, se destaca la aproximación de Soini et al. (2010), donde el bienestar percibido por los docentes suele ser el producto, intencional o no, de los procesos y prácticas pedagógicas, especialmente en los procesos de interacción con los alumnos, los colegas, las familias y otros miembros de la comunidad escolar. En este sentido, el bienestar docente se manifiesta por cuestiones específicas de la profesión y puede dificultar o favorecer la consecución de los objetivos pedagógicos. Por otra parte, de acuerdo con el concepto multidimensional de Aelterman et al. (2007), el bienestar docente es un estado emocional positivo resultante de la armonía entre factores ambientales específicos y las necesidades y expectativas de los docentes. Por su parte, Viac y Fraser (2020) entienden el bienestar de los docentes como las respuestas a las condiciones cognitivas, emocionales, de salud y sociales relacionadas con su trabajo y profesión, considerando indicadores en línea con el marco de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos para medir bienestar (Durand, 2015). En otro sentido, para Collie (2014) el bienestar docente se refiere a las evaluaciones positivas y el funcionamiento abierto, comprometido y saludable como profesor dentro de su entorno laboral.

Como se aprecia la característica principal de esta etapa es la contextualización del bienestar en función de los desafíos, exigencias y tareas específicas de la profesión. Con excepción del uso de modelos generales de bienestar, esta etapa retoma los puntos de encuentro

mencionados en la etapa anterior para caracterizar el concepto. Asimismo, al emplear un marco teórico subyacente se permite establecer límites teórico-conceptuales y explicar las relaciones entre componentes e indicadores de bienestar. No obstante, es necesario verificar si estos límites y relaciones se justifican a través del análisis de evidencia empírica. Para ello, es importante representar los modelos teóricos-conceptuales en modelos de medición para la recolección, análisis e interpretación de datos.

2.2 Caracterización del bienestar docente

Como ya se ha mencionado, el bienestar docente es un constructo multidimensional y complejo estudiado desde una variedad de disciplinas y teorías. Sin embargo, pueden surgir discrepancias debido a la diversidad de enfoques y la complejidad inherente del concepto. En este sentido, se considera que, para abordar el bienestar docente de manera adecuada, es necesario clasificar sus distintas concepciones en función de categorías que ayuden a esclarecer la conceptualización y aplicación en la investigación educativa. Se encontró que es posible clasificar la mayoría de las propuestas teóricas en función de si es hedónica o eudaimónica, o si son entendidos como rasgo o estado. Con este fin se recupera la terminología descrita por Huta y Waterman (2014a), en donde: (a) un *rasgo* se entiende como una característica estable del individuo dentro de un periodo determinado; (b) un *estado* es una condición dinámica y fluctuante que depende del contexto o circunstancias específicas; (c) la *hedonia* se enfoca en la búsqueda de placer, disfrute y comodidad, así como la ausencia de dolor; y (d) la *eudaimonia* se centra en estudiar cuestiones referentes al desarrollo personal, la autorrealización y la búsqueda de un propósito y significado en la vida.

2.2.1 Bienestar docente como rasgo

El bienestar docente, entendido como un rasgo, se refiere a una característica individual estable durante un periodo determinado. Sobre las implicaciones de esto, Chaplin et al. (1988) destaca varios puntos clave que caracterizan el estudio de los rasgos. En primer lugar, los rasgos tienden a ser estables a través del tiempo, observándose como una tendencia manifiesta en el comportamiento o actitudes de los individuos. En segundo lugar, el nivel del rasgo es determinado en función de factores internos del individuo. En tercer lugar, se menciona que un criterio importante para identificar a un rasgo es la frecuencia y número de situaciones, de

manera que, la repetición de un fenómeno en cuestiones específicas puede indicar que se trata de un rasgo.

Entre las concepciones empleadas para el estudio de bienestar docente como rasgo, se encuentran las propuestas de Blanch et al. (2010), Collie (2014), De Pablos-Pons (2013), Diener (1984), Fernández-Puig et al. (2015a), Parker y Hyett (2011), Renshaw et al. (2015), Ryff (1989), Schaufeli y Bakker (2003), Van Horn et al. (2004), Viac y Fraser (2020). Los trabajos de Ryff (1989) y Collie (2014) aluden que un individuo con bienestar es aquel que cuenta con la capacidades o valoraciones de funcionar plenamente y de superar las adversidades, de la vida o profesión docente, de una manera saludable. Por otro lado, Diener (1984) entiende el bienestar como la valoración de aspectos y afectos positivos de la vida en general; De-Pablos Pons (2013) considera esta valoración se da en función de la correspondencia entre metas obtenidas y deseadas por la persona. En este tenor, Van Horn et al. (2004), Renshaw et al., (2015) Viac y Fraser (2020) granulan esta visión hacia la valoración de aspectos positivos del trabajo manifestados en componentes afectivos, motivacionales, conductuales, cognitivos y psicosomáticos.

2.2.2 Bienestar docente como estado

Desde una concepción de estado, el bienestar docente se entiende como un fenómeno inherentemente variable y dinámico en los individuos. En este sentido, Chaplin et al. (1988) distingue algunas características claves de los estados. Como ya se mencionó, son variables en su manifestación, en el sentido de que son sujetos a cambios en función a diferentes situaciones o interacciones externas al individuo. Asimismo, y en relación con los rasgos, los estados son más cortos y su variabilidad obedece a cuestiones o condiciones específicas de la vida de una persona.

Son pocos los estudios que eligen una posición de estado para el bienestar docente. Se destacan dos concepciones empleadas para el estudio de bienestar docente como estado. En la primera de ellas, Butler y Kern (2016) definen al bienestar como un estado óptimo de funcionamiento psicosocial en distintos dominios. Por otro lado, Waterman (1993; 2011) entiende al bienestar como una teoría de la identidad; es decir, este se manifiesta cuando los docentes sienten plenitud y realización personal, al actuar alineados en función de sus valores y potenciales personales.

2.2.3 Bienestar docente desde una perspectiva hedónica

El bienestar hedónico se define como las experiencias subjetivas de disfrute y satisfacción vital (Huta y Waterman, 2014). Esta visión se fundamenta en la teoría ética normativa homónima, donde se postula que la búsqueda y obtención de placer físico, positivo y momentáneo es el objetivo vital supremo (Kraut, 1979). En otras palabras, desde esta visión una *buena vida* se basa en el grado de experiencias placenteras obtenidas a lo largo de la vida (Waterman, 2007). En este contexto, el placer se considera un fin en sí mismo y no un medio, lo que significa que este es intrínsecamente valioso. Asimismo, el hedonismo asume una postura *subjetiva*, es decir, las fuentes de obtención de placer son distintas en función de cada persona (Huta y Waterman, 2014a; Kraut, 1979).

El disfrute hedónico se experimenta cuando la satisfacción de las necesidades, ya sean físicas, intelectuales o sociales, va acompañada de un afecto placentero (Waterman, 1993). En este sentido, la hedonía se entiende operacionalmente en términos de experiencias subjetivas de *satisfacción y valoración de afectos positivos y negativos* (Diener et al., 2018; Huta y Waterman, 2014a; Ryff et al., 2021). Considerando lo anterior, el bienestar hedónico en el contexto del docente se define como el estado subjetivo de satisfacción, disfrute y afectos positivos que experimentan los docentes al interactuar con elementos específicos de la profesión.

La satisfacción se refiere a la evaluación que realiza un individuo sobre su bienestar (Diener, 1984). Este es un constructo complejo y subjetivo que puede verse influenciado por diversos factores, tales como aspectos de tipo psicológico, sociales o contextuales (Diener et al., 1999). Una de las prácticas que cuenta con implicaciones importantes en el estudio de satisfacción es si esta se hace en función de la vida en general o de aspectos específicos de algún fenómeno. Como lo señalaron Scarpello y Campbell (1985) y más adelante Judge y Klinger (2008), las preguntas relacionadas con diferentes facetas laborales no siempre se correlacionan de manera sólida con las medidas globales de satisfacción laboral, lo que sugiere que se trata de dos constructos relacionados pero distintos. Asimismo, Judge y Klinger (2008) reportan que algunas actitudes laborales están estrechamente vinculadas a fuentes específicas y particulares del trabajo. En este sentido, la postura epistemológica elegida contiene implicaciones profundas en comprensión del hedonismo.

En cuanto a los *afectos*, estos se pueden definir como un estado neurofisiológico conscientemente accesible como una sensación subjetiva, compuesta por dos dimensiones bipolares: placer-displacer y activación-no activación; este estado se encuentra enfocado hacia un objeto particular (Russell, 2003). La permutación de estas dimensiones resulta en una clasificación teórica de cuatro categorías de afectos: alto placer y alta activación, alto placer y baja activación, bajo placer y alta activación, y bajo placer y baja activación (Madrid y Patterson, 2014; Warr, 2016). Para el entendimiento de que es un afecto, se destaca el *Modelo Circumplejo de la Emoción* (MCE) de dos dimensiones propuesto por Russell (2003; 2015).

El MCE presenta diferencias ontológicas importantes en comparación de otros enfoques tradicionales empleados en el estudio de emociones. La primera de ellas es que el enfoque tradicional reconoce distintos tipos de emociones representadas por estructuras cualitativas asociadas a cada categoría. Por ejemplo, el enojo se caracteriza por expresiones faciales intensas, aumento de la frecuencia cardíaca, voz elevada y tono agresivo, tensión muscular, postura rígida, e irritabilidad. Por su parte, el MCE conceptualiza a las emociones como categorías discretas y prototípicas que devienen de la interacción entre placer-displacer y activación-no activación (Russell, 2003). Una segunda diferencia ontológica es que el MCE no considera la existencia de emociones básicas o universales, en lugar de ello se reconoce que: (a) hay una falta de evidencia empírica para un patrón único de cada emoción en el sistema nervioso autónomo, (b) las diferencias culturales permean todos los aspectos conocidos de la emoción y (c) se observa una falta de correspondencia directa entre términos emocionales según el idioma a través se comunican los individuos (Russell et al., 2015). Por último, se considera que todos los episodios afectivos son multicomponenciales (Russell et al., 2015).

Con respecto a las características epistemológicas del MCE se recomienda que al representarlo en un modelo de medición se haga desde una perspectiva formativa. Esto implicaría que la causa de variabilidad se remite a los indicadores observables y no a la presencia o ausencia de la variable latente. Es decir, las emociones emergen de los indicadores observables (Russell et al., 2015). No obstante, algunos instrumentos para la medición de afectos emplean las emociones como categorías discretas prototípicas y modelos de medición reflectivos (Madrid y Patterson, 2014; Warr, 2016).

2.2.4 Bienestar docente desde una perspectiva eudaimónica

El bienestar eudaimónico se enfoca en alcanzar la virtud, la excelencia y la realización de los potenciales personales. Según la interpretación clásica de la eudaimonía, esta forma de bienestar no se refiere a un estado subjetivo, sino a aquello que *realmente vale la pena perseguir* en la vida (Huta y Waterman, 2014a). En el contexto moderno, el bienestar eudaimónico se ha desarrollado a partir de las perspectivas de la filosofía existencial, así como de la psicológica (Ryff et al., 2021). Para comprender la eudaimonía, se describen la teoría de *Bienestar Psicológico* de Ryff (1989; Ryff y Singer, 2008), así como la *Teoría de Identidad Eudaimónica* (TIE) de Waterman (2011), pues se considera que ofrecen una visión amplia y detallada del concepto.

Por un lado, el bienestar eudaimónico, según Ryff y Singer (1989), se compone de seis dimensiones que representan las capacidades o valoraciones de un individuo para funcionar plenamente y de superar las adversidades de una manera saludable. Estas dimensiones son la (a) *Autoaceptación*, (b) *Relación positiva con otros*, (c) *Crecimiento personal*, (d) *Propósito en la vida*, (e) *Autonomía* y (f) *Maestría ambiental*. La Autoaceptación se refiere a la capacidad de aceptar y valorar uno mismo, esto implica una evaluación positiva de uno mismo; esta permite a las personas iniciar con el proceso de desarrollo de su identidad. Las Relaciones positivas con otros se describen como aquella capacidad de establecer y mantener relaciones saludables y significativas con los demás; esto incluye la capacidad de amar, sentir empatía y compasión con respecto a los demás, y de poder establecer vínculos profundos y duraderos. Esta dimensión proporciona una sensación de apoyo, conexión y significado en la vida en los individuos. El Crecimiento personal se refiere a la capacidad de desarrollarse, aprender y crecer, así como la disposición a enfrentar nuevos desafíos y cambios. La dimensión de Sentido y un propósito en la vida se refiere a la capacidad de establecer metas y objetivos, y de trabajar hacia su logro, brindando sentido y significado en la vida de las personas. La Autonomía se refiere a la capacidad de tomar decisiones y controlar el propio comportamiento de manera independiente y autodeterminada. Por último, la maestría ambiental se centra en la capacidad de adaptarse a las exigencias de un entorno, vital o laboral, tomando una sensación de control sobre su vida.

Por otro lado, la TIE (Huta y Waterman, 2014; Waterman, 2011) explica la formación psicosocial de la identidad a través de una perspectiva de bienestar eudaimónico. En particular, esta es una corriente ética normativa que propone que las personas deben reconocer y vivir de acuerdo con “lo que vale la pena desear y tener en la vida” (Telfer, 1980 como se cita en Waterman,

2011, p. 16), es decir, su *esencia verdadera* o *daimon* (Waterman, 1990, 2011). En este sentido, el daimon se define como un ideal de los potenciales y habilidades auténticas de una persona, cuyo cumplimiento conlleva a la autorrealización personal (Waterman, 2011). Esta teoría propone que la formación del daimon o yo verdadero es un proceso de autodescubrimiento: las personas que tienen potenciales de autorrealización pueden alcanzar su máximo potencial al vivir auténticamente de acuerdo con su *daimon*, lo que conduce al bienestar. Considerando lo anterior, se destacan distintos supuestos ontológicos sobre el daimon. En primer lugar, se adopta una perspectiva realista de la identidad. Si se habla de explorar y reconocer los potenciales personales que van en línea con la autorrealización personal, se infiere que este es un elemento inherente en la *naturaleza humana* (Waterman, 1993, 2011). En segundo lugar, al conceptualizar el daimon como parte de la naturaleza humana, se asume como parte de la corriente filosófica del *esencialismo*. Es decir, la identidad cuenta con características determinadas que la definen. En tercer lugar, se encuentra la idea central de la teoría: si existe una esencia verdadera, entonces en la formación de identidad hay elecciones que son consideradas como objetivamente mejores para resolver alguna crisis de identidad (Waterman, 2011).

Se identifican dos componentes en esta teoría. El primero es la autorrealización, que comprende el análisis funcional del bienestar eudaimónico, y se puede definir como alcanzar la realización de los potenciales personales. El segundo son los sentimientos de expresividad personal, con *categorías de análisis* centrados en las experiencias de las personas, las cuales son indicadores de que una persona está alineada con su daimon y que alcanzó un grado adecuado de bienestar eudaimónico (Waterman, 2011; Waterman y Schwartz, 2013).

III. ESTUDIOS EMPÍRICOS SOBRE BIENESTAR DOCENTE EN HISPANOAMÉRICA Y ESPAÑA

Durante las primeras dos décadas del siglo XXI, se ha observado un incremento considerable en el interés por el estudio del bienestar docente. Con el fin de tener una idea más clara sobre este fenómeno, diversos investigadores (pe. Collie, 2014; Hascher y Waber, 2021; McCallum et al., 2017) han analizado y sintetizado información sobre temáticas del estudio de bienestar docente. No obstante, se encuentra que la gran mayoría de las referencias incluidas en las revisiones de literatura provienen de investigaciones desarrolladas en países europeos o en naciones industrializadas de habla inglesa. Para el desarrollo de la presente tesis y ante el creciente interés sobre el bienestar docente, se resalta la necesidad de contar con síntesis de las investigaciones realizadas en países de Hispanoamérica y España. La inclusión de estos estudios no solo ofrecerá una comprensión más amplia del estado empírico de la investigación, sino que ofrecerá información contextualizada a estas regiones geográficas y culturales, facilitando la investigación y el desarrollo de estrategias para su estudio y promoción.

Para ello, en la presente sección se muestran aportes de la investigación empírica con respecto al bienestar docente. Específicamente, se presentan los resultados de los principales hallazgos del estudio empíricos sobre BD en Hispanoamérica y España. Para facilitar la comprensión y comparación de los hallazgos se organizaron en función de categorías hedónicas y eudaimónicas. Además, se ha llevado a cabo una distinción entre aquellos que adoptan una perspectiva general o contextualizada del bienestar.

3.1 Estudios de bienestar hedónico en docentes

El bienestar hedónico se refiere a una experiencia subjetiva de placer o satisfacción en la vida. Este enfoque del bienestar se basa en la idea de que el sentido de vida se determina por la cantidad de experiencias placenteras obtenidas (Huta y Waterman, 2014a). Los hallazgos reportados en los estudios indican que los docentes suelen presentar niveles medios o altos de bienestar hedónico, es decir, las respuestas reflejan una valoración positiva media o alta de experiencias en su vida.

En el estudio de García-Domingo y Quintanal (2022) se midió el *bienestar personal subjetivo* de los docentes a través del *Índice de Felicidad Pemberton* (Hervás y Vázquez, 2013). Este instrumento evalúa el *bienestar recordado*, un constructo que integra concepciones generales, eudaimónicas, hedónicas y sociales del bienestar. Los resultados mostraron que, en una muestra de 296 docentes españoles de educación infantil y primaria, las medias de las puntuaciones obtenidas fueron en promedio altas, es decir, puntuaciones medias de 8.37 puntos en una escala que mide el bienestar en opciones de respuesta que van desde el 1 (totalmente en desacuerdo) hasta el 10 (totalmente de acuerdo). Al comparar las puntuaciones de los docentes, se reconoció que la satisfacción de quienes laboraban en educación primaria ($M = 8.50$) obtuvieron resultados significativamente más altos ($p > .05$) en relación con los docentes de educación preescolar ($M = 8.20$).

De forma similar, el estudio de Escalona et al. (2022) midió la percepción del bienestar de 586 docentes chilenos y 313 ecuatorianos durante la pandemia global causada por el coronavirus (SARS-CoV-2). Al igual que en el estudio de García-Domingo y Quintanal (2022), se aplicó el *Índice de Felicidad Pemberton* (Hervás y Vázquez, 2013). Los resultados indican que ambos grupos cuentan con valoraciones positivas de su bienestar, presentando una puntuación media de 7.09 para los chilenos y de 8.11 para los ecuatorianos. Además, se encontró una diferencia estadísticamente significativa ($p < .05$) entre las medias de dichos grupos, así como entre las puntuaciones de hombres ($M = 8.24$) y mujeres ($M = 7.27$).

Por su parte, Torres-Hernández (2023) aplicó el instrumento *bienestar subjetivo y condiciones de vida* (Beltrán Guerra et al., 2020) a una muestra de 610 docentes mexicanos que laboran en distintos niveles educativos. Las puntuaciones indican que, en su mayoría, los docentes cuentan con valores promedios en las dimensiones *felicidad y satisfacción*, *bienestar personal* y *satisfacción con dominios de vida*, mostrando puntuaciones más bajas en la dimensión *satisfacción con los bienes públicos*. Es decir, se reportan valores medios superiores a una puntuación de cuatro, en tres de las cuatro dimensiones que componen el bienestar subjetivo del modelo de medición empleado, sobre una escala con opciones de respuesta tipo Likert que van del 1 (menor acuerdo) al 5 (mayor acuerdo). La baja satisfacción en la dimensión de satisfacción con bienes públicos podría indicar posibles inconformidades en la prestación de

servicios o en la implementación de políticas públicas en las instituciones donde trabajan los docentes. También se encontraron diferencias significativas ($p < .05$) al comparar las medias de la dimensión *satisfacción con bienes públicos* en función al género (media de mujeres = 2.71, media de los hombres = 2.94).

Asimismo, se encontró que el bienestar subjetivo en docentes se relaciona con distintas variables. Se reportan asociaciones positivas y moderadas-fuertes (r entre .30 y .50) con la variable de satisfacción vital (Bastías-Bastías, 2021; García Domingo y Quintanal Díaz, 2022). También se identificaron asociaciones significativas positivas ($r = .12$ a .49) con las dimensiones de un modelo de tres factores (Satisfacción con la docencia, Consciencia vocacional y Compromiso con la educación) de vocación docente (Torres-Hernández, 2023). Por último, es importante señalar que las motivaciones y los desafíos presentes en el entorno laboral tienen un impacto significativo en el bienestar subjetivo, generando niveles más altos de satisfacción, especialmente entre el personal docente que integra las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) dentro de su práctica educativa (Bastías-Bastías, 2021; Valverde Berrocoso et al., 2013).

3.1.1 Estudios sobre satisfacción vital en docentes

En este apartado, se describen los estudios que se han centrado principalmente en la satisfacción laboral de los docentes. Se reportan niveles similares de satisfacción en los estudios revisados. En el estudio de Gutiérrez-Caballero et al. (2019) analizaron los niveles de satisfacción con la vida de 649 docentes españoles en instituciones infantiles y de primaria. La puntuación promedio fue de 3.81 en una escala del uno al cinco que mide la satisfacción vital, en función de la aplicación e interpretación de la *escala de satisfacción con la vida* (Atienza et al., 2000; Diener et al., 1985).

En otro estudio, Rodríguez-Rodríguez et al., (2021) examinó la satisfacción con la vida en 72 profesionales de la educación social infantil y adolescencia en Cataluña, España. La puntuación promedio obtenida fue de 3.6, empleando la *escala de satisfacción con la vida* que tiene una escala del 1 al 5 (Atienza et al., 2000; Diener et al., 1985). En cuanto a su asociación con otras variables, se encontró que la satisfacción con la vida presenta correlaciones moderadas positivas con las variables de afectos positivos ($r = .439$), balance afectivo ($r = .412$) y resiliencia

($r = 0.342$). De la misma manera, se mostró una correlación negativa con la variable de afecto negativo ($r = -0.296$).

Por su parte, Campos-Muñoz et al. (2018) analizaron la satisfacción en 180 docentes españoles que imparten clases en distintos niveles educativos a través de la *escala de satisfacción con la vida* (Atienza et al., 2000; Diener et al., 1985). Se encontraron puntuaciones promedio en los ítems que van desde el 3.56 hasta el 4.08. De la misma manera los ítems de la escala de satisfacción se correlacionan de manera significativa, positiva moderada-fuerte ($r = 0.38$ a 0.51) con la valoración global de bienestar propuesta por Casullo y Brenlla (2002).

González-Rico (2015) midió la satisfacción con la vida de 319 docentes investigadores españoles a través de la versión traducida al español de la *escala de satisfacción con la vida* (Diener et al., 1985; Martínez et al., 2004). Se obtuvieron puntuaciones medias de 5.15 en una escala de medición tipo Likert que va del 1 al 7. En cuanto a las correlaciones entre la satisfacción con la vida y otras variables, se reportan correlaciones positivas moderadas y fuertes con el género ($r = .21$), la edad ($r = .13$), la experiencia profesional ($r = 0.16$), el estado civil ($r = 0.12$), el número de hijos ($r = 0.21$), el engagement ($r = 0.59$), la satisfacción laboral ($r = 0.36$), la felicidad ($r = 0.59$) e inteligencia emocional ($r = 0.20$). Por otro lado, se hay correlación negativa fuerte con el burnout ($r = -.52$).

Borjas et al. (2019) examinaron la satisfacción docente, los factores contextuales y las competencias pedagógicas en 133 docentes universitarios de Colombia. Al aplicar una versión adaptada de la escala de satisfacción con la vida a su contexto de estudio, descubrieron una relación positiva ($r = 0.302$) entre el nivel de competencia pedagógicas y la satisfacción de los docentes.

En el estudio de Millán de Lange et al. (2014) se encontró que, en una muestra de 199 docentes universitarios venezolanos de educación superior se encontraron niveles altos de bienestar subjetivo, material, laboral y relaciones de pareja (no se especifica la puntuación). Asimismo, se reporta que la inteligencia emocional y la disposición a fluir en el trabajo tienen una relación significativa ($p < 0.05$) con el nivel de bienestar psicológico presente en docentes. Asimismo, se observa una relación negativa y estadísticamente significativa entre bienestar psicológico en el *burnout*, explicando un tercio de la variación de las puntuaciones en el burnout.

Por último, Veloso-Besio et al. (2013) llevaron a cabo un análisis de correlación entre la satisfacción con la vida e inteligencia emocional en una muestra de 117 docentes de educación especial en Chile. Los resultados revelaron una correlación moderadamente positiva que oscilaba entre 0.45 y 0.48. La medición de la satisfacción vital se realizó mediante la adaptación española de la *escala de satisfacción con la vida* de Diener et al. (1985), traducida y validada por Atienza et al. (2000).

3.1.2 Estudios sobre afectos en docentes

Los afectos suelen conceptualizarse en función de dos categorías amplias: aquellos con connotación positiva, tales como la felicidad, la inspiración, o la disposición, y aquellos considerados negativos, como lo son el enojo, el disgusto o la vergüenza. De acuerdo con Diener et al. (1999, 2018), una de las características necesarias para alcanzar el bienestar es presentar niveles altos de afectos positivos y al mismo tiempo niveles bajos de afectos negativos. Entre estos estudios se destacan el de Rodríguez-Rodríguez et al. (2021) y Fernández-Molina et al. (2023).

En cuanto al primero se encontró, en una muestra de 72 profesionales de la educación social del ámbito residencial de protección a la infancia y la adolescencia de Cataluña, una puntuación alta en los afectos positivos y baja en los afectos negativos. De la misma manera, se obtuvo una correlación negativa moderada y significativamente estadística entre las puntuaciones de afectos positivos y afectos negativo ($r = -0.45$). Asimismo, se reporta que el afecto negativo se correlaciona negativamente con el balance afectivo ($r = -0.89$), la satisfacción con la vida ($r = -0.29$) y la resiliencia ($r = -0.35$), mientras que el balance afectivo se relaciona positivamente con la satisfacción con la vida ($r = 0.41$) y la resiliencia ($r = 0.48$). Por otro lado, no se identificaron diferencias significativas en función del género, la experiencia profesional o la institución en relación con los afectos negativos.

En el estudio de Fernández-Molina et al. (2023) se observó una relación negativa baja entre los afectos positivos y negativos ($r = -0.14$). Además, se destacó que los afectos positivos están moderadamente relacionados con la felicidad ($r = 0.49$), mientras que los afectos negativos muestran una relación negativa baja con la felicidad ($r = -0.27$). En cuanto a la edad, se encontró una correlación negativa baja entre los afectos positivos y la edad ($r = -0.14$), al igual que con los afectos negativos ($r = -.19$).

3.1.3 Estudios de bienestar laboral desde una perspectiva hedónica en docentes

El bienestar laboral hedónico estudia dimensiones afectivas, motivacionales, conductuales, cognitivas y psicosomáticas (van Horn et al., 2004). En este sentido, el estudio de González-Rico (2015) midió el *bienestar laboral* de 319 docente investigadores de la Universidad de Extremadura, España. En este estudio, el bienestar laboral se compone de dos dimensiones: *burnout* y *engagement*, las cuales se conceptualizan de acuerdo con las definiciones propuesta por Schaufeli y Bakker (2003). Al obtener los resultados de la aplicación de la *Utrecht work engagement scale* (Schaufeli et al., 2006) y *Maslach Burnout Inventory G-S* (Maslach et al., 1997), se encontró prevalencia baja de burnout (puntuación promedio de 1.82 en una escala tipo Likert que va del 0 al 6) y media de engagement (puntuación promedio de 4.49 en una escala tipo Likert que va del 1 al 6). El coeficiente de correlación entre ambos fue de tipo negativa y alta ($r = -0.53$), lo que sugiere que hay una fuerte relación inversa entre el engagement y burnout. Se destaca que la relación entre la satisfacción laboral y el bienestar fuera del trabajo estuvo completamente mediada por el bienestar laboral.

3.1.4 Estudios de bienestar docente desde una perspectiva hedónica

El bienestar docente hedónico valora el disfrute y la satisfacción derivados de las experiencias positivas en aspectos específicos de la profesión docente. En este sentido, Herrera-Álvarez (2022) exploró la relación entre la *historia de vida personal* y el *bienestar profesional* en 186 docentes pertenecientes a una institución de educación infantil del Perú. El bienestar profesional fue conceptualizado de acuerdo con la descripción propuesta por De Pablos-Pons et al. (2013) y se analizó la correlación con la variable *Relaciones en la infancia*, que mide la percepción sobre sus relaciones sociales en la infancia con distintos actores (cuidadores principales, iguales y profesores). Se reporta una correlación baja positiva entre las dos variables ($r = 0.236$), lo que sugiere que las experiencias en la infancia no tienen una alta relación en el bienestar profesional de los docentes del Perú. En lo que respecta a la Satisfacción de los docentes, los resultados revelan que el 55.1% de los participantes muestra un grado moderado de satisfacción, el 24.1% se encuentra altamente satisfecho, y el 20.9% no experimenta satisfacción.

Por otro lado, Dávila-Ramírez (2023) aplico una serie de instrumentos pertenecientes a su modelos de bienestar docente a 364 docentes de primaria y secundaria que laboran en Chile. Mediante un análisis de correlación entre las variables se obtuvieron diversas correlaciones

significativas. La autoeficacia docente se correlaciona positivamente con el bienestar en la organización escolar ($r = 0.34$), la interacción con los estudiantes ($r = 0.29$), y la autoeficacia docente colectiva ($r = 0.20$), pero muestra una correlación negativa con el desgaste profesional escolar ($r = -0.24$). La autoeficacia docente colectiva está positivamente relacionada con el bienestar en la organización escolar ($r = 0.24$) y la interacción con los estudiantes ($r = 0.16$), pero negativamente correlacionada con el desgaste profesional escolar ($r = -0.50$). El malestar por carga laboral presenta una correlación negativa con el bienestar en la organización escolar ($r = -0.19$) y la autoeficacia docente colectiva ($r = -0.21$), y una correlación positiva con el desgaste profesional escolar ($r = 0.46$). El bienestar en la organización escolar está positivamente correlacionado con la interacción con los estudiantes ($r = 0.38$) y la autoeficacia docente colectiva ($r = 0.33$), pero negativamente asociado con el desgaste profesional escolar ($r = -0.38$). La interacción con los estudiantes muestra una correlación positiva con la autoeficacia docente colectiva ($r = 0.17$) y una correlación negativa con el desgaste profesional escolar ($r = -0.17$). Finalmente, la autoeficacia docente colectiva está negativamente correlacionada con el desgaste profesional escolar ($r = -0.36$).

3.2 Estudios de bienestar eudaimónico en docentes

Entre los hallazgos empíricos del bienestar eudaimónico, se destaca el uso del modelo de medición de bienestar psicológico. El bienestar psicológico se refiere a ser plenamente funcional y tener éxito ante las adversidades con las que lidian a lo largo de su vida (Ryff, 1989). En este sentido, se destaca la variabilidad de los niveles de reportados en los diferentes estudios y poblaciones de docentes. La clasificación en niveles encontradas en los estudios se basan, en su mayoría, en las categorías (*baja, media y alta*) propuestas por la calificación e interpretación de las *escalas de bienestar psicológico* desarrolladas por Ryff (1989), pues este último sirve como referente metodológico en los estudios del presente subapartado.

En el estudio de Campos et al. (2018) se midió el bienestar psicológico en 180 docentes españoles que imparten clases en distintos niveles educativos. Las puntuaciones medias de los docentes indican altos niveles de bienestar sin distinguir su edad, género, años de experiencia docente, niveles educativos y el tipo de sostenimiento de la escuela, pues en una escala tipo Likert que va del uno al tres, los participantes sacaron medias superiores a 2.41. Asimismo, el estudio de Ávila-Muñoz (2019) midió el bienestar psicológico de 230 docentes españoles de

secundaria y universidad que laboran en instituciones públicas y privadas. Se reportan altos niveles de bienestar en todas las dimensiones que integran las escalas de bienestar psicológico. De manera similar, Dávila-Ramírez (2018) aplicó 18 de los 39 ítems que componen la escala de bienestar psicológico a 364 docentes de primaria y secundaria chilenos de escuelas con sostenimiento público y privado. Se encontraron puntuaciones medias altas ($M = 5.09$) en un índice compositivo de los ítems aplicados. Igualmente, Leal-Soto et al. (2014) encontró que en una muestra de 46 docentes chilenos puntuaciones medias altas de bienestar psicológico, siendo 4.31 en la una escala Likert que mide del 1 al 6, Las dimensiones de desarrollo personal ($M = 4.59$) y propósito en la vida ($M = 4.46$) recibieron las puntuaciones más altas, mientras que dominio del entorno ($M = 4.28$) y autonomía ($M = 4.03$) mostraron puntuaciones más bajas.

Contrariamente, Berrocal-Aristegui (2023) encontró que el 79% de los participantes provenientes de una muestra de 136 docentes de secundaria del Perú manifiestan tener un nivel bajo de bienestar psicológico. Por su parte, los estudios de Suárez-Martel (2017) y Ferrel-Ortega (2014) encontraron que la mayoría (< 60%) de los docentes participantes cuentan con un nivel medio en cada una de las seis dimensiones contempladas en el modelo de medición de seis factores.

Se observan asociaciones moderadas y significativas entre ciertas dimensiones de bienestar psicológico y variables sociodemográficas como la edad, que presenta correlaciones moderadas y significativas con la *aceptación* y *autonomía* ($r = 0.24$ y 0.15 , respectivamente); la experiencia con la *aceptación* ($r = 0.16$); y el tipo de titularidad con la *autonomía* ($r = 0.19$; Campos et al., 2018). Esto sugiere que, a medida que los docentes acumulan experiencia en su profesión, así como en situaciones donde tienen un mayor grado de estabilidad laboral, tienden a experimentar niveles más altos de bienestar psicológico. En el estudio de García-Álvarez (2020) se aplicaron mediciones a dos grupos de docentes uruguayos que participan en un programa de psicología positiva. Se encontraron correlaciones medias y altas con los constructos de autocontrol ($r = .41$ y $.63$), amor por el aprendizaje ($r = .34$ y $.43$), amor ($r = .48$ y $.60$), gratitud ($r = .61$ y $.54$) y valentía ($r = .64$ y $.44$). El estudio de Dávila-Ramírez (2023) encuentra correlaciones significativas entre el bienestar psicológico y diversas variables del entorno laboral docente, tales como: autoeficacia docente ($r = .34$), malestar por carga laboral ($r = -.17$), bienestar en la organización escolar ($r = .24$), bienestar en la interacción con estudiantes ($r =$

.16), autoeficacia docente colectiva ($r = .31$), y desgaste profesional escolar ($r = -.50$). Por último, Vargas-Navarro et al. (2022) informa que hay una relaciones positiva moderada y fuertes entre el bienestar psicológico y desempeño docente ($r = .57$), capacidades pedagógicas ($r = .43$), emocionalidad ($r = .46$), responsabilidad en el desempeño ($r = .54$) y relaciones interpersonales entre docentes ($r = .53$).

IV. MARCO CONTEXTUAL

En este capítulo se abordan algunos aspectos generales del contexto de la educación básica en México. Para ello, se describe el nivel educativo a la cual se aplicó este proyecto de investigación, siendo éste, la educación secundaria. Esta contextualización fue crucial para situar de manera precisa el marco en el que se desarrolla el estudio. En una primera sección se describe brevemente la historia y estado actual del nivel de secundaria en México y Baja California. En la segunda sección se comunican indicadores y estadísticas que caracterizan a la educación secundaria en Baja California. Por último, en la tercera sección se incluye información sobre las condiciones laborales de los docentes de secundaria en Baja California.

4.1 Educación secundaria en México y Baja California

Desde hace más de un siglo, la educación secundaria ha sido uno de los componentes del Sistema Educativo Nacional. Desde su creación, la educación secundaria enfrenta situaciones y problemáticas que lo distinguen de la educación media superior y superior en México. Entre ellas, se incluyen la organización heterogénea de este nivel educativo, pues se ofrecen en distintas modalidades educativas y el hecho que los educandos se encuentren en una etapa de transición de la niñez a la adolescencia son algunas de las diferencias más marcadas respecto a los demás niveles educativos (Ducoing Watty, 2018).

Desde su establecimiento, la oferta educativa y matriculación de estudiantes han crecido de manera importante (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2022). Actualmente, se cuenta con más de 40,000 instituciones educativas de secundaria dentro del territorio del país, se emplea a más de 400,000 docentes y alberga poco más de seis millones de estudiantes entre todas sus modalidades educativas (Secretaría de Educación Pública y Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, 2022). Asimismo, es un pilar fundamental para el desarrollo académico y socioemocional de los jóvenes del país. En particular, entre de los objetivos principales de la educación secundaria se incluyen alentar el proceso de madurez de la personalidad de adolescentes, prepararlo con conocimientos vocacionales y adquirir conocimientos que le permitan avanzar en su trayectoria académica (H. Congreso del Estado de Baja California, 2021).

En particular la educación secundaria en Baja California es gestionada por su Sistema Educativo Estatal (SEE-BC). El SEE-BC se compone por los estudiantes inscritos en las instituciones educativas, los docentes que laboran en las escuelas, los directivos y autoridades escolares que regulan las actividades, las escuelas en donde acuden los actores antes mencionados (Secretaría de Educación del Estado de Baja California, 2020). El *Programa Sectorial de Educación 2022-2027* de Baja California (SEE-BC, 2020) establece que la relevancia de la educación secundaria se enfoca en “cursarla y acreditarla satisfactoriamente para prepararse a la educación media superior”.

La educación secundaria en Baja California cuenta con las modalidades general, técnica, telesecundaria, indígena, migrante, comunitaria y para trabajadores (SEE-BC, 2024). La modalidad general se refiere a la educación posterior al nivel educativo de primaria; su fin es preparar a estudiantes de entre 13 y 15 años para su ingreso a la educación medio superior. La modalidad técnica se distingue por añadir una formación para incorporarse al mercado laboral, la formación puede dirigirse hacia actividades de tipo tecnológicas-industriales, comerciales, agropecuarias, pesqueras y forestales. En cuanto a la modalidad indígena, esta se centra en brindar el servicio educativo y atender a poblaciones ubicadas en comunidades indígenas. La educación secundaria para migrantes es un servicio enfocado en atender a la población que se encuentra en campamentos temporales. La educación secundaria comunitaria ofrece educación a la población que reside en localidades rurales marginadas. Por último, la educación para trabajadores se centra en atender a trabajadores de 15 años o más que han completado la educación primaria.

4.2 Estadísticas e indicadores de la educación secundaria en Baja California

Con el fin de comprender el estado actual de la educación secundaria en Baja California, es necesario la revisión de cifras que la caracterizan. En este sentido, las estadísticas reportadas se basan en información proveniente del SEE-BC a través del documento *Principales Cifras Estadísticas. Anuario de Datos e Indicadores Educativos. Ciclo Escolar 2023-2024* (SEE-BC, 2024). En este sentido, se reporta que la matrícula total es de 183,627 estudiantes. La mayoría de los estudiantes (87.49%) se concentran entre un rango de edad que va desde los 12 a los 14 años (Tabla 3). Se encuentra que la mediana y moda de edad en los estudiantes es de 13 años. En cuanto al sexo de los estudiantes, se encuentra que 91,835 (49.48%) son mujeres y 93,787

(50.52%) son hombres (ver Tablas 3 y 4). Asimismo, estos se distribuyen a través de las distintas modalidades, municipios y tipo de sostenimiento de educación secundaria.

Tabla 3

Frecuencia de estudiantes de nivel secundaria por edad en años

Municipio	11 años	12 años	13 años	14 años	15 años	16 años	17 años	18 años y más
Ensenada	1,818	6,979	7,095	5,194	616	77	11	2
Mexicali	4,147	15,346	15,571	11,960	1,311	173	25	18
Tecate	533	1,996	1,902	1,390	144	17	1	1
Tijuana	9,377	29,222	30,439	21,767	2,792	304	38	7
Playas de Rosarito	599	2,297	2,274	1,709	204	13	1	0
San Quintín	504	2,279	2,215	1,800	288	46	15	0
San Felipe	80	310	333	326	50	6	0	0

Nota. Tabla adaptada de (SEE-BC, 2024).

Respecto a las cifras que contextualizan a los profesionales de la educación, se encuentra que hay un total de 13,153 docentes laborando en centros escolares incorporados al SEE-BC. Estos se distribuyen a lo largo de los municipios de BC, siendo Tijuana el municipio que alberga más docentes (ver Tabla 4).

Tabla 4

Frecuencia de estudiantes y docentes de nivel secundaria por municipio

Municipio	Alumnos			Docentes		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Ensenada	21,792	11,014	10,778	1,643	661	982
Mexicali	48,551	24,543	24,008	4,135	1,669	2,466
Tecate	5,984	3,045	2,939	419	193	226
Tijuana	93,946	47,412	46,534	5,960	2,512	3,448
Playas de Rosarito	7,097	3,583	3,514	516	238	278
San Quintín	7,147	3,622	3,525	423	164	259
San Felipe	1,105	568	537	57	24	33

Nota. Tabla adaptada de (SEE-BC, 2024).

La Tabla 5 presenta la distribución de estudiantes y docentes de nivel secundaria según el tipo de sostenimiento del centro escolar. Se incluyen datos diferenciados por modalidad estatal, federal, federal transferido o privada. En total, se registraron 185,622 estudiantes, siendo que el mayor número de estudiantes pertenece a escuelas de sostenimiento estatal (44.1%), seguidas por el federal transferido (43.2%) y privadas (12.6%). En cuanto al personal docente, poco menos de la mitad labora en centros escolares de sostenimiento sistema estatal (44.7%), mientras que el 38.1% trabaja en centros federales transferidos.

Tabla 5

Distribución de estudiantes y docentes de nivel secundaria por tipo de sostenimiento del centro escolar

Sostenimiento	Alumnos			Docentes		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Estatad	81,772	41,398	40,374	5,877	2,428	3,449
Federal	197	91	106	19	1	18
Federal Transferido	80,180	40,521	39,659	5,006	2,126	2,880
Privado	23,473	11,777	11,696	2,251	906	1,345
Total	185,622	93,787	91,835	13,153	5,461	7,692

Nota. Tabla adaptada de (SEE-BC, 2024).

La Tabla 6 muestra la distribución de estudiantes y docentes de nivel secundaria según la modalidad del centro escolar. De los 185,622 estudiantes la mayoría asiste en la modalidad general (72.6%), mientras que la modalidad técnica representa casi un quinto de la población (20.7%). De forma similar, en el caso de los docentes, la modalidad general es la que tiene la mayor presencia (76.6%) seguida por la modalidad técnica (18.9%).

Tabla 6

Distribución de estudiantes y docentes de nivel secundaria por tipo de modalidad del centro escolar

Servicio	Alumnos			Docentes		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Comunitaria	197	91	106	19	1	18
General	134,764	68,054	66,710	10,074	4,163	5,911
Indígena	668	345	323	46	13	33
Migrante	162	87	75	9	2	7
Para Trabajadores	114	64	50	16	10	6
Técnica	38,356	19,237	19,119	2,482	1,068	1,414
Telesecundaria	11,361	5,909	5,452	507	204	303
Total	185,622	93,787	91,835	13,153	5,461	7,692

Nota. Tabla adaptada de (SEE-BC, 2024).

4.3 Condiciones laborales de los docentes de educación secundaria en Baja California

Con el fin de comprender el estado actual de las condiciones laborales de los docentes de secundaria en Baja California, es necesario revisar información descriptiva de aspectos relevantes. En este sentido, los datos de esta sección provienen de las Condiciones generales de trabajo fijadas por la Secretaría de Educación (2024). Estas condiciones establecen las normativas y lineamientos laborales para los docentes adscritos al SEE-BC. El documento presenta 108 cláusulas distribuidas en 25 apartados relevantes. Para los fines de este trabajo, se presenta información de las cláusulas relacionadas a los *derechos y obligaciones laborales* (de los derechos y obligaciones de las y los trabajadores, salario, días de descanso, vacaciones, prima de antigüedad, licencias, permisos, de las prestaciones, incentivos y estímulos, intensidad y calidad del trabajo, medidas disciplinarias y sanciones), las *condiciones de contratación* (clasificación de las y los trabajadores, contratación de personal, afiliación sindical, para la admisión en educación básica, cambios y permutas), y el *desarrollo profesional* (de la promoción a la función directiva o de inspección en educación básica, de la promoción en el servicio en educación básica jornada de trabajo, capacitación y desarrollo, del reconocimiento).

Dentro de los derechos de los trabajadores, se resalta que los empleados tienen derecho a una remuneración y jornada laboral justa, acceso a prestaciones y seguridad laboral. En este

sentido, el salario de los docentes se determina por un tabulador establecido por la SEE-BC y su pago se realiza cada 15 días. En cuanto a la jornada laboral, se establece que la jornada máxima es de siete horas para los docentes que trabajan en un turno diurno, seis horas para el turno nocturno y seis horas y media para turno mixto. Asimismo, los docentes tienen derecho de que por cada semana se descansa dos días (sábados y domingos) con goce de sueldo. También tienen derecho a descansos, días de asueto y dos periodos vacacionales anuales de diez días según el calendario oficial. Así como a nueve días económicos durante el ciclo escolar, los docentes padres tienen cinco días de permiso con goce de sueldo por el nacimiento de un hijo(a), mientras que las madres disponen de seis semanas de descanso.

En cuanto a las obligaciones, los docentes deben asistir puntualmente y cumplir con sus horas laborales, seguir los reglamentos incorporados, atender cuestiones administrativas, y cuidar de los recursos que se les proporciona. También deben cumplir con los sistemas de control de asistencia y justificar cualquier ausencia laboral. En caso de no cumplir, se aplican normas disciplinarias, tales como sanciones, amonestaciones o suspensión sin goce de sueldo,

En relación con las condiciones de contratación, el ingreso se hace mediante concursos públicos que permiten la elección de aspirantes. Una vez seleccionados, los docentes son clasificados en dos categorías: de confianza y de base. Los docentes de base pueden afiliarse a sindicatos, y los de confianza deben suspender su afiliación en caso de tenerla.

Por último, respecto al desarrollo profesional, los docentes pueden ser promovidos a través de concursos de oposición publicados por el SEE-BC. En caso de conseguir algún nombramiento de ascenso, las funciones incorporadas son temporales por dos años, posteriormente se realiza una evaluación y se determina la permanencia o retorno a funciones previas. Por otro lado, se promueve la capacitación continua a través de programas como el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) y otros cursos de tecnología educativa y valores, que son obligatorios y se imparten en los periodos designados en el calendario escolar.

V. VALIDEZ EN PRUEBAS PSICOLÓGICAS Y EDUCATIVAS

La validez en instrumentos psicológicos y educativos se refiere al nivel en que la evidencia y la teoría justifican las interpretaciones de los resultados en función de los usos propuestos (AERA et al., 2018). De acuerdo con AERA et al. (2018) la validez es uno de los aspectos más importantes durante el desarrollo e interpretación de instrumentos. Por lo tanto, se considera necesario revisar algunas bases teóricas selectas sobre la teoría de la validez en la medición psicológica y educativa con el fin de ampliar la comprensión de los procesos y técnicas empleadas para justificar los usos e interpretaciones de los instrumentos.

En este sentido, este capítulo se organiza en tres secciones. En la primera se caracterizan los instrumentos de medición psicológica y educativa. En la segunda se expone la evolución conceptual de la *teoría de la validez* desde una revisión histórica a fin de ofrecer una descripción general del concepto. En particular, se presentan contenidos que pueden ser entendidos como antecedentes de la quinta y actual versión del manual *estándares para pruebas educativas y psicológicas* (AERA et al., 2018). De modo que, para una discusión más detallada y precisa sobre la teoría de la validez se recomienda consultar los textos de Shaw y Newton (2014), Zumbo y Chan (2014), Haladyna y Rodriguez (2013), y French y Finch (2018). En la tercera sección se describe conceptualmente cada una de las fuentes de validez de acuerdo con la AERA et al. (2018) y algunos de los métodos más empleados para recolectar evidencias que justifiquen las interpretaciones previstas del instrumento. Por último, en la cuarta sección se presentan las evidencias de validez recopiladas de los instrumentos de bienestar docente empleados en Iberoamérica y España de acuerdo con lo encontrado en la revisión sistemática de la literatura.

5.1 Medición e instrumentos educativos y psicológicos

La medición es una práctica indispensable para la investigación educativa y psicológica. Tanto investigadores como especialistas miden una variedad de fenómenos, observables o no observables, con distintos objetivos y propósitos. Entre estos fenómenos se pueden incluir actitudes, aptitudes, afectos, habilidades cognitivas, comportamientos, entre otros. Por ejemplo, la mayoría de las investigaciones empíricas sobre el bienestar docente emplean instrumentos de medición para capturar las variables de interés y, posteriormente, analizar los datos recogidos por medio de métodos estadísticos con el fin de verificar relaciones o hipótesis planteadas en su

investigación. Comúnmente para realizar una medición se emplean instrumentos educativos o psicológicos (Meneses 2013).

Un instrumento se entiende como “[...] un procedimiento de medida objetiva y estandarizada de una muestra de comportamientos” (Meneses, 2013, p. 39). Se destacan tres elementos fundamentales de la definición: objetividad, estandarización y muestra de comportamientos. La objetividad hace referencia a definir un conjunto de reglas y normas determinadas a priori con el fin de obtener e interpretar las puntuaciones de los individuos en igualdad de condiciones. De esta manera, se asume que los resultados son una función del *nivel* del fenómeno presente en el individuo.

Un instrumento estandarizado se refiere a que su aplicación sigue una serie de instrucciones consistentes para todos los individuos estudiados. De esta manera, se asegura que todos los participantes sean medidos bajo las mismas condiciones (French y Finch, 2018). Emplear mediciones estandarizadas conlleva una variedad de ventajas (Lord y Novick, 1968). En primer lugar, elimina las suposiciones de la observación científica. En segundo lugar, la cuantificación proporciona resultados numéricos detallados y permite el uso de análisis estadísticos avanzados. En tercer lugar, la comunicación entre científicos se facilita. En cuarto lugar, suele ahorrar mucho más tiempo y dinero que las evaluaciones subjetivas una vez elaboradas. Además, expresa generalizaciones en términos estadísticos. Por último, las mediciones pueden ser invariantes, es decir que sus elementos conservan el significado a lo largo de diferentes condiciones, contextos o poblaciones.

Por último, los instrumentos miden fenómenos latentes mediante una muestra de comportamientos. Las variables latentes son aquellas variables que no pueden observarse directamente, son estimadas a partir de otras variables o indicadores observables. Para ello, la identificación, selección y presentación de las variables observables en los instrumentos debe hacerse bajo una fundamentación teórica o empírica.

5.2 Evolución de la teoría de la validez en instrumentos de medición educativa y psicológica

La teoría de la validez tiene su origen desde antes de la década de 1950, no obstante, su este concepto no era definido de forma clara y puntual (Shaw y Newton, 2014). Por ello, y para los propósitos del estudio, resulta conveniente definir el origen de la teoría de la validez a partir

de 1955 con la publicación del artículo *construct validity in psychological tests* de Cronbach y Meehl (1955). Los autores conciben la validez de una manera tripartita: (a) contenido, o la generalización del contenido de la prueba; (b) criterio, o la medición actual o predicción de un criterio; y (c) constructo, o el constructo teórico sobre el cual se basa la prueba. En especial, la validez en las pruebas estaba basada en una teoría subyacente, denominada como red nomológica, que explicaba y predecía el comportamiento de los sustentantes a través de relaciones teóricas entre variables. El impacto del estudio de Cronbach y Meehl fue tanto que, después de 50 años y distintas reconceptualizaciones de validez, se sigue utilizando terminología en estudios de validación en el campo de asesoramiento y educación (Dimitrov, 2010).

Posteriormente, en el año de 1966 la *American Educational Research Association* (AERA), *American Psychological Association* (APA) y el *National Council on Measurement in Education* (NCME) publicaron la primera edición del manual *Estándares para Pruebas Educativas y Psicológicas* (AERA et al., 2018). Este manual se entendió como un intento por estandarizar el concepto de validez y de proveer directrices y recomendaciones técnicas generales para la elaboración de pruebas psicológicas y educativas. Se definió a la validez como el grado de credibilidad en el que la prueba puede lograr objetivos específicos (Shaw y Newton, 2014). Se conservó la conceptualización tripartita de la validez propuesta por Cronbach y Meehl (1955), aunque no era claro si la validez se trataba de un constructo que se formaba a través de tres aspectos de validez (*postura unitaria*) o si eran tres tipos distintos de validez (*postura fragmentada*; Shaw y Newton, 2014).

La segunda edición del manual estándares llegaría en 1974 y la tercera en 1985. Ambas conservaron los tipos de validez encontradas en la primera edición. Las revisiones encontradas en la segunda edición fueron debido a problemas técnicos, sociales y legales y no tanto del consenso de validez en sí (Shaw y Newton, 2014). En la tercera edición se amplió la conceptualización de validez de modo que se adoptó explícitamente una postura unitaria de la validez y esta responde las inferencias sobre los usos específicos de la prueba. En este sentido los tipos de validez pasaron a ser aspectos o dimensiones y se conceptualiza la validez como una propiedad más allá de la prueba (Shaw y Newton, 2014).

En 1989 Samuel Messick publicó un capítulo sobre validez en la tercera edición del manual *Educational Measurement* (Messick, 1989), siendo este uno de los trabajos más

detallados y significativos sobre la teoría de la validez. Presentó una nueva teoría de validez, denominada *validez de constructo*, la cual se concibe a la validez como “un juicio evaluativo global del grado en el que la evidencia empírica y supuestos teóricos apoyan la adecuación e idoneidad de las inferencias y acciones basadas en el puntaje de una prueba” (p. 13). Enfatiza la importancia de la representación del constructo, la cual es la identificación de los mecanismos teóricos subyacentes al desempeño de la prueba. Asimismo, señala que hay dos principales amenazas para la validez de constructo: subrepresentación de constructo y varianza irrelevante del constructo. La primera amenaza se refiere a que la prueba evalúa contenidos demasiado específicos, por lo que falla en incluir información relevante y necesaria; en la segunda el contenido es demasiado general y amplio, por lo que se obtiene varianza proveniente de la medición de constructos no deseados.

A su vez, Messick (1989) menciona que, aunque conceptualiza a la validez de manera unitaria, es importante diferenciar entre distintos aspectos para la obtención de evidencias de validez. En especial, considera seis aspectos para la obtención de evidencias de validez: (a) de contenido, que incluye evidencia sobre la relevancia, representatividad y calidad técnica del contenido de la prueba; (b) sustantivo, justificaciones teóricas para la consistencia observada en las respuestas de la prueba; (c) de estructura, que verifica la fidelidad de la estructura de puntaje con la del dominio del constructo; (d) de generalizabilidad, que examina que las propiedades e interpretación de los puntajes de las pruebas puedan ser aplicables a múltiples grupos, contextos y áreas; (e) externo, que incluye evidencia convergente, discriminante y predictivo de los puntajes de la prueba; y por último, (f) de las consecuencias, que verifica las posibles implicaciones de la interpretación de los resultados sobre los sustentantes.

La cuarta edición de estándares fue publicada en 1999 (Shaw y Newton, 2014). En esta edición se notó la influencia de Messick (1989), pues se adoptó una perspectiva muy similar a la teoría propuesta en el capítulo *Educational Measurement*. Al igual que Messick, esta nueva versión de estándares dejó de lado la visión tripartita de la validez para abrirle paso a la obtención de evidencias de validez basadas en: contenido de las pruebas, (b) procesos de respuesta, (c) estructura interna, (d) relaciones con otras variables y (e) consecuencias de las pruebas.

Posteriormente, Michael Kane (2013) desarrolla el enfoque de validación basado en argumentos. Este enfoque se caracteriza por identificar de forma clara y concisa argumentos de la interpretación y uso de los resultados de la prueba. Éstas se evalúan con base en las evidencias de validez obtenidas. Kane propone cuatro puntos durante el proceso de validación de pruebas: (a) no es la prueba, sino el resultado lo que obtiene evidencias de validez, (b) la cantidad y calidad de la evidencia requerida depende de la prueba; (c) la validez es un constructo simple; y (4) el uso indebido o la mala interpretación de los resultados de las pruebas dan lugar a razonamientos y comunicación equivocados.

La quinta, y actual versión de estándares (AERA et al., 2018), respalda la postura de Kane (2013) al mencionar en varias ocasiones la necesidad de argumentos del uso e interpretación. Al igual que la versión anterior de estándares, se recomienda la obtención de evidencias de validez a través del análisis de contenido, procesos de respuesta, estructura interna, relación con otras variables y consecuencias.

5.3 Fuentes de evidencias de validez

La validez se refiere al “grado en que la evidencia y la teoría respaldan las interpretaciones de los puntajes de una prueba para los usos propuestos de las pruebas” (AERA et al., 2018, p. 11). Entendido de otra forma, la validez se refiere a la obtención de evidencias que justifiquen las inferencias hechas del análisis de las puntuaciones en instrumentos de medición. Cada uso definido debe presentar un proceso de validación específico. Asimismo, se entiende que la validez es un concepto unitario, por lo que se entiende que no hay distintos tipos de validez, sino diferentes *argumentos* de validación (Kane, 2013). En este sentido, la recopilación de evidencias se da a través de distintas fuentes de evidencias de validez. En particular la quinta edición del manual de *estándares* plantea cinco fuentes de evidencias de validez. En este apartado se describe conceptualmente las fuentes de evidencias de validez del contenido de la prueba, procesos de respuesta, estructura interna, y relación con otras variables. Se deja de lado la fuente de *consecuencias de la evaluación*, pues se considera que esta no aporta a una justificación de los usos pretendidos para el instrumento, sino de los usos *adecuados* de las inferencias realizadas a partir del análisis de las puntuaciones (Padilla et al., 2006).

5.3.1 Fuentes de validez de contenido

Una de las características indispensables en los instrumentos de medición es que su contenido represente adecuadamente al constructo de interés. Asimismo, es importante que sus contenidos sean accesibles para la toda la población intencionada del instrumento. En caso de que no sea así, las inferencias obtenidas a través del análisis de respuestas se ven comprometidas por posibles amenazas a la validez de sus interpretaciones. En particular, Messick (1989, 1995) destaca dos posibles fuentes de amenazas: varianza irrelevante y subrepresentación del constructo. La primera se refiere a que la variación observada en las respuestas de los participantes se debe a la medición de constructos distintos al de interés. La segunda alude a que el contenido del instrumento falla en representar el constructo en su totalidad. En este sentido, la American Educational Research Association (AERA) et al. (2018) recomienda la recopilación de evidencias de validez del aspecto del contenido para detectar posibles fuentes de amenazas a la validez de las interpretaciones.

La validez de contenido se define como la “evidencia basada en el contenido de la prueba y que respalda la interpretación prevista de los puntajes de la prueba para un propósito determinado” (AERA et al., 2018, p. 218). Dicha evidencia se puede referir al análisis de representatividad del constructo de interés y el contenido de los ítems. Los métodos para la obtención de evidencias de validez del contenido refieren a un análisis entre el contenido de la prueba y el constructo a medir (AERA et al., 2018). En un instrumento que pretende ofrecer datos validos debe existir congruencia entre la representación del concepto en un modelo de medición y el contenido del instrumento. De esta manera se pretende que se incluyan las dimensiones esenciales elaboradas en las especificaciones y los fines de la medición, así como se conserven únicamente los ítems que representen adecuadamente la medición del concepto. En el manual de *estándares para pruebas educativas y psicológicas* de la AERA et al. (2018) se menciona que se pueden emplear distintos métodos lógicos y empíricos. Un método frecuente para la verificar las evidencias de validez de contenido es el análisis de jueceo de un comité de especialistas en medición y en el constructo (Sireci y Faulkner-Bond, 2014).

En el juicio por parte de especialistas se evalúan aspectos del instrumento para evitar varianza irrelevante y facilitar su comprensión. La recopilación de evidencias de validez del aspecto de contenido suele hacerse a través de la valoración de criterios y elementos específicos. Estos evalúan la concordancia del contenido de la prueba y sus especificaciones, así como la

imparcialidad de la medición (Sireci y Faulkner-Bond, 2014). Para los fines del presente documento, se recuperan los criterios de validez de contenido propuestos por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) y de imparcialidad descritos por Thompson et al. (2002).

En particular, Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) recomiendan que la evaluación de validez de contenido considere cuatro criterios específicos: *suficiencia, claridad, coherencia y relevancia*. El criterio de suficiencia evalúa aspectos de las dimensiones del instrumento, mientras que los demás criterios lo hacen a nivel de ítem. El juicio de especialistas se hace a través de la elección de una de las cuatro opciones de respuesta tipo Likert posibles. Estas opciones tienen un nivel de medición ordinal, lo que permite realizar análisis estadísticos que estimen la concordancia de juicios entre especialistas. En la Tabla 7 se describe conceptualmente a los cuatro criterios de validez de contenido.

Tabla 7

Criterios de validez de contenido

Criterio	Descripción
Suficiencia	Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.
Relevancia	El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.

Nota. Tabla adaptada de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008).

Por otro lado, la imparcialidad se define como la “validez de las interpretaciones del puntaje de una prueba para el uso previsto y para individuos de todos los subgrupos pertinentes” (AERA et al., 2018, p. 219). El diseño universal es uno de los métodos empleados para verificar imparcialidad de los contenidos en toda la población intencionada por la medición (AERA et al., 2018; Thompson et al., 2002). En este sentido, en la Tabla 8 se observa la descripción de los siete elementos de diseño universal propuestos por Thompson et al. (2002), con el fin de estudiar la imparcialidad a través del juicio de especialistas.

Tabla 8*Elementos del diseño universal propuestos por Thompson et al. (2002)*

Elemento	Descripción
Evaluación inclusiva	El contenido de las escalas es comprensible para toda la población intencionada, independientemente de sus capacidades cognitivas, antecedentes culturales o lingüísticos.
Constructo definido precisamente	El contenido de las escalas representa adecuadamente el constructo a medir.
Accesibilidad y no sesgo de los ítems	El contenido de los ítems contempla a todos los subgrupos de la población de manera equitativa.
Adaptación de los contenidos	El formato y contenido de los ítems facilita adaptaciones posteriores para docentes con alguna discapacidad.
Instrucciones y procedimientos sencillos, claros e intuitivos	El contenido de las instrucciones y procedimientos son fáciles de comprender, independientemente de la experiencia, conocimientos, habilidades lingüísticas o nivel de concentración actual del docente.
Máxima claridad de lectura y comprensibilidad	El contenido de los ítems es fácil de leer y comprender.
Máxima legibilidad	El contenido de las escalas puede ser interpretado con facilidad.

5.3.2 Fuentes de validez de los procesos de respuesta

Comprender de manera unívoca el bienestar, o cualquier fenómeno psicológico o educativo, es una tarea complicada debido a la multiplicidad de perspectivas teóricas y modelos de medición que estudian dicho concepto (pe. Huta, 2022; Huta y Waterman, 2014; Van De Weijer et al., 2018). Asimismo, distintos teóricos enfatizan la idea que el bienestar es ontológicamente subjetivo, es decir, se define de acuerdo con experiencias y percepciones personales (Diener et al., 2018; Ryff et al., 2021; Waterman, 2011). En otras palabras, el significado de bienestar varía en función de cada persona.

En este sentido, que los participantes de un estudio entiendan de manera variada los términos claves representa implicaciones importantes en la interpretación de sus respuestas (Zumbo y Hubley, 2017). Por ejemplo, Gadermann et al. (2011) investigaron los procesos

cognitivos de 55 estudiantes de 4to a 7mo grado al responder una escala de autoinforme sobre la satisfacción vital. Entre los hallazgos del estudio, se encontró que los participantes empleaban dos estrategias para contestar: una estrategia absoluta, donde se empleaban razonamientos categóricos de presencia o ausencia de algo para evaluar su satisfacción, y una estrategia relativa, en donde se usaban afirmaciones comparativas en relación con sus compañeros o a otras etapas de su vida.

Por ello, la AERA et al. (2018) recomiendan la obtención de evidencias de validez del aspecto de procesos de respuesta para verificar la presencia o ausencia de diferencias en la interpretación de los contenidos del instrumento entre distintos subgrupos de la población a estudiar. En caso de que se identifiquen contenidos que manifiesten diferentes interpretaciones, se deben modificar o estos pueden sesgar las comparaciones entre grupos. Asimismo, se recomienda confirmar que las respuestas de los participantes se alineen con el concepto que se pretende medir, pues se garantiza una base sólida del instrumento a nivel teórico (Zumbo y Hubley, 2017).

Los métodos para la validación de los procesos de respuesta son variados. En particular el método de entrevistas o *laboratorios cognitivos* contribuyen a recopilar evidencias de las interpretaciones de los contenidos de las pruebas entre distintos grupos de sustentantes (Padilla y Benítez, 2014; Zumbo y Hubley, 2017). El objetivo principal de este método es verificar si los participantes comprenden los contenidos presentados de la forma que fueron diseñados (Leighton, 2017), en otras palabras, se obtiene información relevante sobre los procesos cognitivos empleados por el participante de modo que empaten con los usos e interpretaciones intencionados del desarrollador de la prueba. En este sentido, Willis (2015) extiende la utilidad de la aplicación de entrevistas cognitivas al diferenciar entre dos tipos de objetivos específicos: uno orientado a la *reparación* de los contenidos y otro orientado a la descripción de los procesos empleados por los participantes. El primero se refiere a identificar los contenidos problemáticos de las pruebas para, posteriormente, modificarlos con el propósito de que sean interpretados de la forma intencionada. Mientras que en el objetivo descriptivo se analizan los procesos mentales específicos que ayudan al participante a formular o elegir una respuesta.

Las entrevistas cognitivas cuentan con varios supuestos epistemológicos que afectan en la forma que se interpretan los datos obtenidos (Castillo-Díaz y Padilla, 2013; Leighton, 2017;

Miller et al., 2014; Willis, 2015). En primer lugar, se basa en la premisa de que realizar entrevistas a profundidad a individuos de grupos específicos provee de información útil para el desarrollador de la prueba. En segundo lugar, estas entrevistas se consideran como un *vistazo a la ventana de la mente*, revelando los procesos mentales utilizados en las preguntas presentadas. En tercer lugar, se asume que los participantes comprenden y procesan las preguntas de la encuesta a través de su experiencia de vida. En cuarto lugar, al investigar los procesos de respuesta estos deben ser lo más deliberados posibles, de manera que el participante aporte información sobre cómo llegó a generar o elegir una respuesta. En quinto y último lugar, la entrevista cognitiva se sustenta principalmente en un modelo cognitivo de cuatro etapas: interpretación de la pregunta, recuperación de información, juicio y comunicación de la respuesta (Torangeau, 1984).

Las entrevistas cognitivas utilizan dos técnicas para recolectar datos: el pensamiento en voz alta y los *sondeos verbales*. La técnica de pensamiento en voz alta requiere que los participantes verbalicen sus pensamientos al momento que contestan a los contenidos presentados en un instrumento. De esta manera, se hacen notorios los procesos empleados para llegar a una respuesta (Willis, 1999). Este método representa poca demanda cognitiva para el entrevistador, pues se limita a recordar al participante que *piense en voz alta* (Miller et al., 2014).

Los sondeos se refieren a preguntas o estímulos específicos que los entrevistadores utilizan para obtener información más detallada sobre como la persona entrevistada elabora, explica o clarifica su respuesta (Leighton, 2017). Willis (2015) detalla una serie de sondeos que responden objetivos específicos: (a) los sondeos orientados al significado son empleados para aclarar la interpretación de términos específicos en un ítem o tarea; (b) los orientados al parafraseo buscan descubrir que hay una comprensión genuina de los estímulos por parte de los participantes; (c) aquellos orientados al proceso se utilizan para revelar la lógica subyacente en las respuestas proporcionadas; (d) los de tipo evaluativo son empleados para explorar la evaluación que los participantes realizan sobre el ítem o tarea de interés; (e) los de tipo elaborativo se usan para profundizar en la lógica de una respuesta dada; (f) los de tipo hipotético se aplican con el fin de explorar posibles respuestas que los participantes no hayan proporcionado inicialmente a un estímulo específico; y (g) los orientadas al recuerdo se implementan para determinar los parámetros de la respuesta dada.

5.3.3 Fuentes de validez de la estructura interna

La AERA et al. (2018) mencionan que las evidencias de validez de la estructura interna indican “el grado en que las relaciones entre ítems de la prueba y componentes de la prueba se ajustan al constructo sobre el que se basan las interpretaciones propuestas de puntajes de la prueba” (p. 16). Este aspecto de evidencia de validez de constructo se puede obtener a través de tres tipos de análisis: dimensionalidad del modelo subyacente, consistencia interna, e invarianza de la medición (Rios y Wells, 2014).

5.4.3.1 Dimensionalidad. El aspecto de dimensionalidad se define como el número de habilidades medidas por los ítems (AERA et al., 2018). Se requiere emplear una variedad de análisis estadísticos de ítems y factores para investigar la dimensionalidad del modelo subyacente al instrumento de medición. Entre los métodos disponibles de obtención de evidencias de dimensionalidad se destacan los análisis por medio de *métodos de ecuaciones estructurales* (SEM, por sus siglas en inglés). Estos son análisis estadísticos que combinan el análisis factorial y la regresión lineal para analizar las relaciones causales entre variables latentes y observables (Tabachnick y Fidell, 2013). Entre las ventajas de usar SEM se encuentra que la estimación de relaciones entre factores se hace libres de error y de varianza específica, solo dejando la varianza explicada de la variable latente. Asimismo, al emplear SEM se permite la estimación de modelos complejos y multidimensionales, pues los análisis evalúan de manera simultánea las relaciones entre variables y dimensiones.

En un contexto de obtención de fuentes de evidencias de validez de la estructura interna, se destaca la técnica de análisis de SEM de análisis factorial confirmatorio (AFC). El AFC es un procedimiento donde se verifican las relaciones de indicadores observables con factores latentes. Se dice confirmatorio pues dentro de su análisis se preespecifican todos los aspectos del modelo factorial, tales como el número de dimensiones, la pertenencia de los indicadores a las dimensiones, el tipo de estimación y rotación, la correlación entre errores, entre otros (Brown, 2015). Esto distingue al AFC de técnicas de análisis de tipo exploratorio (pe. Análisis Factorial Exploratorio) de modo que el número y organización de los factores latentes e indicadores no emerge netamente de las relaciones empíricas entre las variables incluidas.

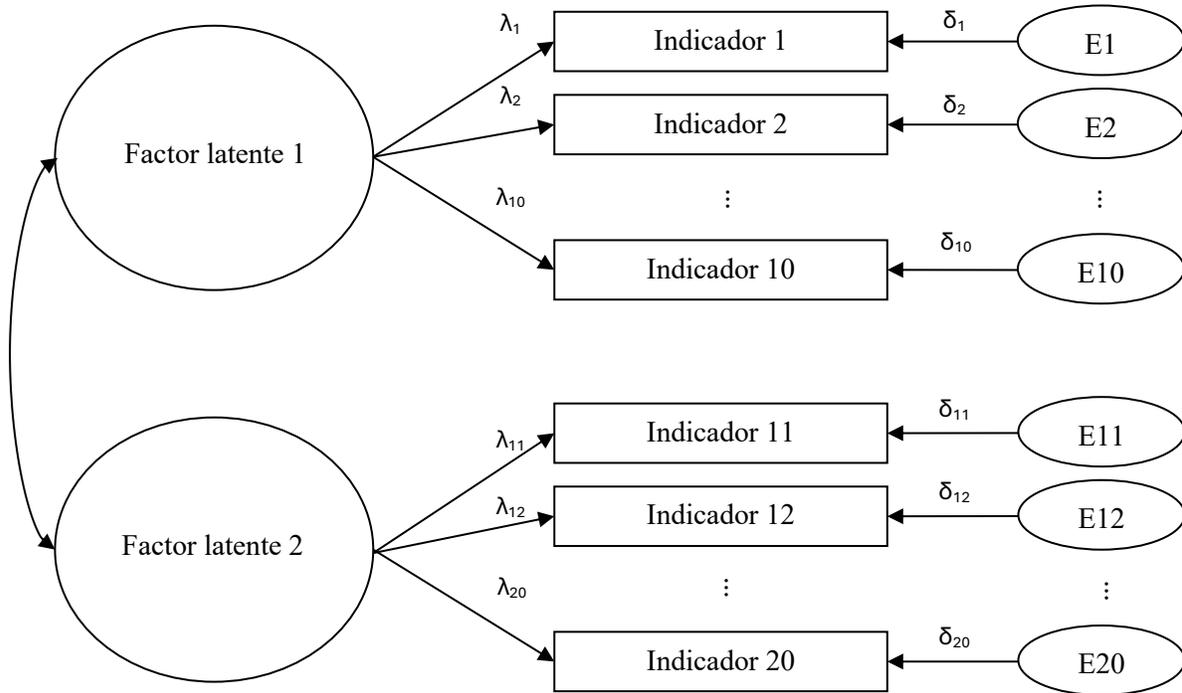
Si bien, hay una gran variedad de conceptos importantes para la comprensión del AFC, para efectos de la presente tesis, se detallan brevemente aquellos que son considerados como

cruciales para entender las nociones básicas de este tipo de análisis. En este sentido, un *factor latente* representa una variable que no pueden observarse directamente, sino que se infiere a partir de la relación entre otras variables o indicadores observables. Los *indicadores observables* son aquellas variables que puede ser medidas directamente a través de métodos empíricos. En conjunto, estas son las manifestaciones observables de los factores latentes. La *varianza única* se refiere a la variabilidad del indicador observable que no puede ser atribuible al factor latente. Por último, el *error de medición* se entiende como la varianza dada por la imprecisión de la medida.

La relación de estos términos se puede explicar mejor con el apoyo de la Figura 3, en donde se encuentra una representación común para la descripción de modelos de AFC. En el modelo ilustrado se propone que los indicadores observables, encontrados en rectángulos, son una función de los factores latentes, mostrados en círculos. En este sentido, los indicadores del 1 al 10 forman parte del Factor 1, mientras que los indicadores del 11 al 20 pertenecen al Factor 2. La fuerza de su relación se expresa a través del valor de las cargas factoriales (λ), en el sentido que entre mayor valor más fuerte es la relación. Asimismo, se encuentran los círculos con letras E, los cuales representan la suma de la varianza única y error de medición en cada indicador. La magnitud con la que influyen la medición del indicador observable se denota a través de la varianza irrelevante del modelo (δ) y sigue las mismas nociones que las cargas factoriales.

Figura 3

Representación gráfica de un modelo genérico obtenido por medio de un análisis factorial confirmatorio



Una de las ventajas del AFC es que permite evaluar la calidad del ajuste de los datos empíricos en función de las relaciones teóricas especificadas dentro del modelo. En general se emplean distintos estadísticos de ajuste, los cuales pueden organizarse en tres categorías: (a) absolutos, (b) parsimoniosos y (c) comparativos (Brown, 2015). Los índices de ajuste absolutos son aquellos que miden la diferencia entre los datos de las matrices de varianza y covarianza predichos y la matriz de varianza y covarianza de los datos de la muestra. Los índices de parsimonia también evalúan el ajuste absoluto de los modelos con la incorporación de la parsimonia. En este sentido, se considera adecuado contar con un modelo con gran cantidad de parámetros que pueden ser estimados libremente (ie. grados de libertad). Por último, los índices comparativos evalúan el ajuste del modelo con otro modelo *nulo* que es más restringido (ie. indicadores fijados en 0) y que esta anidado en el modelo especificado.

5.4.3.2 Consistencia interna. La consistencia interna se entiende como la estabilidad de las puntuaciones de un instrumento en administraciones repetidas bajo las mismas condiciones (Rios y Wells, 2014). Desde un marco de la *Teoría Clásica de los Test* (ver Nunally; Lord y Novick) se considera que es la razón de la relación entre la varianza de la puntuación verdadera y

la varianza de la puntuación obtenida (McNeish, 2018). En otras palabras, la consistencia interna se emplea con el objetivo de verificar que la variabilidad de las puntuaciones no esté sujeta a cuestiones aleatorias o por condiciones más allá de las medibles por el instrumento.

Es importante aclarar que la consistencia interna indica una evaluación reproducible del constructo y no el grado de representatividad del constructo a medir. Uno de los índices empleado con mayor frecuencia para evaluar el grado de consistencia interna de una escala o instrumento es el *alpha de Cronbach* (α ; Rios y Wells, 2014). Entre las razones de su uso se destaca la posibilidad del cálculo por medio de una sola administración del instrumento a los participantes, a diferencia de muchos otros métodos. Esto se debe a que en la fórmula de α se considera que la consistencia interna es una función de la cantidad de ítems y la varianza conjunta de los ítems. Por lo que no es necesario la aplicación repetida de mediciones a una misma muestra o población.

No obstante, al margen de la practicidad que ofrece su cálculo se cuenta con condiciones que, de no cumplirse, representan limitaciones importantes para el uso e interpretación del índice α . En este sentido se requieren condiciones donde (a) los ítems contribuyan de forma homogénea a las puntuaciones globales de la medición (ie. *tau-equivalencia*), (b) que los indicadores de la escala sean continuos y su distribución se asemeje a una distribución normal o *gaussiana*, (c) que los errores no covaríen, y que (d) el constructo en cuestión sea unidimensional (McNeish, 2018; Rios y Wells, 2014). Específicamente Sijtsma (2009) ofrece dos problemas más allá del cumplimiento de supuestos: el primero es que el índice α subestima la consistencia interna de la prueba y no puede representar la confiabilidad basada en las suposiciones de errores de medición; mientras que el segundo problema refiere a que el índice no proporciona información que se esté midiendo un mismo constructo, menos el constructo de interés.

Por ello, especialistas en el tema de medición recomiendan el cálculo de distintos índices de consistencia interna que solventen en cierta medida las problemáticas antes mencionadas (McNeish, 2018; Trizano-Hermosilla y Alvarado, 2016). Entre las alternativas se destaca el uso del coeficiente *omega de McDonald* (ω), el cual no asume la tau-equivalencia. Asimismo, una de las variaciones del coeficiente ω , el *omega jerárquico* (ω_h), puede aplicarse en condiciones de multidimensionalidad o correlación entre errores.

5.4.3.3 Invarianza de la medición. La invarianza de la medición evalúa la similitud de la estructura interna en el modelo de medición entre distintos grupos de participantes con el fin de conocer si las puntuaciones obtenidas son equivalentes entre ellos (Dimitrov, 2010). En caso de que se cumpla el supuesto, las diferencias entre grupos son atribuibles a la variabilidad del nivel de constructo a nivel individual y no por una razón de sesgo (Rios y Wells, 2014). En otras palabras, se verifica que la diferencia de puntuaciones entre grupos sea una función del constructo a medir y no sea influenciado significativamente por factores externos, como lo pueden ser el sexo, la edad o la escolaridad de los participantes, por mencionar algunos.

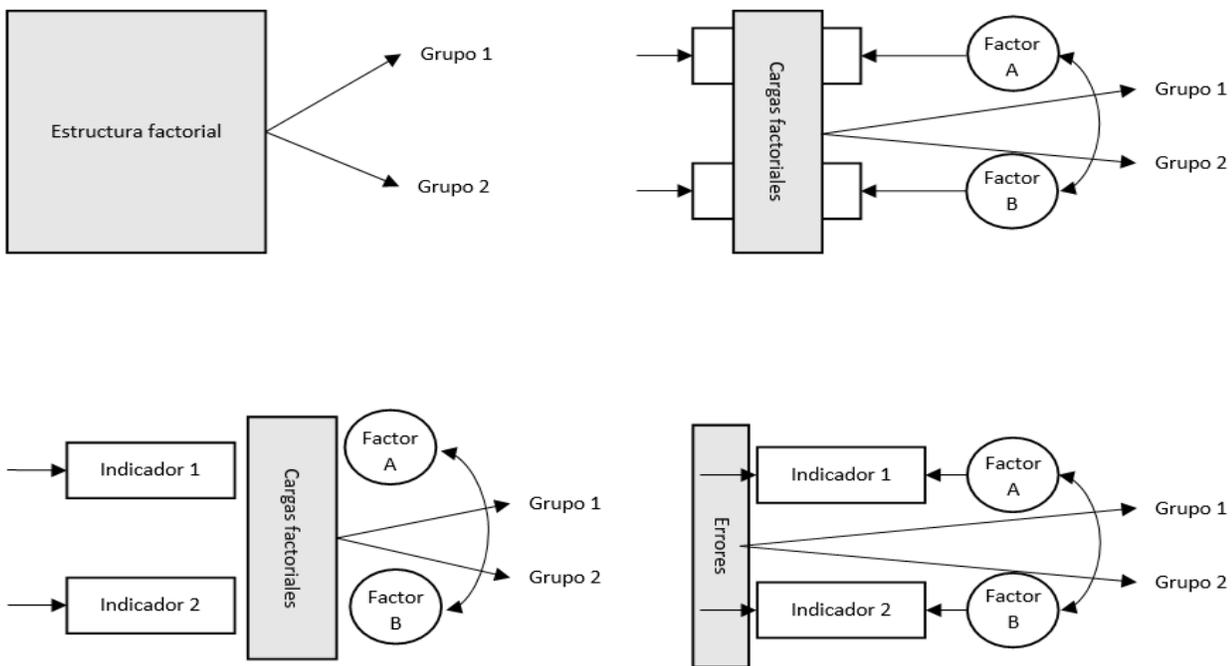
Para la obtención de evidencias de invarianza de la medición dentro de un marco de SEM-AFC se suele aplicar la técnica de análisis factorial confirmatorio multigrupo (AFC-MG). En el MGCFA, se compara el modelo teórico subyacente con la estructura del modelo generado para dos o más grupos (Milfont y Fischer, 2010). Asimismo, se comparan índices de ajuste, comúnmente CFI y RMSEA (Chen, 2007), en función de parámetros específicos de dos modelos anidados: uno *restringido*, es decir, con invarianza asumida, y otro *no restringido*, sin invarianza asumida (Dimitrov, 2010). Dependiendo de los parámetros incluidos se determina el tipo de invarianza evaluada. Para los fines de comparar de puntuaciones medias *justamente* se verifica la invarianza de modelos de tipo *configuracional, métrico, escalar e invarianza del error* (Dimitrov, 2010; Putnick y Bornstein, 2016). La evaluación de estos modelos es secuencial y los parámetros son cada vez más restrictivos. Cabe destacar que se pueden incluir la evaluación de más parámetros, no obstante, la evaluación del modelo de invarianza residual no es necesaria para la comparación de puntuaciones medias, ya que los residuos no forman parte del factor latente (Dimitrov, 2010; Milfont y Fischer, 2010).

La invarianza configuracional es la forma más *básica* de invarianza y alude a que la estructura factorial de los modelos sea la misma entre los grupos evaluados, lo que significa que la pertenencia de los ítems a factores latentes es igual en ambos grupos (Dimitrov, 2010; Milfont y Fischer, 2010). En el modelo de invarianza métrica se evalúa la equivalencia de las cargas factoriales entre los ítems y el factor latente, lo que implica que cada indicador contribuye de la misma manera a los factores latentes (Dimitrov, 2010; Milfont y Fischer, 2010). En cuanto a la invarianza de tipo escalar se añade el parámetro de equivalencia entre interceptos, esto es que las puntuaciones observadas se relacionen con las puntuaciones latentes de la misma manera entre

los grupos; de manera que las puntuaciones de los participantes son independientes de influencia de su grupo de pertenencia. La invarianza de error asume que los errores y la variabilidad específica en los indicadores observables de los modelos es la misma a través de todos los grupos. Como se mencionó, si se asume igualdad entre la estructura factorial, cargas, interceptos y errores es permisible la comparación no sesgada de puntuaciones medias de grupos (Dimitrov, 2010; Milfont y Fischer, 2010). La Figura 4 ilustra de forma más clara los modelos de invarianza.

Figura 4

Modelos de invarianza de la medición



Nota. Figuras adaptadas de Milfont y Fischer (2010).

5.3.4 Fuentes de validez de relación con otras variables

El aspecto de relación con otras variables se refiere al grado de correspondencia o conexión coherentes del constructo sobre el que se basan las interpretaciones de las puntuaciones de una prueba con variables externas (AERA et al., 2018). El manual estándares (AERA et al., 2018) distingue tres formas de obtención de evidencias para este aspecto: (a) evidencia convergente y discriminante, (b) relación prueba-criterio y (c) generalización de la validez. La evidencia convergente se refiere a la relación entre los puntajes de la prueba y la medición de

otros constructos similares, mientras que la evidencia discriminante es la relación de los puntajes de la prueba con constructos que teóricamente son distintos o contrarios. La evidencia prueba-criterio se refiere a la relación entre un atributo y las puntuaciones de la prueba. Esta evidencia generalmente se presenta en estudios predictivos, donde la lógica que subyace en la relación entre los puntajes de la prueba y el atributo es de naturaleza pronóstica. Asimismo, se llevan a cabo estudios concurrentes, donde la relación entre los puntajes de la prueba y el atributo se observa de tiempo presente. Por último, la generalización de la validez se refiere a la validez de la relación prueba-criterio en contextos para los que no fueron diseñados estudios de validación.

El grado de asociación entre variables se mide a través de coeficientes que van de -1 (correlación negativa perfecta), pasando por cero (correlación nula) y llegando a 1 (correlación positiva perfecta). Los análisis de correlación frecuentemente se aplican e interpretan a través de las pruebas de correlación de Pearson (r_p), Spearman (r_s) y Kendall (τ ; Chok, 2008). Es común encontrar en libros introductorios de investigación psicológica y educativa la recomendación de utilizar la prueba r_p cuando se tengan datos de tipo intervalar con distribución normal y r_s o τ cuando se trata de datos de tipo ordinal o con distribución no normal. No obstante, distintos estudios de simulación han extendido la comprensión en la utilidad y limitaciones en la aplicación de cada una de estas pruebas.

Chok (2010) encontró que la r_p proporciona mayor potencia para detectar dependencia entre variables en relación con r_s o τ en distribuciones no normales con datos continuos. Winter y Gosling (de Winter et al., 2016) encontraron que en análisis con datos ordinales, invariablemente del tamaño de la muestra, mientras estos se distribuyan de manera normal, tanto r_p como r_s reportan valores esperados similares; así como que r_s presenta mayor variabilidad cuando la correlación es fuerte y, cuando las variables tienen una curtosis elevada, r_p es más variable que r_s ; por último, r_p es una opción adecuada para distribuciones de cola ligera mientras que r_s es adecuada para análisis con datos de distribución de cola pesada o cuando se presentan valores atípicos. Liddell y Kruschke (2018) sugieren que, en el análisis de datos ordinales, mientras la distribución de los datos sea normal o uniforme, la prueba r_p puede ser una opción adecuada ya que provoca poca distorsión en los resultados.

5.4 Evidencias de validez en instrumentos de bienestar docente

Como se vio anteriormente, dentro de la investigación educativa y psicológica es fundamental asegurar que los instrumentos se sometan a procesos de validación, de modo que obtengan evidencias de que sus interpretaciones son válidas y justificadas. Con el objetivo de reportar las evidencias de validez incluidas en los estudios de bienestar docente en Iberoamérica y España (ver Apéndice A), se identificaron aquellos estudios que emplearon instrumentos para la recolección de datos. Para presentar la información se retomaron las cinco fuentes de evidencias de validez descritas en el manual *estándares para pruebas educativas y psicológicas* (AERA et al., 2018): contenido, procesos de respuesta, estructura interna, relación con otras variables y consecuencias de la evaluación. Como resultado se encontró que, en función de la clasificación empleada por los *estándares*, los estudios han presentado evidencias de validez de la estructura interna, de relación convergente o discriminante con otras variables, y del contenido de los instrumentos. Por lo que ningún estudio abordó la obtención de evidencias a través de las fuentes de procesos de respuesta o consecuencias de la evaluación.

5.4.1 Evidencias de la validez de contenido

El contenido de los instrumentos debe representar adecuadamente al constructo a medir y que sea accesible para la población de interés. Entre los estudios de validación de instrumentos de bienestar, se encontró que tres de los 38 estudios (7.89%) presentan evidencias de validez de contenido. En todos se emplearon métodos de juicios por parte de especialistas. En el estudio de Bernal-Guerrero y Donoso-González (2017) sometieron un instrumento *ad-hoc* al juicio de diez especialistas, dando como resultado la eliminación de ocho de 32 ítems originales contemplados para la medición del engagement y bienestar docente. Por otro lado, Suárez-Martel (2017) diseñaron un cuestionario que incluye tres instrumentos de medición. Este fue revisado por varios profesores pertenecientes al *departamento de psicología y sociología* de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, con el objetivo de verificar su relevancia para los fines de la investigación, así como su *calidad metodológica*. Por último, Vargas-Navarro et al. (2022) obtuvieron evidencias de validez del contenido de dos instrumentos para medir el bienestar psicológico por medio del juicio de especialistas y el análisis del grado de acuerdo a través del coeficiente *V de Aiken* (1980, 1985). Se destaca que ninguno de los estudios presenta resultados detallados sobre los juicios de especialistas por lo que las implicaciones de la validación en el instrumento no son claras.

5.4.2 Evidencias de la validez de la estructura interna

Esta fuente de validez de constructo suele clasificarse a través tres tipos de evidencias, aquellas referidas a la *consistencia interna*, las que reportan sobre la *dimensionalidad del modelo de medición subyacente* y las que verifican los supuestos de *invarianza de la medición* (Rios y Wells, 2014).

De los estudios que presentan evidencias de validez de la estructura interna, 18 de los 38 estudios (47.36%) reportan algún índice de consistencia interna, cuatro (10.53%) emplearon análisis para verificar la dimensionalidad del modelo de medición subyacente al instrumento y uno (2.63%) presentó análisis de invarianza de la medición (ver Tabla 9). Todos los estudios que reportan datos sobre la consistencia interna lo hicieron a través del índice alpha de Cronbach y sólo estudio de Dávila-Ramírez et al. (2013) incluyó otro índice, el Omega de McDonald. En su mayoría, los índices de consistencia interna reportados en los estudios eran superiores a .70, sugiriendo que los instrumentos empleados cuentan con indicadores altamente relacionados entre sí (Hair et al., 2019).

Tabla 9

Estudios que presentan evidencias de la estructura interna

Referencia	Evidencia de validez de la estructura interna
Borjas et al. (2019)	Consistencia interna
Dávila-Ramírez et al. (2023)	Dimensionalidad y consistencia interna
Escalona et al. (2022)	Consistencia interna
Fernández-Molina et al. (2023)	Consistencia interna
Fernández-Puig et al. (2017)	Consistencia interna
García-Álvarez et al. (2023)	Consistencia interna
García-Álvarez et al. (2023)	Consistencia interna
Gaxiola-Villa (2014)	Consistencia interna
González-Rico (2015)	Dimensionalidad, consistencia interna e invarianza
Gutiérrez-Caballero	Dimensionalidad y consistencia interna
Herrera-Álvarez et al. (2022)	Consistencia interna
Leal-Soto et al. (2014)	Consistencia interna
Millán de Lange et al. (2014)	Consistencia interna
Rodríguez-Rodríguez et al. (2021)	Consistencia interna
Suárez-Martel (2017)	Dimensionalidad y consistencia interna
Torres-Hernández (2023)	Consistencia interna
Vargas-Navarro et al. (2022)	Consistencia interna
Veloso-Besio et al. (2013)	Consistencia interna

Entre los estudios que reportan evidencias de dimensionalidad se emplearon métodos de ecuaciones estructurales a través de un análisis factorial exploratorio (AFE) o confirmatorio (AFC), en donde se incluyen índices de evaluación de ajuste. A su vez, los estudios compararon varios modelos factoriales de primero orden y se estimaron índices de ajuste para las interpretaciones de sus resultados. Los resultados muestran índices de ajuste superiores o limítrofes a los recomendados de especialistas en medición de constructos latentes ($\chi^2/df < 3$; CFI $> .90$, RMSEA $< .08$ -.06, SRMR = .08-.06; Brown, 2015; Hu y Bentler, 1999). Dos estudios (González Rico, 2015; Suárez Martel, 2017) reportan estimar el modelo subyacente por medio de máxima verosimilitud. En ninguno de los estudios se especifica el tipo de rotación por el cual se estimaron los modelos.

Por último, el análisis de invarianza de la medición se observa en el estudio de González Rico (2015), en donde se estimaron los índices de ajuste de dos modelos para la comparación de puntuaciones en función del tipo de participante: uno base y otro con *restricciones totales*. Sin embargo, los resultados obtenidos no verificaron la invarianza de las mediciones entre participantes, sugiriendo que los grupos conciben de manera distinta el concepto medido de acuerdo con sus puntuaciones (Dimitrov, 2010; Putnick y Bornstein, 2016).

5.4.3 Evidencia de la validez de relación con otras variables

La fuente de evidencias de relaciones con otras variables se refiere al grado de correspondencia o conexión coherentes del constructo sobre el que se basan las interpretaciones de las puntuaciones de una prueba con variables externas (AERA et al., 2018). El manual estándares distingue tres formas de obtención de evidencias para este aspecto: (a) evidencia convergente y discriminante, (b) relación prueba-criterio y (c) generalización de la validez (AERA et al., 2018). Para los fines de la presente tesis se analizan las evidencias de relación convergente y discriminante sobre el bienestar en docentes. En particular, la evidencia convergente se refiere a la relación entre los puntajes de la prueba y la medición de otros constructos similares, mientras que la evidencia discriminante es la relación de los puntajes de la prueba con constructos que teóricamente son distintos o contrarios.

De los 38 estudios revisados, 14 (36.84 %) presentaron evidencias de relaciones con otras variables (ver Tabla 10). Nueve estudios (23.68%) reportaron evidencias convergentes, mientras que cinco (13.16%) incluyeron correlaciones de tipo convergente y discriminante. Cabe destacar

que muchos estudios no abordaron la justificación de relacionar las variables, así como la categorización como relaciones convergentes o discriminantes.

Tabla 10

Estudios que presentan evidencias de relación con otras variables.

Referencia	Tipo de relación con otras variables
Ávila Muñoz (2019)	Convergente y discriminante
Berrocal-Aréstegui (2023)	Convergente
Campos et al. (2018)	Convergente
Dávila Ramírez et al. (2023)	Convergente y discriminante
Escalona et al. (2022)	Convergente y discriminante
Fernández Molina et al. (2023)	Convergente
García Domingo y Quintanal Díaz (2022)	Convergente
García Moncada et al. (2023)	Convergente
González Rico (2015)	Convergente y discriminante
Herrera-Álvarez et al. (2022)	Convergente
Leal Soto et al. (2014)	Convergente
Rodríguez-Rodríguez et al. (2021)	Convergente y discriminante
Vargas-Navarro et al. (2022)	Convergente
Veloso-Besio et al. (2013)	Convergente

Por último, se observa que el tipo, calidad y cantidad de evidencias de validez recolectada responde al tipo de uso propuestos de las interpretaciones (Kane, 2013; Sireci, 2020). En este sentido, los modelos de medición desarrollados para apoyar en la toma de decisiones de alto impacto para los individuos sustentantes (ie. *high stake assessment*) deben presentar suficientes evidencias de validez que contundentemente justifiquen al modelo de medición. En contraste aquellos empleados para fines que no afecten de manera importante la toma de decisiones para los participantes (ie. *low stake assessment*) podrán *relajar* algunos criterios para el proceso de validación. En particular, y en línea con las recomendaciones de especialistas en la medición de constructos latentes (pe. Dimitrov, 2010; Putnick y Bornstein, 2016), los modelos de medición consultados en la revisión sistemática de la literatura presentan evidencias suficientes para describir el nivel de bienestar docente en los individuos sin llegar a comparaciones de puntuaciones medias libres de sesgo.

VI. MÉTODO

En el presente capítulo se muestra la descripción del método que se siguió para cumplir de manera adecuada y sistemática los objetivos de investigación. Para ello, en la primera sección se presenta la adscripción metodológica del estudio, así como el alcance de los hallazgos obtenidos. En la segunda sección se incluye el plan general contemplado para el desarrollo de la presente investigación, en donde se describe la lógica de las fases para el diseño, desarrollo y validación del instrumento de bienestar docente (IBD). Asimismo, se detalla información sobre cada una de las ellas. Por último, se comunican las consideraciones éticas del estudio.

6.1 Diseño del estudio

El diseño de la investigación es de tipo psicométrico pues el objetivo principal es diseñar, desarrollar y validar un instrumento de medición del bienestar docente. Es cuantitativo debido a que se parte de una postura representacional de la medición, en donde se trasladan estructuras cualitativas del concepto de bienestar docente hacia una estructura numérica para su medición (ver Krantz y Tversky, 1971; Stevens, 1946). Es psicométrico porque se enfoca en la construcción y validación de un instrumento de medición de variable latente, en el que se asume una relación con un constructo, que es un término teórico-conceptual para describir algún atributo latente reflejado en los resultados del instrumento (Messick, 1989), y se basa en un modelo de medición, que se refiere a los métodos, procedimientos, reglas y conceptos empleados para realizar la valoración del constructo (Coltman et al., 2008).

Asimismo, se destaca que el estudio cuenta con un alcance exploratorio ya que se generó el modelo de medición como resultado de un proceso de indagación de los principales aportes entorno a la temática de estudio. Por lo tanto, se obtienen por primera vez las propiedades psicométricas del modelo planteado y sometido a procesos de validación.

6.1.1 Diseño del modelo de medición de la variable latente

Se asume que el modelo de medición representa los componentes esenciales de bienestar docente. Por un lado, se parte de una postura representacional de la medición, en donde, se trasladan estructuras cualitativas del concepto de bienestar docente hacia una estructura numérica para su medición. La asignación de la estructura numérica sigue los postulados y recomendaciones propuestas por Stevens (1946) y Krantz y Tversky (1971). Por otro lado, se cuenta con una variedad de supuestos referentes a la relación entre el constructo, que es un

término teórico-conceptual para describir algún atributo latente reflejado en los resultados de las pruebas (Messick, 1989), y el modelo de medición, que se refiere a los métodos, procedimientos, reglas y conceptos empleados para realizar la valoración del constructo (Coltman et al., 2008; Edwards y Bagozzi, 2000). El modelo de medición concibe al constructo desde una perspectiva ontológica realista-constructivista (Coltman et al., 2008; Edwards y Bagozzi, 2000; Messick, 1989). Es realista, en el sentido que los constructos son vistos como independientes del observador; mientras que es constructivista, debido a que la conceptualización y medición del constructo es influenciada por aspectos culturales, sociales, históricos y teóricos.

Otra característica importante del modelo de medición es que asume las concepciones de bienestar docente como variables latentes. La distinción entre estas variables tiene su origen en la accesibilidad epistemológica del investigador hacia las variables (Borsboom, 2008). En ese tenor, las variables latentes son aquellas donde las inferencias realizadas a partir de los datos se asumen con un grado de error calculado. Dado que este modelo establece una relación entre las puntuaciones de variables observables y una estructura de una variable latente, también puede ser nombrado un *modelo de variable latente* (Borsboom, 2008).

Asimismo, el modelo de medición asume una relación reflectiva entre las variables latentes y los indicadores o variables observables. Se destacan dos consideraciones importantes de este tipo de relación. La primera es que se asume que la variabilidad de puntuaciones en los individuos se debe mayormente a que estos presentan distinto nivel de la variable latente (Coltman et al., 2008); en otras palabras, las puntuaciones obtenidas de las variables son una función del nivel de bienestar docente en el individuo. Esto es consistente en las ecuaciones que fundamentan matemáticamente las teorías psicométricas, en donde la estimación de las puntuaciones de una variable latente es el resultado del análisis de los indicadores más el error estándar (Edwards y Bagozzi, 2000). La segunda consideración destaca que los ítems son manifestaciones de la variable latente, es decir, agregar o quitar un ítem no modifica el modelo, pues los ítems cuentan con un tema común y, en cierto sentido, son intercambiables (Coltman et al., 2008).

También se asume que la interpretación de los resultados se justifica a través de distintas fuentes y evidencias de validez de constructo. Para este fin, la validez se define como se estipula según el manual de estándares de la AERA et al. (2018). Asimismo, se resalta que Kane (2013)

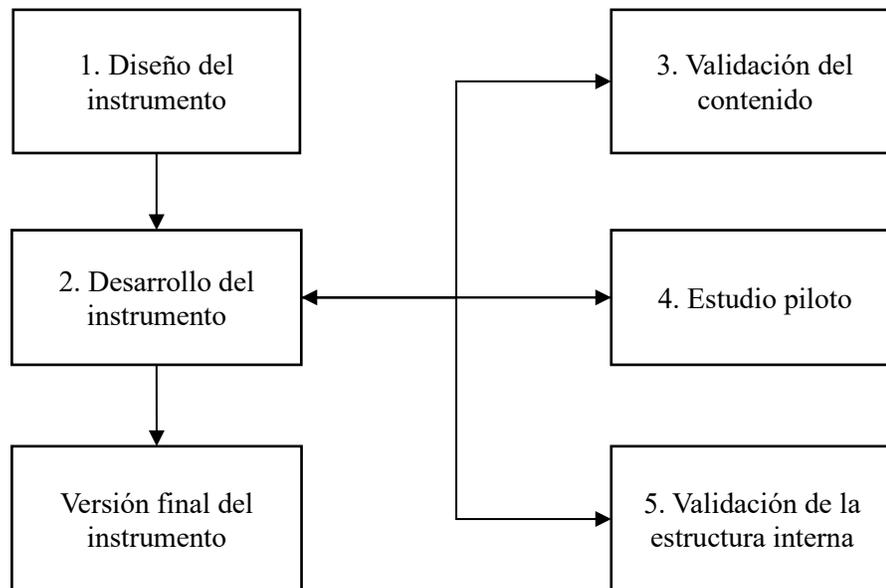
presenta varios supuestos importantes sobre la validación, entre los que destacan: (a) no es el instrumento, sino que los resultados obtienen evidencias de validez; (b) la cantidad y calidad de la evidencia requerida depende de las interpretaciones previstas; (c) el proceso de validación es simple; y (d) el uso indebido o la mala interpretación de los resultados de las pruebas dan lugar a razonamientos y comunicación equivocados (AERA et al., 2018; Messick, 1989).

6.2 Plan de diseño, desarrollo y validación del IBD

Para cumplir con los objetivos de la presente tesis, se contemplaron cinco fases que guiaron el desarrollo del estudio: (1) diseño del instrumento, (2) desarrollo del instrumento, (3) aplicación piloto, (4) obtención de evidencias del contenido y (5) obtención de la estructura interna. Las fases siguen un ordenamiento procedimental lógico, sin embargo, por cuestiones inherentes al diseño, desarrollo y validación de instrumentos, este no siguió una secuencia lineal (ie. fase 1 → fase 2 → fase 3... fase 5), sino que se llevó a cabo una validación en espiral. Es decir, un proceso iterativo en el que se realizan modificaciones al instrumento hasta el desarrollo de su versión final, de manera que se cuente con suficiente evidencia teórica y empírica que justifiquen los usos propuestos del mismo (AERA et al., 2018; Kane, 2013). Por ejemplo, en la fase *validación de contenido* se pretende obtener información que verifique la representación adecuada de los indicadores a medir, de manera que se obtiene información que guiará modificaciones específicas en los contenidos, regresando a lo que se puede considerar como *desarrollo del instrumento*. En la Figura 5 se observa la progresión de las fases del estudio.

Figura 5

Progresión de las fases del estudio



En términos generales, la lógica del ordenamiento de las fases es la siguiente. Basado en la revisión y análisis de los fundamentos teóricos y empíricos sobre bienestar docente se inició con el diseño del instrumento. De esta manera, se delimitaron los usos, objetivos, conceptos y definiciones, entre otras cuestiones relevantes del instrumento. Durante el diseño se incluyeron elementos que responden, de alguna manera, a solventar las problemáticas descritas en el capítulo *planteamiento de la investigación*. Posteriormente se procedió al desarrollo del instrumento, en donde se generó la *primera versión preliminar* del IBD. Luego dicha versión se sometió a una evaluación por parte de un comité de especialistas en bienestar. De esta manera se permitió obtener los datos para los análisis correspondientes a la validez de contenido e imparcialidad del IBD. En consecuencia, los ítems fueron modificados y se obtuvo la *segunda versión preliminar* del IBD.

Tras esto, se realizó una aplicación piloto a una muestra no representativa de docentes de educación secundaria con el fin de verificar la comprensión de términos claves usados en el instrumento. Después se aplicó a una muestra de docentes más grande con el fin de recopilar información suficiente para verificar la estructura interna del instrumento. Una vez interpretados

los análisis estadísticos de la estructura interna se conservaron los ítems que contaron con propiedades psicométricas aceptables. Al concluir este proceso se generó la *primera versión validada* del IBD. En los siguientes apartados se presentan a detalle cada fase contemplada. Con el fin de profundizar en las fases se presenta información detallada respecto al objetivo, las etapas que la conforman, los procedimientos específicos a realizar, los participantes, los instrumentos contemplados y el análisis de los datos obtenidos.

6.2.1 Fase de diseño del instrumento

En esta fase se procedió a diseñar el instrumento de medición, es decir, se desarrolló "la finalidad y los usos previstos de la prueba, así como decisiones detalladas sobre contenido, formato, extensión de la prueba, características psicométricas de los ítems y de la prueba, modo de ejecución, administración, calificación, y reporte de puntajes" (AERA et al., 2018, p. 86). Para lograr este objetivo se consideraron dos etapas que se muestran en la Tabla 11.

Tabla 11

Etapas y actividades consideradas en el diseño del IBD.

Etapa	Actividad para realizar
1. Conformación del Comité de Diseño y Desarrollo del Instrumento	1.1 Integrar al comité
	1.2 Establecer los objetivos del comité
	1.3 Realizar una revisión sistemática de la literatura
2. Diseño del IBD	2.1 Definir el marco general del instrumento
	2.2 Delimitar el concepto de interés
	2.3 Generar las especificaciones del instrumento

Con el fin de proporcionar información técnica relevante se consideraron los estándares 4.0, 4.1 y 4.2 de los *estándares* (AERA et al., 2018) referentes al diseño del instrumento de medición. Estos se pueden observar en la Tabla 12. Asimismo, se siguieron las pautas y recomendaciones establecidas en documentos de elaboración de instrumentos de medición (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2018; Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019).

Tabla 12

Estándares considerados en el diseño del instrumento.

Estándar	Descripción
4.0	Las pruebas y programas de evaluación deben diseñarse y desarrollarse de una manera que respalde la validez de las interpretaciones de los puntajes de la prueba para sus usos previstos. Los desarrolladores y editores de pruebas deben documentar las medidas tomadas durante el proceso y desarrollo de la prueba para proporcionar evidencia de imparcialidad, confiabilidad y validez para los usos previstos para individuos en la población prevista de individuos examinados (AERA et al., 2018, p. 96).
4.1	Las especificaciones de la prueba deben describir la(s) finalidad(es) de la prueba, la definición del constructo o el dominio medido, la población prevista de individuos examinados y las interpretaciones para los usos previstos. Las especificaciones deben incluir una justificación que respalde las interpretaciones y usos de los resultados de la prueba para el o los fines previstos (AERA et al., 2018, p. 96).
4.2	Además de describir los usos previstos de la prueba, las especificaciones de la prueba deben definir el contenido de la prueba, la extensión propuesta de la prueba, los formatos de los ítems, las propiedades psicométricas deseadas de los ítems de la prueba y la prueba, y el orden de los ítems y secciones. Las especificaciones de la prueba también deben establecer la cantidad de tiempo permitido para la evaluación; instrucciones para los examinandos; procedimientos que se usarán para la administración de la prueba, incluyendo variaciones aceptables; cualquier material que se usará; y procedimientos de calificación y presentación de reportes. Las especificaciones para pruebas basadas en computadora deben incluir una descripción de cualquier requisito de hardware y software (AERA et al., 2018, p. 97).

6.2.1.1 Procedimiento. La primera etapa para el diseño del instrumento fue conformar un *comité de diseño y desarrollo*. Sus integrantes fueron el autor y el asesor de la presente tesis. Entre las características de los integrantes del comité se destaca que son: investigadores enfocados en fenómenos educativos, cuentan con experiencia en la obtención de evidencias de validez y de la aplicación e interpretación de análisis psicométricos. Este comité contó con reuniones periódicas para estudiar y comprender el concepto de bienestar y el diseño, desarrollo y validación de instrumentos.

Como parte de las actividades del comité de diseño y desarrollo se realizó una revisión sistemática de la literatura para identificar los antecedentes del estudio de bienestar docente, elaborar el marco teórico o conceptual de referencia e identificar las problemáticas y desafíos actuales del estudio de bienestar docente. Una vez realizada la RSL se definió el marco general del instrumento, es decir, el propósito, la justificación, población objetivo, usuarios beneficiados,

usos intenciones, limitaciones, procedimientos para determinar las puntuaciones del instrumento y las interpretaciones esperadas para los usos previstos de los puntajes del IBD (ver Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019). Posteriormente se conceptualizó de manera operativa, sintáctica y semántica al bienestar docente, así como sus dimensiones e indicadores hedónicos y eudaimónicos. Lo anterior considerando las problemáticas teóricas y metodológicas identificadas en el capítulo *Planteamiento de la Investigación*. Con el fin de lograr una perspectiva holística de bienestar docente se identificaron los modelos teóricos y de medición empleados en los últimos 10 años para el estudio de bienestar docente. Posteriormente estos fueron clasificadas en función de si son hedónicas o eudaimónicas, sus componentes centrales, su nivel de medición, y las dimensiones e indicadores empleadas para su medición. Asimismo, se realizó una revisión y análisis conceptual de las dimensiones e indicadores de los instrumentos de medición empleados (ver Apéndice B). Por último, se agruparon de acuerdo con categorías construidas para los fines de la investigación y se obtuvieron las dimensiones necesarias para la medición del bienestar docente. Después de ello, se elaboraron las especificaciones del formato y aplicación del instrumento, así como del tipo, número, longitud, contenido y distribución de los ítems.

6.2.2 Fase de desarrollo del instrumento

Posterior a delimitar las características generales del instrumento, los referentes teóricos-conceptuales y sus especificaciones, se procedió a desarrollar la primera versión de los ítems e instrumento del IBD. Las actividades para el logro de este objetivo se pueden consultar en la Tabla 13.

Tabla 13

Etapas y actividades consideradas en el desarrollo del IBD.

Etapa	Actividad para realizar
1. Desarrollo del instrumento	1.1 Desarrollar un marco de referencia para la redacción de ítems.
	1.2 Generar los ítems que conforman el instrumento.
	1.3 Integrar la primera versión del IBD.

Con el fin de presentar datos relevantes sobre el desarrollo del instrumento se siguieron los estándares 4.0, 4.7, 4.12, 4.13, 4.15, 4.16 y 4.17 (AERA et al., 2018). Estos se pueden consultar en la Tabla 14.

Tabla 14*Estándares considerados en el desarrollo del IBD.*

Estándar	Descripción
4.0	Las pruebas y programas de evaluación deben diseñarse y desarrollarse de una manera que respalde la validez de las interpretaciones de los puntajes de la prueba para sus usos previstos. Los desarrolladores y editores de pruebas deben documentar las medidas tomadas durante el proceso y desarrollo de la prueba para proporcionar evidencia de imparcialidad, confiabilidad y validez para los usos previstos para individuos en la población prevista de individuos examinados (AERA et al., 2018, p. 96).
4.7	Los procedimientos utilizados para desarrollar, revisar y probar ítems y para seleccionar ítems del conjunto de ítems deben documentarse (AERA et al., 2018, p. 99).
4.12	Los desarrolladores de la prueba deben documentar el grado en que el dominio de contenido de una prueba representa el dominio definido en las especificaciones de la prueba (AERA et al., 2018, p. 101).
4.15	Las instrucciones para la administración de la prueba deben presentarse con suficiente claridad para que sea posible que otros repliquen las condiciones de administración en las que se obtuvieron los datos sobre confiabilidad, validez y (cuando corresponda) normas. Las variaciones admisibles en los procedimientos de administración deben describirse claramente. El proceso para revisar solicitudes de variaciones adicionales en la evaluación también debe documentarse (AERA et al., 2018, p. 102).
4.16	Las instrucciones presentadas a los examinandos deben contener suficiente detalle para que los examinandos puedan responder a una tarea de la manera prevista por el desarrollador de la prueba. Cuando corresponda, deben proporcionarse los materiales de la muestra, preguntas prácticas o de la muestra, criterios para calificación y un ítem representativo identificado con cada formato de ítem o área importante en la clasificación o dominio de la prueba a los examinandos antes de la administración de la prueba, o deben incluirse en el material de evaluación como parte de las instrucciones de administración estándar (AERA et al., 2018, p. 102).
4.17	Si una prueba o parte de una prueba está prevista para uso de investigación únicamente y no se distribuye para uso operativo, deben mostrarse de manera prominente declaraciones a ese efecto en todos los materiales de administración e interpretación de la prueba relevantes que se proporcionan al usuario de la prueba (AERA et al., 2018, p. 103).

6.2.2.1 Procedimiento. Considerando las especificaciones realizadas se generaron los ítems que conforman el IBD. Para ello, se elaboraron ítems guiados en los contenidos de las dimensiones y descripción de indicadores. En cuanto a la redacción de los ítems, se buscó que estos fueran relevantes, claros, coherentes y suficientes para representar la dimensión a la que pertenecen. Para este fin, se siguieron las recomendaciones de Haladyna y Rodríguez (2013) sobre el desarrollo de ítems de respuesta selecta ordinal que miden actitudes y otros aspectos no

cognitivos. En este sentido, la redacción de ítems se basó en las directrices que se encuentran en la Tabla 15.

Tabla 15

Directrices para la elaboración de ítems del IBD.

#	Directriz
1.	Cada ítem es importante y requiere de una respuesta.
2.	Cada ítem debe dirigirse a la población de interés.
3.	Evite medir dos conceptos o más en una misma pregunta.
4.	Cada ítem debe ser técnicamente preciso.
5.	Cada ítem debe ser una pregunta o un enunciado completos con estructura simple.
6.	Utilice el menor número de palabras posible en el contenido del ítem y sus opciones.
7.	Utilice palabras específicas y concretas para especificar claramente los conceptos; evite palabras ambiguas o con significados múltiples o regionales.
8.	Evite los elementos y opciones redactados de forma negativa o con connotaciones incoherentes.
9.	Evite los ítems sesgados que sugieran una respuesta adecuada o deseable.
10.	Compruebe la presencia de palabras que puedan confundir a la población de interés.
11.	Equilibre el enunciado del ítem, de manera que no sugiera la presencia de una respuesta adecuada.
12.	Debe observarse una correspondencia lógica entre el ítem y las opciones de respuesta.
13.	Elija una escala de valoración de longitud adecuada.
14.	Evite la inclusión de una categoría intermedia o neutra.
15.	Emplee opciones de respuesta con una distancia conceptual relativamente equivalente.
16.	Mantenga un espaciado entre las categorías de respuesta que sea apropiado.
17.	Elija etiquetas específicas de constructo para mejorar la precisión de las respuestas.
18.	Etiquete verbalmente todas las categorías de respuesta.
19.	Evite el uso de etiquetas numéricas.
20.	Alinee las opciones de respuesta verticalmente en una columna (ítem único) u horizontalmente en una fila (ítems múltiples).
21.	Las categorías de respuesta deben ser exhaustivas, incluyendo todas las respuestas plausibles.
22.	Las categorías de respuesta deben ser mutuamente excluyentes.
23.	Las categorías de respuesta deben aproximarse a la distribución real de las características en la población.

Nota. Tabla adaptada de Haladyna y Rodríguez (2013), p. 155 y 163.

En seguida se integraron instrucciones y se editaron los ítems obtenidos para desarrollar la *versión preliminar* del IBD. Posteriormente, los ítems de esta versión fueron modificados en

línea a los hallazgos de las etapas posteriores para obtener la *versión final* del IBD. Es por ello por lo que el desarrollo del instrumento se considera una fase iterativa. El reporte y la ficha técnica elaboradas como resultado de esta fase se pueden consultar en el Apéndice C.

6.2.3 Fase de validación de contenido

En esta fase se llevó a cabo la validación de contenido del instrumento, es decir, un análisis entre el contenido del instrumento y una selección de criterios que garantizan la representatividad del marco conceptual de referencia, así como de elementos que verifican la imparcialidad de las escalas. El objetivo principal fue verificar la validez del contenido e imparcialidad del IBD. Para cumplir el objetivo esta fase se dividió en dos etapas con tres actividades cada una (Tabla 16).

Tabla 16

Etapas y actividades para la validación del contenido.

Etapa	Actividad para realizar
1. Desarrollo de carpeta electrónica.	1.1 Desarrollar los materiales para la validación de contenido e imparcialidad. 1.2 Cargar los materiales en una carpeta virtual compartida.
2. Conformación del comité de evidencias de contenido.	2.1 Reclutar a especialistas para integrar el comité. 2.2 Capacitar al comité para la emisión de juicios de validez de contenido e imparcialidad. 2.3 Recibir una evaluación de contenido e imparcialidad del IBD por parte de cada especialista.
3. Proceso de validación del contenido.	3.1 Elaborar base de datos. 3.2 Calcular e interpretar el coeficiente de concordancia entre especialistas. 3.3 Calcular e interpretar la <i>razón de validez del contenido</i> y el <i>índice de validez de contenido</i> de los criterios y elementos. 3.4 Modificar los contenidos que incumplen con los criterios de contenido e imparcialidad.

Para esto se siguieron los estándares 1.9 y 1.10 del manual de AERA et al. (2018). El primero habla al *respecto de las muestras y contextos utilizados en la validación* y el 1.11 es referido a la *evidencia orientada al contenido* del instrumento. Estos se pueden consultar en la Tabla 17. También se siguieron las recomendaciones descritas por Sireci y Faulkner-Bond (2014) y de Zumbo y Chan (2014) respecto a procesos de validación de contenido.

Tabla 17

Especificaciones considerados para el proceso de validación del contenido.

Estándar	Descripción
1.9	Cuando una validación se basa en parte en las opiniones o decisiones de jueces, observadores o calificadores expertos, se deben describir completamente los procedimientos para seleccionar a dichos expertos y para obtener los juicios o calificaciones. Deben presentarse las calificaciones y la experiencia de los jueces. La descripción de procedimientos debe incluir cualquier capacitación e instrucciones proporcionadas, debe indicar si los participantes llegaron a sus decisiones de manera independiente y debe reportar el nivel de acuerdo alcanzado. Si los participantes interactuaron entre sí o intercambiaron información, deben establecerse los procedimientos mediante los cuales pueden haber ejercido influencia entre ellos (AERA et al., 2018, pp. 27 y 28).
1.10	Cuando la evidencia de validación incluye análisis estadísticos de los resultados de la prueba, ya sean solos o junto con datos u otras variables, las condiciones en que se recopilaron los datos deben describirse con detalle suficiente para que los usuarios puedan juzgar la relevancia de las conclusiones estadísticas para las condiciones locales. Se debe prestar atención a cualquier característica de una recopilación de datos de validación que probablemente difiera de las condiciones de prueba operativas típicas y que podría plausiblemente influir en el desempeño en la prueba (AERA et al., 2018, pp. 28).
1.11	Cuando la razón fundamental para la interpretación de los puntajes de la prueba para un uso dado se basa en parte en lo apropiado del contenido de la prueba, los procedimientos seguidos en la especificación y generación del contenido de la prueba deben describirse y justificarse con referencia a la población que se prevé evaluar y al constructo que la prueba tiene por objeto medir o el dominio que tiene por objeto representar. Si la definición del contenido muestreado incorpora criterios como la importancia, frecuencia o criticidad, estos criterios también deben explicarse y justificarse con claridad (AERA et al., 2018, pp. 27 y 28).

6.2.3.1 Participantes. El *comité de evidencias de contenido* contó con la participación de siete especialistas (cinco hombres y dos mujeres) en la investigación de bienestar docente. No se solicitó información sociodemográfica para su descripción. Todos los participantes estaban adscritos a instituciones de educación superior y se desarrollaban como investigadores. Asimismo, los participantes contaban con el grado académico de maestro o doctor en algún campo relacionado con el estudio de fenómenos educativos o psicológicos. También eran especialistas en el estudio de bienestar docente, pues contaban con publicaciones en revistas académicas indexadas donde se investigaron aspectos de bienestar docente.

6.2.3.2 Procedimiento y análisis de datos. Esta fase se dividió en dos etapas. La primera etapa fue integrar, capacitar y recibir las valoraciones del comité. Para ello, se enviaron solicitudes por medio de correo electrónico para la participación en el estudio. Las direcciones de

correo electrónico fueron obtenidas por medio de la revisión del apartado de autores en publicaciones de revistas académicas indexadas y con revisión de pares académicos. En total se solicitó el apoyo a 25 especialistas de los cuales siete completaron todos los procesos de validación. Aquellos que aceptaron ser parte del estudio se les compartió el acceso a una carpeta electrónica que albergaba materiales elaborados para la validación del contenido e imparcialidad. Para la evaluación del contenido e imparcialidad, cada especialista calificó los ítems en función de los criterios para la evaluación de validez de contenido descritos por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008; suficiencia, claridad, coherencia y relevancia) y los elementos de diseño universal propuestos por Thompson et al. (2002; evaluación inclusiva, constructo definido precisamente, accesibilidad y no sesgo de los ítems, adaptación de los contenidos, instrucciones y procedimientos sencillos, claros e intuitivos, máxima claridad de lectura y comprensibilidad y máxima legibilidad). Las valoraciones emplearon una escala tipo Likert de cuatro opciones de respuesta que va desde el 1 (más bajo) hasta el 4 (más alto). En el Apéndice D se encuentra una tabla con la descripción detallada de los criterios según las opciones de respuesta.

Después de obtener las valoraciones de los especialistas se procedió a la segunda etapa, correspondiente al análisis de datos. En este sentido, se elaboró una base de datos en el programa *Microsoft Excel* que alberga las valoraciones de especialistas. Específicamente era un documento integrado por 13 hojas de cálculo: una donde se resumen los datos del análisis, dos que albergan los datos recabados, una donde se realizaron los análisis de criterios que evalúan dimensiones, y cinco para el análisis de criterios que valoran ítems.

En primer lugar, se estimó el coeficiente de *proporción observada* (P_o) bajo las recomendaciones descritas en Finch y French (2018). Para ello, se calculó la razón de la de casos donde los especialistas están de acuerdo. En segundo lugar, se siguieron las recomendaciones descritas por Tristán-López (2008) para el cálculo de índices de razón de validez de contenido (RVC) e índices de validez de contenido (IVC). Este procedimiento se aplicó con las puntuaciones de los criterios y elementos presentados anteriormente. Primero, se transformaron las puntuaciones, de modo que aquellas calificadas como 4 se codificaron con un valor de 1, mientras que las demás valoraciones pasaron a 0. Posteriormente, se calculó la RVC con la fórmula:

$$RVC = \frac{n_e}{N}$$

donde n_e es la cantidad de especialistas que otorgaron una puntuación de 4, después transformada a 1, y N el total de especialistas que evalúan el ítem. El criterio de corte para conservar los ítems se fijó en un valor de RVC igual o superior a 0.58 en cada uno de los criterios. Asimismo, se calculó el IVC de los ítems. Para ello, se promedió los valores de RVC de los ítems de la IBD. De manera similar, se consideró como *acceptable* un valor de IVC igual o superior a 0.58 (Tristán-López, 2008).

Los ítems que no sobrepasan los umbrales antes mencionados fueron revisados y modificados por los integrantes del comité del diseño y desarrollo del instrumento. Asimismo, se atendió a los comentarios hechos por los especialistas con el fin de solventar las problemáticas identificadas. Una vez revisados los ítems se obtuvo la segunda *versión preliminar* del IBD.

6.2.3.3 Materiales. Para la validez de contenido se emplearon varios materiales. La mayoría de ellos fueron para la capacitación y juicio de especialistas. Esto se compartieron través de una carpeta electrónica en la plataforma de Google Drive². La carpeta se compone por cinco documentos:

- El archivo *Presentacion.docx* es un documento de *Microsoft Word* explica el propósito del Comité de Validación y brinda instrucciones para iniciar el proceso de validación.
- El archivo *Manual de procedimientos.docx* es un documento de *Microsoft Word* que contiene información referente a la descripción de la IBD, los criterios y elementos empleados para la evaluación de validez del aspecto de contenido e imparcialidad, así como instrucciones para realizar correctamente la evaluación de contenido e imparcialidad de los ítems de la IBD.
- El archivo *Formato para el juicio de especialistas.xlsx* es un documento de *Microsoft Excel* que se integra por cinco hojas de cálculo: dos diseñadas para la obtención de evidencias de validez del aspecto de contenido, dos para las evidencias de imparcialidad y una donde se presentan los criterios y elementos a evaluar.
- El archivo *Reporte Técnico IBD.docx* es un documento de *Microsoft Word* donde se detallan exhaustivamente las propiedades técnicas y psicométricas, así como las

² <https://drive.google.com/drive/folders/1Vhrzbl-NwLEokEgJJEWp8fhRG5aQqwo0?usp=sharing>

evidencias de validez recopiladas durante los distintos procesos de validación que justifican las interpretaciones del instrumento.

- El archivo *Ficha Técnica.docx* es un documento de *Microsoft Word* donde se proporciona información resumida y específica sobre las características técnicas de la IBD (ver Apéndice C).
- El archivo *Escalas de Bienestar Docente.docx* es un documento de *Microsoft Word* que presenta la versión preliminar de los ítems.

6.2.4 Fase de estudio piloto

El objetivo de esta fase fue verificar que los contenidos de la segunda *versión preliminar* IBD eran entendidos por los docentes de la manera que fueron diseñados. Para lograr este fin se aplicó dicho instrumento a un grupo reducido de docentes de educación secundaria y se verificó la comprensión de términos específicos del instrumento. Las actividades de esta fase se pueden observar en la Tabla 18. Los hallazgos aportaron a la modificación de algunos enunciados de los ítems.

Tabla 18

Etapas y actividades para el estudio piloto.

Etapa	Actividad para realizar
1. Solicitud de aplicación.	1.1 Elaborar una solicitud formal para la aplicación del estudio piloto dirigido a directores. 1.2 Desarrollar los materiales e instrumentos para el sondeo de términos específicos.
2. Recolección de datos.	2.1 Aplicar el instrumento a docentes. 2.2 Sondear sobre la comprensión de términos específicos a docentes.
3. Análisis de datos.	3.1 Sintetizar las respuestas obtenidas. 3.2 Analizar el contraste entre los significados intencionales de los términos claves y los entendidos por los docentes. 3.3 Modificar enunciados del IBD.

6.2.4.1 Participantes. Se aplicó la prueba piloto a 23 docentes pertenecientes a dos instituciones de nivel secundaria de la ciudad de Tijuana, Baja California. Una institución fue de tipo *general*, mientras que la otra fue *técnica*. Ambas instituciones eran de sostenimiento público. Debido al objetivo de esta etapa no se recolectaron datos sociodemográficos de los docentes. La selección de estas instituciones fue a conveniencia de los investigadores.

6.2.4.2 Procedimiento y análisis de datos. Se solicitó a instituciones de educación secundaria acceso para la aplicación de prueba piloto. Para ello, se expuso la finalidad del estudio y se garantizó la confidencialidad de la información recolectada. Una vez obtenida la autorización, se procedió a la recolección de datos. Para ello, se visitó a los docentes en sus instituciones de trabajo y se les aplicó la segunda *versión preliminar* del IBD. Después de haber respondido completamente a los ítems se realizó un sondeo breve orientado a verificar la interpretación de términos claves (Willis, 2015). Los términos claves considerados fueron *propósito de vida, motivación para ser docente, habilidades docentes, sentido y significado de la profesión docente, satisfacción* y los afectos incluidos en la escala. Se eligieron porque representan conceptos claves en el entendimiento del bienestar hedónico y eudaimónico. Adicionalmente se preguntó si había algún contenido del instrumento que no resultara claro. Los comentarios obtenidos fueron registrados en una hoja con formato libre.

6.2.4.3 Materiales. En el estudio piloto se aplicó la *segunda versión preliminar* del IBD. De la misma manera se recopiló información para verificar la comprensión de los términos claves. Para ello, se desarrolló un documento que sirvió como formato guía para una entrevista semiestructurada. Es decir, se anotaron los términos claves en una hoja y se registraba la respuesta en un formato libre.

6.2.5 Fase de validación de la estructura interna

Durante esta fase se recolectaron evidencias validez de la estructura interna del IBD. El propósito fue obtener información que verifique la propuesta factorial de cada una de las dimensiones que conforman el instrumento. En este sentido, se analizaron estadísticamente los datos obtenidos de una aplicación a docentes pertenecientes al Sistema Educativo Estatal de Baja California. Las etapas y actividades para realizar en esta etapa se observan en la Tabla 19.

Tabla 19*Etapa y actividades para la validación de la estructura interna.*

Etapa	Actividades para realizar
1. Solicitud de aplicación.	1.1. Subir el IBD a una plataforma de encuestas electrónica 1.2 Enviar solicitud a los docentes pertenecientes al SEE. 1.3 Recolectar los datos.
2. Diseñar y desarrollar materiales	2.1 Diseñar y desarrollar las bases de datos. 2.2 Diseñar y desarrollar la estrategia de análisis de datos.
3. Validación de la estructura interna	3.1 Calcular índices de consistencia interna. 3.2 Aplicar Análisis Factorial Confirmatorio. 3.3 Verificar la invarianza de la medición. 3.3 Conservar los ítems que cumplen con los criterios de calidad técnica adecuada.

Se consideraron los *estándares* 1.13, 1.14, 1.15 referentes a la *evidencia basada en la estructura interna* (AERA et al., 2018). Estos se pueden consultar en la Tabla 20. También se siguieron las recomendaciones de Hair et al., (2019) y Brown (2015) respecto al análisis factorial confirmatorio.

Tabla 20*Estándares considerados para el proceso de validación de la estructura interna.*

Estándar	Descripción
1.13	Si la razón fundamental de la interpretación de los puntajes de una prueba para un uso dado depende de premisas sobre las relaciones entre ítems de la prueba o entre partes de la prueba, debe proporcionarse evidencia sobre la estructura interna de la prueba (AERA et al., 2018, p. 29).
1.14	Cuando se sugiere la interpretación de subpuntajes, diferencias de puntajes o perfiles, debe proporcionarse la razón fundamental y la evidencia relevante que respalde dicha interpretación. Cuando se desarrollan puntajes compuestos, se deben dar la base y la razón fundamental para llegar a los valores compuestos (AERA et al., 2018, p. 29).
1.15	Cuando se sugiere la interpretación del desempeño en ítems específicos, o pequeños subconjuntos de ítems, debe proporcionarse la razón fundamental que respalde dicha interpretación. Cuando la interpretación de respuestas a ítems individuales es probable pero no recomendada por el desarrollador, se debe advertir al usuario de no hacer dichas interpretaciones (AERA et al., 2018, pp. 28 y 29).

6.2.5.1 Participantes. Se obtuvieron las respuestas de 117 docentes de educación secundaria. La totalidad de los participantes laboran en instituciones de educación secundaria presentes en la ciudad de Ensenada, Baja California, México. Respecto al sexo de los individuos se encuentra que 79 (67.5%) reportaron ser mujeres, mientras que 38 fueron hombres (32.5%). La edad de los docentes osciló entre los 22 y 64 años, con una media de 43.64 años y una mediana de 44 años. En cuanto al tipo de plaza, 93 docentes trabajaban bajo la modalidad por hora-semana-mes (77 mujeres y 16 hombres), mientras que 24 docentes lo hacían por jornada (22 mujeres y 5 hombres). Respecto a la naturaleza de la plaza, 96 docentes ocupaban plazas definitivas (63 mujeres y 33 hombres), y 21 plazas temporales (15 mujeres y 5 hombres).

6.2.5.2 Procedimiento. Se invitó a los docentes a contestar la IBD a través de una plataforma de encuestas electrónicas. La aplicación se realizó con el apoyo del Sistema Educativo Estatal de Baja California (SEE). En este tenor, apoyaron al enviar una invitación a la dirección correo electrónico institucional de los docentes de secundaria pertenecientes al SEE. Posteriormente se elaboró una base de datos electrónica y se realizaron análisis estadísticos uni y multivariados. Para ello los datos obtenidos se pasaron a un documento .csv y fueron analizados utilizando el software de programación *R* en su versión 4.3.1. Se utilizaron los paquetes *tidyverse*, *psych*, *lavaan* y *MVN* para la manipulación de datos y realizar los cálculos estadísticos. Una vez generados los estadísticos se interpretaron para verificar las evidencias de validez obtenidas. Se conservaron aquellos ítems que cumplieron con los criterios establecidos a priori.

6.2.5.3 Análisis de datos. Los análisis pueden dividirse en cuatro fases: preparación y limpieza de datos, obtención de estadísticos descriptivos, cálculo de la consistencia interna y obtención de evidencias de invarianza de la medición. En la fase preparación y limpieza de datos se cargaron los datos y se codificó la clase de la variable en función del tipo de factor o numérica. Posteriormente se verificó la presencia de datos perdidos, donde se encontró que la base de datos contiene cero valores perdidos. La base de datos fue dividida en dos. En ambas se conservan los datos demográficos de los participantes, siendo la diferencia que en una base de datos se incluyen los ítems de la escala eudaimónica y en la otra de la hedónica. Los análisis descritos posteriormente se realizaron para cada una de las bases de datos.

Posterior a la preparación y limpieza de datos se procedió a la elaboración de gráficos y cálculo de estadísticos descriptivos. En primer lugar, se calculó la puntuación media, desviación

estándar, asimetría y curtosis. Después se verificó el supuesto de normalidad de los datos. Para ello, se revisaron los valores de asimetría y curtosis de los datos y aplicó la prueba Kolmogorov-Smirnov con corrección Lilliefors y las pruebas de curtosis y asimetría de Mardia y Henze-Zirkler (Mecklin y Mundfrom, 2004). El criterio para aceptar la normalidad uni y multivariada fue que la curtosis y asimetría de los datos se encuentre entre valores de $|2|$, así como que los valores p de las pruebas estadísticas sean no significativos ($p > .05$) en las pruebas aplicadas. Para finalizar se verificó la medida de intercorrelación entre las variables de la escala (Hair et al., 2019). En este sentido, se aplicó la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para calcular el grado de adecuación muestral entre las variables (MSA). Los criterios para asumir medidas de intercorrelación adecuadas entre variables son un estadístico MSA mayor a .50 en la prueba de KMO (Hair et al, 2019).

Respecto al análisis de la estructura interna se calcularon distintos índices y se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC). Para el AFC se siguieron los procedimientos descritos en Brown (2015) y Hair et al. (2019). Se aplicó, en función de los datos, un método de estimación de mínimos cuadrados ponderados con medias y varianzas ajustadas (WLSMV, por sus siglas en inglés). Esto dado el nivel de medición ordinal de los datos. Referente a los índices de consistencia interna, se calculó el alfa de Cronbach (α) y el coeficiente omega de McDonald (ω) para cada escala. El criterio de verificación de consistencia interna adecuada se fijó en índices mayores a .70 ($\alpha, \omega \geq .70$; McNeish, 2018).

Posteriormente, se generó un modelo para el análisis factorial confirmatorio. En cada modelo factorial se estimaron las cargas factoriales (λ), la matriz de varianzas y covarianzas de los errores de medición ($\theta\epsilon$), y la matriz de covarianzas entre los factores latentes (ϕ), por mencionar algunos. Un valor estandarizado de λ superior a .35 es considerado como adecuado para que se conserven los ítems. Un valor estandarizado superior a .80 en la matriz ϕ se considera como un error en la especificación de los factores e implica una revisión detallada de la relación entre dichos factores. Asimismo, se siguieron las recomendaciones de Hu y Bentler (1999) para la selección y evaluación de los índices de ajuste. De esta manera un ajuste adecuado del modelo consiste en valores de CFI, TLI y GFI iguales o mayores a .90 y valores de RMSEA y SRMR iguales o menores a .08.

Se siguieron las recomendaciones de Dimitrov (2010) y Putnick y Bernstein (2016) para los análisis de invarianza de la medición. Se aplicó un AFC multigrupo (AFCMG) para obtener evidencias de equivalencia de condiciones en función de una serie de modelos cada vez más restrictivos para subgrupos de participantes. Estos modelos evaluaron la invarianza de la configuración del modelo (M0), de las cargas factoriales (M1), de los interceptos de los ítems (M2) y de los residuos (M3). El criterio para verificar la invarianza fue la presencia de diferencia menor a 0.01 para el índice CFI ($\Delta < 0.01$) acompañado de una variación menor a 0.015 para los índices de TLI y RMSEA ($\Delta TLI, RMSEA < 0.015$), así como cambios menores de 0.30 de SRMR para la invarianza métrica ($\Delta SRMR < 0.030$) y 0.015 para la invarianza escalar o modelos más restrictivos ($\Delta SRMR < 0.015$). Estos criterios solo aplican para variaciones de índices que no representan una mejora en el ajuste del modelo. En el caso de los subgrupos estos fueron creados en función de las respuestas de las variables sociodemográficas. De esta manera se evaluó la invarianza en función de *sexo, edad, y tipo de sostenimiento de la institución donde labora*. Los análisis y supuestos a verificar se resumen en la Tabla 21.

Tabla 21

Supuestos, métodos y criterios para la obtención de evidencias de validez del aspecto de la estructura interna.

Supuesto	Método de Análisis	Criterios de verificación	Referencias
Dimensionalidad	Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)	Estadísticos del AFC: - $\lambda \geq .35$ - $\phi \leq .85$ Modelo con índices de ajuste: - $CFI \geq 0.90$, - $TLI \geq 0.90$, - $SRMR \leq 0.08$, - $RMSEA \leq 0.06$	Brown (2015) Hu y Bentler (1999)
Consistencia interna	Ítems con índices de alfa de Cronbach (α) y coeficiente Omega de McDonald (ω)	- $\alpha \geq 0.70$, - $\omega \geq 0.80$	Hair et al. (2019)
Invarianza de la medición	Análisis Factorial Confirmatorio Multigrupo (AFCMG)	- $\Delta CFI < -0.01$, - $\Delta TLI < -0.015$ - $\Delta RMSEA < -0.015$ - $\Delta SRMR \leq 0.015$ o 0.030	Putnick y Bornstein (2016); Dimitrov (2010)

Nota. Índice de ajuste comparativo (CFI); índice de Tucker-Lewis (TLI); raíz cuadrática media residual normalizada (SRMR); error cuadrático medio de aproximación (RMSEA).

6.2.5.4 Materiales e instrumentos. Para la recolección de datos se empleó la *segunda versión preliminar* del IBD y un cuestionario de variables sociodemográficas y de contexto. El cuestionario fue diseñado y desarrollado por los miembros del comité de diseño y desarrollo para recabar información relevante sobre datos personales y laborales que pueden ayudar a la comprensión de la variabilidad del bienestar docente. En este sentido, se recaba información respecto al sexo, edad, tipo y naturaleza de plaza, antigüedad de docente, municipio donde labora, modalidad y tipo de sostenimiento de la escuela, afecciones presenten en su práctica profesional, entre otros.

6.3 Aspectos éticos

Los aspectos éticos abarcan una serie de principios que guían las acciones en la práctica científica con el fin de asegurar la integridad y respeto de los participantes del estudio (de Minzi, 2007). Respecto a los aspectos éticos considerados para el manejo de datos, el presente trabajo de investigación garantizó a los participantes que la información brindada es de manejo confidencial y su uso se limita a fines de investigación educativa. Asimismo, se aseguró que la base de datos no será publicada y sólo el investigador responsable de la presente tesis podrá analizarla para el cumplimiento de los objetivos del estudio. También se les compartió que la participación es totalmente voluntaria y sin ningún tipo de retribución material, económica o laboral. De la misma manera se asegura que los datos obtenidos serán analizados e interpretados con honestidad y siguiendo los criterios establecidos previamente, con el objetivo de evitar sesgos derivados de intereses personales. Por último, en la fase *validación de la estructura interna*, se obtuvo consentimiento informado expreso de los docentes a través de un mecanismo de autenticación presente en la plataforma de encuestas en línea.

VII. RESULTADOS

El capítulo se divide en cuatro secciones. En la primera, se muestran los fundamentos teóricos-conceptuales y los supuestos de la medición e interpretación que fundamentan el modelo de medición del bienestar docente. La segunda sección detalla las especificaciones del Instrumento de Bienestar Docente (IBD), incluyendo el marco general, el formato y estructura de las escalas, la estructura factorial y otras cuestiones técnicas que guiaron el desarrollo del instrumento. En la tercera sección se presentan las evidencias de validez de contenido recopiladas para el instrumento. Por último, la cuarta sección incluye las evidencias de validez de la estructura interna de los modelos factoriales subyacentes al IBD, mediante análisis factoriales confirmatorios, de su consistencia interna e invarianza factorial.

7.1 Resultados del diseño del modelo e instrumento de medición de bienestar docente

Se identificaron una serie de necesidades de investigación que guiaron y motivaron el diseño y desarrollo de un modelo de medición y, posteriormente, un instrumento de medición. En este sentido, es fundamental la justificación de las decisiones tomadas para solventar, en cierto grado, las brechas identificadas en la investigación; con el fin que el presente modelo e instrumento representen un avance relevante en el estudio de bienestar docente. Para ello, la presente sección de resultados inicia comunicando el *marco general del instrumento*, es decir, una descripción detallada y clara de los propósitos, usos, población objetivo y otras cuestiones técnicas relevantes. En un segundo apartado se presenta la fundamentación teórica de los conceptos que se pretenden medir.

7.1.1 Marco general del IBD

7.1.1.1 Propósito. El propósito principal del IBD es medir el grado de bienestar que perciben los docentes de instituciones de educación básica pertenecientes al Sistema Educativo Estatal de Baja California (SEE).

7.1.1.2 Población objetivo. El IBD está dirigida a docentes de educación básica pertenecientes al SEE. El programa de validación se llevará a cabo con una muestra conformada por docentes de secundaria de Baja California, no obstante, se hipotetiza su generalizabilidad a la población docente mexicana de nivel básico. Lo anterior se justifica dado que, durante la revisión sistemática de la literatura, no se encontraron elementos distintivos de la población docente de

Baja California en relación con la nacional. Asimismo, y pendiente a la verificación de análisis de invarianza de la medición, se espera que se conserve la validez de sus interpretaciones sin importar el género, la edad o la institución de procedencia de los sustentantes.

7.1.1.3 Usuarios beneficiados. El IBD fue diseñado y desarrollado considerando como usuarios intencionados a:

- Responsables de decisiones educativas: directores y supervisores escolares de educación básica que pueden emplear los resultados del IBD para conocer e informar el nivel de bienestar de los docentes en sus respectivas instituciones.
- Profesionales e investigadores del ámbito educativo: personas dedicadas a la investigación en el campo educativo, interesadas en verificar y analizar el bienestar de una población docente de educación básica.

7.1.1.4 Usos intencionados. Se pretende que la interpretación de las puntuaciones del instrumento se use para:

- Proporcionar información válida y confiable para la toma de decisiones informadas sobre el bienestar hedónico y eudaimónico de los docentes de educación básica.
- Identificar y clasificar el estado de bienestar docente hedónico y eudaimónico (bajo o alto) en función a las puntuaciones obtenidas.
- Auxiliar a tomadores de decisiones e investigadores en el desarrollo de programas de investigación o intervención sobre temáticas concernientes al bienestar hedónico y eudaimónico de los docentes de educación básica.
- Obtener datos válidos y confiables que apoyen en acciones encaminadas al fomento de bienestar hedónico y eudaimónico de los docentes de educación básica.

7.1.1.5 Limitaciones. En cuanto a las limitaciones de la interpretación de los resultados, se destacan las siguientes:

- El modelo de medición conceptualiza al *bienestar docente* en función de dos concepciones: eudaimónica y hedónica. Se ignoran otras que pueden ser consideradas

como parte del concepto bienestar, tales como el bienestar físico, psicosomático, financiero, social, entre otros.

- La interpretación de las escalas se hará de manera individual y no se deberá hacer de manera conjunta, es decir, sumar el resultado de ambas escalas para tener un índice global de bienestar docente.
- Debido al formato de respuesta de tipo autoinforme, los resultados son obtenidos desde la subjetividad de los docentes hacia su propio bienestar, por lo que se espera que las respuestas estén sujetas a sesgos personales y de deseabilidad social.
- El IBD no tienen el objetivo de ayudar en el proceso de toma de decisiones para la selección, permanencia, o promoción de docentes. No se presentan evidencias que justifiquen dicho uso.
- No se presentan evidencias que justifiquen interpretar los resultados tomando en cuenta las diferencias dentro de una misma persona.

7.1.1.6 Procedimiento para determinar la puntuación del instrumento. En relación con la puntuación de las escalas del IBD, se desalienta la obtención de un índice global de bienestar docente a través de la suma de las puntuaciones de ambas escalas. Es decir, cada puntuación de las escalas debe interpretarse de forma independiente. En caso de no contar con evidencia que confirme algo diferente, cada ítem tiene el mismo peso en la obtención de una puntuación en su respectiva escala. Se consideran cuatro categorías para la clasificación del respondiente en función de su puntuación promedio en cada escala (muy bajo, bajo, alto, y muy alto). Un docente cuenta con un nivel muy bajo de bienestar eudaimónico o hedónico si su puntuación promedio se encuentra a dos o más desviaciones estándar negativas en función de su muestra de referencia. Los docentes con un nivel bajo son aquellos cuya puntuación se encuentra entre una y dos desviaciones estándar por debajo de la media de la muestra de referencia. Por otro lado, un docente se clasifica con un nivel alto de bienestar si su puntuación promedio se sitúa entre una y dos desviaciones estándar por encima de la media de la muestra. Finalmente, un docente se considera que tiene un nivel muy alto de bienestar si su puntuación promedio supera las dos desviaciones estándar por encima de la media de la muestra de referencia.

7.1.2 Fundamentos teóricos-conceptuales

Para desarrollar la base teórica-conceptual sustantiva se realizó una serie de análisis cuyos resultados se exponen en el presente apartado. Derivado de la Revisión Sistemática de la Literatura, se identificaron los modelos teóricos y de medición multidimensionales empleados en los últimos 10 años para el estudio del bienestar docente. Posteriormente estos modelos se analizaron y clasificaron de acuerdo con el marco de bienestar elaborado por Huta y Waterman (2014a). En la Tabla 22 se observa una síntesis de la clasificación resultante.

Tabla 22

Clasificación de los modelos empleados en estudios sobre bienestar docente en los últimos 10 años

Modelo	Conceptos centrales	Perspectiva	Enfoque	Orientación
Bienestar Subjetivo (Diener, 1984)	Evaluación cognitiva (satisfacción global), y evaluación afectiva (emociones positivas)	Hedónica	Rasgo	Experiencias de vida
Bienestar Psicológico (Ryff, 1989)	Autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida, y crecimiento personal	Eudaimónica	Rasgo	Funcionamiento
Bienestar Laboral (Schaufeli y Bakker, 2003)	Burnout (agotamiento emocional, cinismo, falta de realización profesional), y engagement (vigor, dedicación, absorción)	Eudaimónica	Rasgo	Experiencias de vida
Bienestar Laboral (Blanch et al., 2010)	Bienestar psicosocial (afectos, competencias, expectativas)	Hedónica y eudaimónica	Rasgo	Experiencias de vida
Bienestar Laboral (Parker y Hyett, 2011)	Satisfacción laboral, respeto de la organización por el empleado, atención del empleador, e intrusión del trabajo en la vida privada	Hedónica	Rasgo	Experiencias de vida
Bienestar Recordado y Experimentado (Hervás y Vázquez, 2013)	Bienestar recordado (general, eudaimónico, hedónico, social), y bienestar experimentado (frecuencia de afectos positivos y negativos)	Hedónica y eudaimónica	Rasgo y estado	Experiencias de vida

Modelo	Conceptos centrales	Perspectiva	Enfoque	Orientación
Bienestar Docente (De Pablos-Pons et al., 2013)	Motivaciones con TIC, emociones con proyectos TIC, competencias con proyectos TIC, satisfacción personal con uso educativo de TIC, satisfacción con el contexto profesional, proyectos-valores-vitales-profesionales, y cultura e identidad del centro	Hedónica	Rasgo	Experiencias de vida
Bienestar Docente (Fernández-Puig et al., 2015b)	Satisfacción, y autoeficacia	Hedónica	Rasgo	Experiencias de vida
Bienestar Docente (Renshaw et al., 2015)	Conexión escolar, y eficacia docente	Eudaimónica	Rasgo	Experiencias de vida
PERMA (Butler y Kern, 2016)	Emociones positivas, compromiso, relaciones, sentido, y logro	Hedónica y eudaimónica	Estado	Experiencias de vida y funcionamiento
Bienestar Docente (Sadick y Issa, 2017)	Bienestar psicológico, social, y físico	Hedónica	Rasgo	Experiencias de vida
Bienestar Docente (Viac y Fraser, 2020)	Cognitiva, subjetiva, física, mental, y social	Hedónica y eudaimónica	Rasgo	Experiencias de vida
Bienestar Docente (Dávila Ramírez et al., 2023)	Autoeficacia docente, bienestar psicológico, autoeficacia docente colectiva, malestar por carga laboral, bienestar en la organización escolar, y bienestar en la interacción con estudiantes	Hedónica y eudaimónica	Rasgo y estado	Experiencias de vida y funcionamiento

En seguida se realizó un análisis detallado de las dimensiones empleadas en la conceptualización del bienestar docente (ver Walker y Avant, 2019). Cabe mencionar, que se excluyeron algunas dimensiones debido a que no aportaban propiamente al bienestar de los docentes. En primer lugar, se descartó la dimensión *burnout* del modelo de *bienestar laboral* desarrollado por Schaufeli y Bakker (2003). Aunque el *burnout* es un concepto comúnmente asociado al bienestar, este no representa alguna de sus dimensiones. En este tenor, Schaufeli et al. (2006) evaluaron distintas estructuras factoriales con las variables de *engagement* y *burnout*, entre las cuales se destaca un modelo de un factor latente denominado por los autores como el *modelo de bienestar*. No obstante, en el mismo estudio se reportan índices de ajuste de modelo

subóptimos, por lo que se consideró poco adecuado para explicar y reproducir los datos de manera precisa. Asimismo, y desde un sentido teórico-conceptual, el *burnout* es entendido como una representación del *malestar de los individuos*, caso contrario al *engagement*, que se considera como una representación de bienestar (Bakker y Demerouti, 2013).

En segundo lugar, se excluyeron del análisis la dimensión *física y mental* del modelo de Viac y Fraser (2020) y la dimensión *física* del modelo de Sadick e Issa (2017). Esto se debe a que estas dimensiones capturan la frecuencia de síntomas psicosomáticos en docentes. Aunque estas dimensiones se asocian a aspecto de bienestar (Hascher y Waber, 2021), dada la forma en que se presentan en los estudios, se consideran más como variables asociadas que componentes centrales del bienestar docente. Asimismo, distintos estudios sobre bienestar docente las clasifican como variables asociadas a las afecciones y síntomas psicosomáticos (pe. Blanch et al., 2010; Fernández-Puig et al., 2015).

Por último, no se consideraron las dimensiones *malestar por carga laboral*, *bienestar en la organización escolar*, y *bienestar en la interacción con estudiantes*, presentes en el modelo de Dávila-Ramírez et al. (2023) y desarrolladas por Collie (2014) y Collie et al. (2015). Estas fueron descartadas dado que, aunque relevantes, se consideran factores asociados al bienestar docente en lugar de componentes centrales al concepto. En otras palabras, las dimensiones buscan identificar cómo diferentes aspectos de la labor docente impactan en el bienestar, en lugar de representar el concepto en sí. Respecto a ello, Collie (2014) y Collie et al. (2015) mencionan que estas dimensiones realizan una *medición indirecta*, enfocándose en identificar cuáles son los factores o situaciones que impactan a nivel individual.

Como resultado, se generó un análisis conceptual del *bienestar docente*, así como de sus dimensiones, subdimensiones e indicadores (ver Apéndice B). Es importante mencionar que los conceptos fueron robustecidos con posturas teóricas que no se incluyen en la Tabla 22, con el fin de proporcionar una comprensión más profunda y fundamentada del fenómeno de estudio. Para este fin, se incluyeron la *teoría de la identidad eudaimónica* (Waterman, 2011) y la *teoría circunpleja de las emociones* (Russell, 2003; Russell et al., 2015) por su relevancia en la investigación de bienestar.

Considerando lo anterior, se identificaron los aspectos relevantes de cada postura teórica-conceptual de la concepción hedónica del bienestar. En este sentido, se encontró que las

sensaciones de *satisfacción* y la frecuencia de experimentación de *afectos positivos y negativos* son componentes centrales para la representación del concepto. Especialistas como Diener (1984), Parker y Hyett (2011), Hervás y Vázquez (2013), y Fernández-Puig et al. (2015b) incluyen de la dimensión de *satisfacción*, entendida como una evaluación cognitivo-afectiva subjetiva de aspectos complacientes y positivos de la vida, para el estudio de bienestar hedónico. Asimismo, consideran la dimensión de *afectos positivos*, interpretada como la experiencia de sensaciones placenteras para el individuo, y los *afectos negativos*, los cuales engloban las sensaciones de displacer. De acuerdo con los postulados teóricos, estas dimensiones interactúan entre sí para generar percepción de bienestar en los individuos. De manera que una percepción alta de *satisfacción* y *afectos positivos* acompañada de bajas sensaciones de *afectos negativos* indican bienestar hedónico.

Respecto a la concepción eudaimónica de bienestar, se encontró que distintos teóricos la entienden como un proceso subjetivo enfocado en el crecimiento, autorrealización y alcanzar aquello que *vale realmente vale la pena conseguir* (Huta, 2022; Ryff, 1989; Ryff et al., 2021). En este sentido, se identifican distintas etapas características de dicho proceso. La primera etapa se enfoca en el *reconocimiento de la propia identidad* y su posterior *aceptación*. En sentido, el modelo de Ryff (1989) menciona que los individuos deben reconocer y aceptar su identidad para lograr una actitud de bienestar hacia ellos. De manera similar, el modelo de Waterman (2011) considera fundamental el reconocer y aceptar la identidad individual para la alcanzar la autorrealización, la cual es un indicador importante en el logro del bienestar. Como parte del *reconocimiento y autoaceptación* De Pablos-Pons et al. (2013) menciona que es necesario definir una serie de valores personales y profesionales que orientan a los individuos hacia su autorrealización. En otras palabras, estos valores guían el crecimiento y establecen pautas para definir que se considera como *correcto* y satisfactorio para la persona.

Asimismo, Parker y Hyett (2011) indican que los valores del individuo afectan su percepción de valor y reconocimiento dentro del entorno laboral. Por lo tanto, una identidad docente con valores definidos es necesaria para obtener una sensación de bienestar. Adicionalmente se encuentra que el establecimiento de un *sentido de propósito en la vida* es otro componente relevante que guía el crecimiento (Butler y Kern, 2016; Waterman, 2011; Waterman

y Schwartz, 2013). En este sentido, es fundamental el establecimiento de metas y objetivos con un propósito de dirección en la vida.

Aunado a lo anterior, se reconoce el *crecimiento y autorrealización* de los individuos. De forma que se consideran aspectos como el *compromiso, esfuerzo activo, habilidades, y percepción positiva* hacia actividades encaminadas a su desarrollo. El modelo PERMA (Butler y Kern, 2016; Seligman, 2018) considera el grado de compromiso del individuo con el crecimiento, de modo que este los ayude a sentirse involucrados con su vida y crecimiento personal. Además del compromiso, es necesario contar con la capacidad de tomar decisiones de manera autónoma, así como la percepción del dominio en actividades que llevan a la autorrealización (De Pablos-Pons et al., 2013; Ryff, 1989). Tanto Waterman (2011) como Schaufeli y Bakker (2003) mencionan a la *dedicación y absorción* como indicadores importantes para la realización de tareas que llevan al bienestar. La dedicación refleja el grado de responsabilidad y esfuerzo por el desarrollo personal, mientras que la absorción se entiende como un estado de concentración intensa que permite enfocarse profundamente en el cumplimiento de actividades alienadas al desarrollo de acuerdo con la identidad individual (Nakamura y Csikszentmihalyi, 2002).

Por último, se identificó que distintos teóricos coinciden en la importancia de la percepción positiva del desarrollo personal como parte del bienestar. En el caso de Waterman (2011) y Waterman y Schwartz (2013) mencionan que el disfrute de actividades alineadas a la identidad del docente refuerza esta percepción positiva. Por su parte, Ryff (1989) menciona que el sentido de competencia es relevante, indicando que es necesario que los individuos se perciban capaces para alcanzar el bienestar. El modelo PERMA (Butler y Kern, 2016) incluye el logro, que valora la satisfacción y el reconocimiento como componentes que aportan al sentido de competencia. Las propuestas de modelo de Dávila-Ramírez et al. (2023), Fernández-Puig et al. (2015b) y Renshaw (2015) incluyen la autoeficacia como una cuestión fundamental para logro del desarrollo profesional. Asimismo, mencionan que la autoeficacia es importancia para la percepción de competencia en la profesión docente, y que esta evalúa cómo los comportamientos son percibidos como acordes a las demandas del entorno.

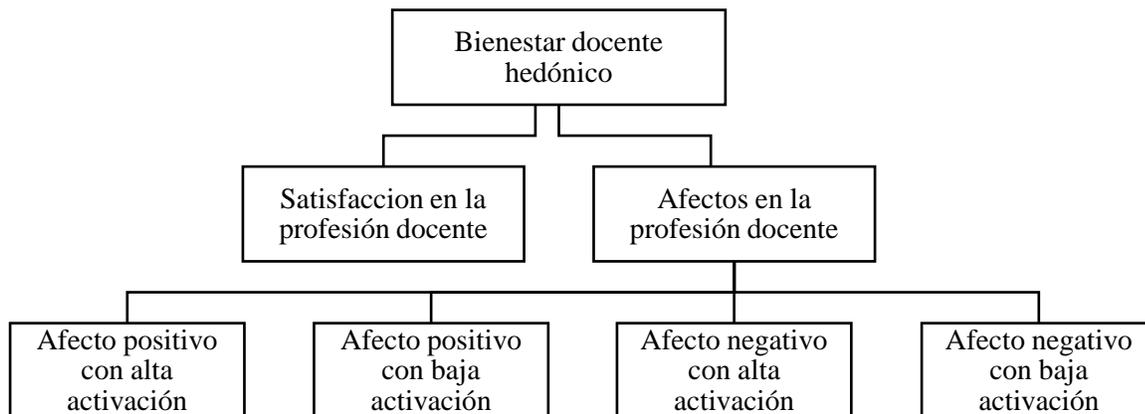
En función de lo anterior, se desarrollaron definiciones para el modelo teórico-conceptual sustantivo. En este sentido, y para la presente tesis, el bienestar docente se define como *las*

valoraciones cognitivo-afectivas positivas que tiene un docente respecto a (a) su identidad y desarrollo como profesional docente y (b) la satisfacción y afectos que experimenta durante el cumplimiento de sus actividades profesionales. A partir de esta definición se pueden identificar varios aspectos relevantes implícitos. Primero, se observa que el bienestar docente se entiende desde dos concepciones: hedónica y eudaimónica. Segundo, se valoran elementos específicos y representativos de la profesión docente desde la subjetividad del individuo. Finalmente, se abordan aspectos tanto funcionales como de experiencias subjetivas.

Desde la concepción hedónica del bienestar docente se reconocen dos dimensiones que permiten su estudio, siendo: *Satisfacción en la profesión docente (SPD)* y *Afectos en la profesión docente (APD)*. La dimensión SPD hace referencia a la evaluación cognitivo-afectiva positiva de una determinada experiencia o situación docente. El enfoque es hacia facetas específicas de la profesión docente. En el caso de la dimensión APD se entienden como un estado subjetivo de placer-displacer y activación-inactivación hacia un objeto o evento particular. La permutación de estos estados resulta en una clasificación teórica de cuatro categorías de afectos: (a) *Afecto positivo con alta activación*, (b) *Afecto positivo con baja activación*, (c) *Afecto negativo con alta activación*, y (d) *Afecto negativo con baja activación* (Madrid y Patterson, 2014; Warr, 2016). La organización de los conceptos se puede apreciar en la Figura 6.

Figura 6

Propuesta de organización teórica-conceptual para el estudio de bienestar docente desde una concepción hedónica



En el caso de la concepción eudaimónica del bienestar docente, se identificaron tres dimensiones relevantes para su estudio: *Reconocimiento de la identidad docente (RID)*, *Crecimiento y autorrealización docente (CAD)*, y *Percepción positiva del desarrollo (PPD)*. Es relevante mencionar que cada una de estas dimensiones cuenta con subdimensiones específicas que profundizan en el entendimiento de los conceptos presentados.

El RID se define como el proceso donde el docente identifica y reconoce sus intereses, metas, valores y potenciales personales que brindan un sentido y significado subjetivo de la profesión docente. Asimismo, se establece un referente individual que guía la mejora continua, es decir, un ideal personal de lo que se considera la *excelencia profesional docente*. Esta dimensión se puede entender a través de dos subdimensiones. La primera subdimensión, se conoce como *Autorreconocimiento* que implica reconocer la identidad, valores, y objetivos personales fundamentales para iniciar el proceso de autorrealización. Este se puede observar a través de tres indicadores. El primer indicador es la *Exploración de sentido docente* que se refiere a la identificación de aquello que le define como docente, así como establecer una base para el desarrollo de crecimiento y desarrollo personal. El segundo indicador es la *Aceptación de la profesión docente* se entiende como la percepción de que la docencia es una faceta positiva de la vida del individuo. El tercer indicador, *Alineación con el sentido docente*, se refiere al establecimiento de estándares que permiten al docente determinar las decisiones de identidad más acordes consigo mismo. La segunda subdimensión, se denomina *Desarrollo de la identidad docente* que se define como la búsqueda activa del desarrollo y logro de las metas y objetivos establecidos por parte del docente. Se identifican dos indicadores útiles para su observación. El primero es la *Selección de metas y objetivos personales*, el cual es el proceso donde se identifican y seleccionan las metas que dan significado a la profesión docente. El segundo es la *Relación activa con las metas y objetivos personales*, que se define como la concordancia entre las acciones o actitudes del docente y el cumplimiento de las metas y objetivos establecidos.

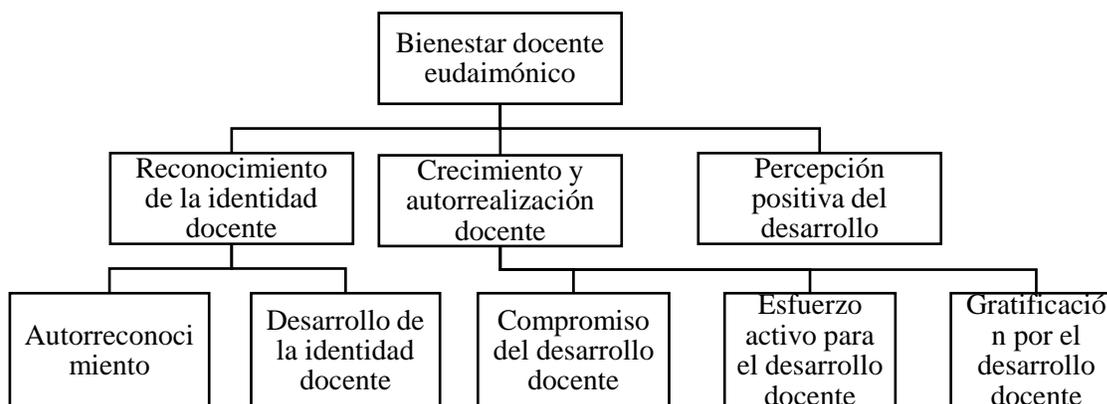
Por su parte, el CAD se define como el grado de compromiso, progreso y percepción del docente respecto al logro del ideal docente generado como parte del RID. El CAD refleja el desarrollo y cumplimiento de las metas y objetivos del docente. Esta dimensión abarca la percepción positiva de su identidad y capacidades, la inversión de recursos físicos y cognitivo-afectivos, y la experiencia de estados de inmersión profunda y satisfacción al realizar actividades

alineadas con sus metas y objetivos. Por ello, se identifican tres subdimensiones relevantes en su conceptualización. La primera subdimensión, se denomina *Compromiso del desarrollo docente*, que se entiende como la dedicación y responsabilidad que el docente asume respecto a su desarrollo y crecimiento profesional. La segunda subdimensión, es el *Esfuerzo activo para el desarrollo docente*, que se refiere a la cantidad de recursos físicos o cognitivo-afectivos que el docente dedica al cumplimiento de actividades encaminadas a la autorrealización. Este se manifiesta en función de dos indicadores. El primer indicador es la *Disposición*, que se define como la voluntad dedicar una cantidad significativa de trabajo, tiempo o dedicación a una tarea para alcanzar el ideal docente. El segundo indicador se refiere al *Esfuerzo invertido en el desarrollo*, que es la cantidad de recursos (conocimientos, habilidades, materiales, financieros) destinados a llevar a cabo tareas para su crecimiento personal. La tercera subdimensión, es la *Gratificación por el desarrollo docente* caracterizada por sensaciones positivas al realizar actividades alineadas hacia el desarrollo docente. Esta se manifiesta por medio de la percepción positiva y el grado de concentración profunda al realizar actividades encaminadas al desarrollo profesional.

Finalmente, la dimensión PPD se define como la percepción de satisfacción al evaluar la sensación global de autorrealización docente. Esta dimensión se manifiesta a través de una evaluación cognitiva que expresa felicidad al valorar actividades que representan logros hacia la autorrealización. La organización de los conceptos se puede apreciar en la Figura 7.

Figura 7

Propuesta de organización teórica-conceptual para el estudio de bienestar docente desde una concepción eudaimónica



7.2 Resultados del desarrollo del IBD

En esta sección se presenta una descripción detallada de los elementos que guiaron el desarrollo del IBD. Para ello, se muestran las especificaciones técnicas consideradas para la construcción del instrumento. En primera instancia se presentan aquellas referentes al formato y estructura del instrumento, en donde se encuentran las dimensiones, subdimensiones y cantidad de indicadores que componen al instrumento. Posteriormente, se especifica la estructura factorial hipotetizada del IBD, la cual será evaluada en análisis posteriores. Por último, se definen las especificaciones de los ítems desarrollados para la medición del bienestar docente.

7.2.1 Especificaciones del formato y estructura de las escalas

El IBD se compone de 52 reactivos organizados en dos escalas (ver Tabla 23). Por un lado, la dimensión hedónica se conforma por 22 reactivos: 16 que miden los *Afectos en la profesión docente*, mientras que los seis restantes evalúan la *Satisfacción en la profesión docente* en facetas específicas. Por otro lado, la escala eudaimónica cuenta con 30 ítems: 10 que miden aspectos relacionados con el *Reconocimiento de la identidad docente*, valorando facetas tales como el *Autorreconocimiento* ($n = 5$), y el *Desarrollo de la identidad docente* ($n = 5$). De la misma manera, se considera el *Crecimiento y autorrealización docente*, donde se valora el

compromiso del desarrollo docente (n = 5), *el esfuerzo activo para el desarrollo docente* (n = 5), y *la gratificación por el desarrollo docente* (n = 5). Asimismo, se valorarán la *Percepción positiva de desarrollo* a través de la percepción de la sensación de logro y disfrute de las actividades (n = 5).

Tabla 23

Especificaciones de la estructura de la IBD

Escala	Dimensión	Subdimensión	Cantidad de ítems
Eudaimónica	Reconocimiento de la identidad docente	Autorreconocimiento	5
		Desarrollo de la identidad docente	5
	Crecimiento y autorrealización docente	Compromiso del desarrollo docente	5
		Esfuerzo activo para el desarrollo docente	5
		Gratificación por el desarrollo docente	5
		Percepción positiva del desarrollo	-
Hedónica	Afectos en la profesión docente	Afectos positivos con activación alta	4
		Afectos positivos con activación alta	4
		Afectos negativos con activación alta	4
		Afectos negativos con activación baja	4
	Satisfacción en la profesión docente	-	6

7.2.2 Especificaciones de la estructura factorial

Se generaron dos modelos de factoriales para los análisis posteriores: uno para la escala hedónica y otro la eudaimónica del bienestar docente. Estos se pueden observar en la Figura 8 y 9. Concerniente a las características del modelo se destaca que: (a) las dimensiones de bienestar docente se miden con un nivel de intervalo, mientras que sus indicadores se consideran ordinales y (b) el bienestar docente se concibe como un estado cognitivo-afectivo-actitudinal.

Bajo el contexto de las técnicas del análisis factorial confirmatorio es fundamental verificar que los modelos presenten estructuras *sobre identificadas* para la estimación de diversos estadísticos. Es decir, que el número de parámetros conocidos supere al número de parámetros desconocidos o *estimados libremente* (Brown, 2015). A esta diferencia se le conoce como grados de libertad. En este sentido se identifica que ambos modelos cuentan con estructuras *sobre*

identificadas. Para el modelo eudaimónico, se tienen 465 parámetros conocidos (30 varianzas y 435 covarianzas), 63 parámetros estimados libremente (30 cargas factoriales, 30 errores y tres covarianzas), y 402 grados de libertad. En el modelo hedónico, se identifican 253 parámetros conocidos (22 varianzas y 231 covarianzas), 45 parámetros estimados libremente (22 cargas factoriales, 22 errores y una covarianza), de modo que se cuenta con 208 grados de libertad.

Figura 8

Representación gráfica del modelo de medición de la escala eudaimónica

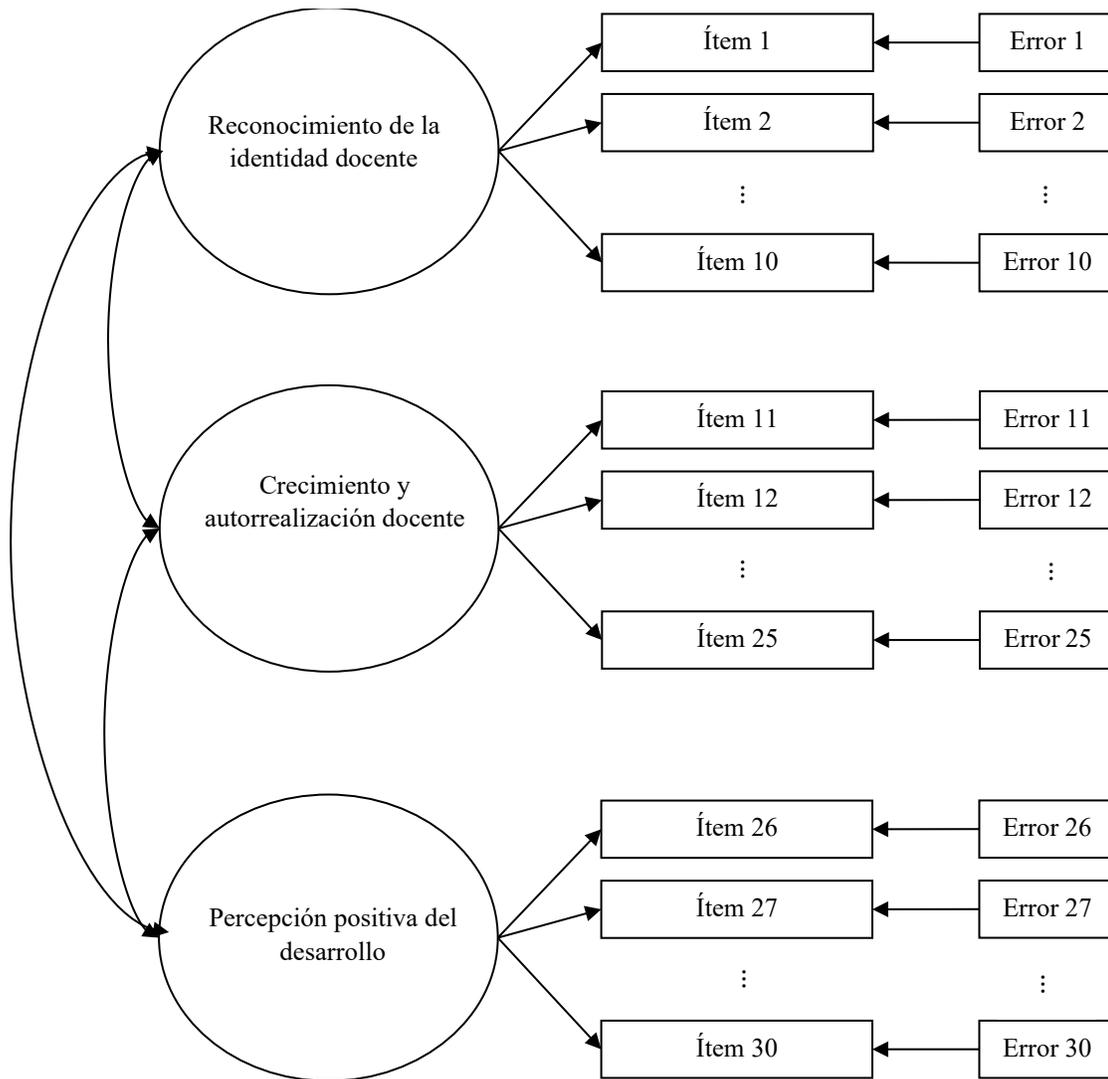
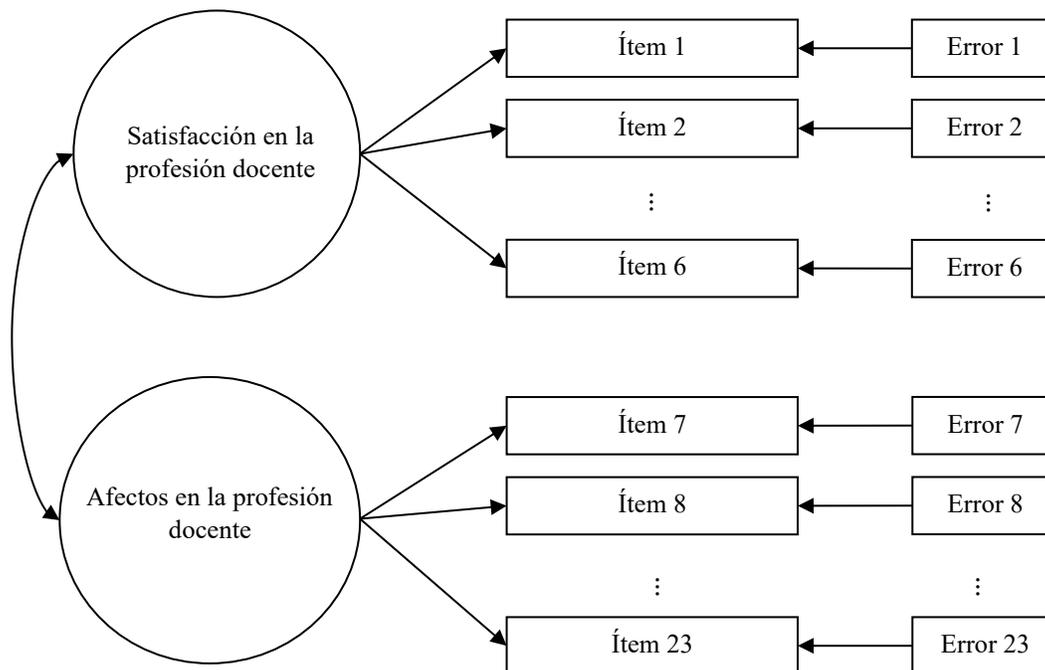


Figura 9

Representación gráfica del modelo de medición de la escala hedónica



7.2.3 Especificaciones de los ítems

Los ítems se construyeron a partir de los contenidos e indicadores descritos en los apartados anteriores. Asimismo, se emplearon las recomendaciones para la redacción de ítems de respuesta selecta múltiple de Downing y Haladyna (2006). Se destaca que la totalidad de los ítems son de respuesta selecta con un nivel de medición ordinal. A modo de respuestas, se ofrece una escala tipo Likert de cuatro opciones, las cuales reflejan el grado de acuerdo o desacuerdo (1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = de acuerdo, 4 = totalmente de acuerdo), así como la frecuencia de episodios afectivos percibidas por los docentes (1 = nunca, 2 = raramente, 3 = semanalmente, 4 = diariamente). Posteriormente los ítems de esta versión se sometieron a una revisión y adecuación con el fin de ajustarse a criterios de validez correspondientes al contenido y la estructura interna de instrumentos de medición educativos y psicológicos.

La Tabla 24 presenta las especificaciones de los ítems de la primera versión preliminar de la escala hedónica del IBD. Esta organiza en dos dimensiones: Satisfacción en la profesión docente y Afectos en la profesión docente. Esta última se divide en cuatro subdimensiones:

Afecto positivo de alta activación, afecto positivo de baja activación, afecto negativo de alta activación y afecto negativo de baja activación.

Tabla 24

Especificaciones de los ítems de la primera versión preliminar de la escala hedónica del IBD

Dimensión	Subdimensión	Código del ítem	Enunciados
Satisfacción en la profesión docente	-	H1.1	Me siento bien cuando estoy [faceta].
		H1.2	Disfruto los momentos cuando estoy [faceta].
		H1.3	Me interesan los momentos de estar [faceta].
		H1.4	Cuando estoy [faceta] suelo olvidarme de mis problemas personales.
		H1.5	Cuando estoy [faceta] suelo perder la noción del tiempo.
		H1.6	Me gustan los momentos cuando estoy [faceta].
Afectos en la profesión docente	Afecto positivo, alta activación	H2.1	Entusiasmado(a)
		H2.2	Alegre
		H2.3	Inspirado(a)
		H2.4	Activo(a)
	Afecto positivo, baja activación	H2.5	Calmado(a)
		H2.6	Relajado(a)
		H2.7	Despreocupado(a)
		H2.8	Tranquilo(a)
	Afecto negativo, alta activación	H2.9	Nervioso(a)
		H2.10	Ansioso(a)
		H2.11	Tenso(a)
		H2.12	Preocupado(a)
	Afecto negativo, baja activación	H2.13	Deprimido(a)
		H2.14	Decepcionado(a)
		H2.15	Decaído(a)
		H2.16	Desilusionado(a)

Nota. Las facetas incluidas en el IBD son: *impartiendo clases, conviviendo con mis colegas, conviviendo con estudiantes, conviviendo con padres de familia, conviviendo con la comunidad escolar y en el centro escolar.*

La Tabla 25 presenta las especificaciones de los ítems de la primera versión preliminar de la escala eudaimónica del IBD. Esta se organiza en tres dimensiones: Reconocimiento de la identidad docente, Crecimiento y autorrealización docente y Percepción positiva del desarrollo. En la dimensión de Reconocimiento de la identidad docente se distinguen dos subdimensiones: Autorreconocimiento y Desarrollo de la identidad docente. La dimensión de Crecimiento y autorrealización docente se divide en tres subdimensiones: Compromiso del desarrollo docente, Esfuerzo activo para el desarrollo docente y Gratificación por el desarrollo docente.

Tabla 25

Especificaciones de los ítems de la primera versión preliminar de la escala eudaimónica del IBD

Dimensión	Subdimensión	Código del ítem	Enunciados
Reconocimiento de la identidad docente	Autorreconocimiento	E1.1	He descubierto mi propósito para ser docente.
		E1.2	Ser docente es parte de mi propósito en la vida.
		E1.3	He identificado mis aptitudes y fortalezas como docente.
		E1.4	Sé cómo desarrollar mis aptitudes para ser mejor docente.
		E1.5	Tengo principios y valores definidos que guían mi trabajo como docente.
	Desarrollo de la identidad docente	E1.6	Me propongo metas y objetivos para cada día mejorar como docente.
		E1.7	Las decisiones que tomo son acordes a mi propósito docente.
		E1.8	Sé cómo cumplir las metas que me propongo para mejorar como docente.
		E1.9	Sé qué clase de docente quiero llegar a ser.
		E1.10	Mis acciones diarias me ayudan a ser mejor docente.
Crecimiento y autorrealización docente	Compromiso del desarrollo docente	E2.1	Me siento bien cuando hago actividades que me desarrollan como docente.
		E2.2	El desarrollo de mis aptitudes de docente es una tarea desafiante y a la vez gratificante.
		E2.3	Cuando realizo actividades como docente entro en un estado de concentración profunda.
		E2.4	Me interesan las actividades que me puedan desarrollar como mejor docente.
		E2.5	Pierdo la noción del tiempo cuando realizo actividades como docente.

Dimensión	Subdimensión	Código del ítem	Enunciados
	Esfuerzo activo para el desarrollo docente	E2.6	Hago un esfuerzo considerable para ser mejor docente.
		E2.7	Dedico tiempo personal para desarrollar mis aptitudes de docente.
		E2.8	Me siento comprometido con mi desarrollo como docente.
		E2.9	Pienso que vale la pena ser docente.
		E2.10	Establezco un tiempo determinado para el desarrollo de mis aptitudes.
	Gratificación por el desarrollo docente	E2.11	Me siento feliz cuando desarrollo mis aptitudes como docente.
		E2.12	Encuentro gratificante mi trabajo como docente.
		E2.13	Para mí es muy importante disfrutar mi trabajo como docente.
		E2.14	Cuando realizo actividades docentes, tengo esta sensación de estar realmente vivo.
		E2.15	Me siento contento cuando pienso en mi propósito como docente.
Percepción positiva del desarrollo	-	E3.1	Siento que aprovecho al máximo mis aptitudes como docente.
		E3.2	En general, considero que cumplo las metas que me propongo.
		E3.3	Creo que cada día soy mejor como docente.
		E3.4	Considero que desarrollo mis aptitudes de manera satisfactoria.
		E3.5	Mi compromiso y esfuerzo me han llevado a mejorar como docente.

7.3 Resultados del proceso de validación del contenido en el IBD

En esta sección se muestran los resultados del proceso de validación del contenido de la IBD, específicamente, el análisis de los juicios de especialistas en bienestar. Durante la validación, los especialistas emitieron valoraciones cuantitativas y comentarios sobre diversos criterios de validez de contenido y elementos de *diseño universal*. Por ello, la presente sección se estructura en dos apartados: en el primero se encuentran los resultados del análisis de valoraciones de los criterios de validez descritos por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008); mientras que en el segundo se presentan los resultados en relación con los elementos de diseño universal propuestos por Thompson et al. (2002). En cada subapartado se describe la proporción de acuerdo entre especialistas, los índices de validez de contenido (IVC y RVC) y el análisis de

los comentarios. Las valoraciones *brutas* (ie. sin transformar) de los especialistas se encuentran en el Apéndice E.

7.3.1 Resultados del análisis del contenido del IBD

Derivado del análisis de juicios realizados por especialistas respecto a los criterios de validez de contenido, se encontró que el promedio de los valores de proporción observada (Po) del instrumento fue de 0.89 (DE= 0.18). Para la escala hedónica se obtuvo una puntuación promedio de Po de 0.97 (DE= 0.10), mientras que en la escala eudaimónica fue de 0.83 (DE= 0.20). De manera que estos resultados indican que hay un muy buen acuerdo (Po > .80; Finch y French, 2018) entre las valoraciones emitidas por los especialistas.

Particularmente, en la Tabla 26 se observa que 27 de los ítems de la IBD (51.92%) y seis subdimensiones (54.54%) recibieron valoraciones que reflejan un acuerdo total entre juicios, es decir, un Po de 1.0. Por otro lado, 25 ítems obtuvieron valores de Po por debajo de 1.0 en distintos criterios. En este sentido, estos fueron 21 ítems (40.38%) en el criterio de *Coherencia*; 14 ítems (26.92%) en el criterio de *Relevancia*; 11 ítems (21.15%) en el criterio de *Claridad*; y cinco dimensiones (45.46%) en el criterio de *Suficiencia*.

Tabla 26

Proporción de acuerdo observado (Po) en el juicio de criterios de validez de contenido de la IBD por parte de especialistas

Subdimensión	Código del ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia
Satisfacción en la profesión docente	H1.1	1	1	1	
	H1.2	1	1	1	
	H1.3	0.48	0.71	1	
	H1.4	1	1	1	1
	H1.5	1	0.71	0.71	
	H1.6	1	1	0.52	
Afecto positivo, alta activación	H2.1	1	1	1	
	H2.2	1	1	1	
	H2.3	1	1	1	
	H2.4	1	1	1	1

Subdimensión	Código del ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia
Afecto positivo, baja activación	H2.5	1	1	1	1
	H2.6	1	1	1	
	H2.7	1	1	1	
	H2.8	1	1	1	
Afecto negativo, alta activación	H2.9	1	1	1	1
	H2.10	1	1	1	
	H2.11	1	1	1	
	H2.12	1	1	1	
Afecto negativo, baja activación	H2.13	1	1	1	1
	H2.14	1	1	1	
	H2.15	1	1	1	
	H2.16	1	1	1	
Autorreconocimiento	E1.1	1	1	1	0.52
	E1.2	0.71	1	1	
	E1.3	1	1	1	
	E1.4	1	0.71	0.71	
	E1.5	1	1	1	
Desarrollo de la identidad docente	E1.6	0.52	0.71	0.71	0.48
	E1.7	0.71	0.48	0.71	
	E1.8	1	0.52	0.48	
	E1.9	1	0.71	1	
	E1.10	1	0.48	0.71	
Compromiso del desarrollo docente	E2.1	1	0.71	0.71	0.71
	E2.2	0.71	0.71	0.71	
	E2.3	1	0.71	1	
	E2.4	1	0.71	0.71	
	E2.5	1	1	1	
Esfuerzo activo para el desarrollo docente	E2.6	0.52	0.52	0.71	0.33
	E2.7	0.48	0.71	1	
	E2.8	0.71	0.48	1	
	E2.9	0.52	0.48	1	
	E2.10	0.52	0.71	0.71	

Subdimensión	Código del ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia
Gratificación por el desarrollo docente	E2.11	1	1	1	
	E2.12	1	1	1	
	E2.13	1	1	0.71	0.71
	E2.14	1	1	1	
	E2.15	1	0.48	1	
Percepción positiva del desarrollo	E3.1	1	1	1	
	E3.2	1	0.52	1	
	E3.3	1	1	1	1
	E3.4	0.71	0.71	1	
	E3.5	1	0.71	0.71	

El análisis también arrojó diferentes niveles de Po en los ítems y subdimensiones del IBD. En los casos de los ítems o subdimensiones con una proporción observada de 1.0, todos los jueces asignaron una puntuación de 4 (valor alto), indicando un acuerdo total. En otros casos, la Po fue de 0.71, siendo que seis especialistas asignaron una puntuación de 4 (valor alto) y uno asignó una puntuación de 3 (nivel moderado) o 2 (nivel bajo). Además, se encontró que cuando cinco jueces daban una puntuación de 4 (valor alto) y dos jueces otorgaban una puntuación de 3 (nivel moderado) o 2 (nivel bajo) se obtenía un Po de 0.52. Asimismo, se obtuvo un Po de 0.48 cuando cinco jueces otorgaron una puntuación de 4 (nivel alto), uno asignó una puntuación de 3 (nivel moderado) y otro una puntuación 2 (nivel bajo). Por último, se dio un caso en donde el Po fue de 0.33, siendo que cuatro especialistas dieron una valoración de 4 (nivel alto), dos de 3 (nivel moderado) y uno de 2 (nivel bajo). Los valores de Po mayores a 0.75 pueden considerarse como un acuerdo adecuado entre juicios, mientras que los valores por debajo de 0.30 pueden considerarse como un acuerdo no adecuado.

Respecto al análisis de la *razón de validez de contenido* (RVC), todos los ítems del IBD sometidos al juicio del contenido por parte de especialistas superaron la puntuación de corte establecida a-priori ($RVC \geq .58$). Específicamente, los valores promedios en los criterios de validez de contenido fueron de 0.96 (DE = .09) en la claridad del texto del instrumento, 0.92 (DE = .11) en la coherencia del contenido de los ítems, 0.96 (DE = .07) respecto a la relevancia de los ítems y 0.88 (DE = .12) en cuanto a la Suficiencia de los ítems para la representación adecuada de las dimensiones. Respecto a los valores de RVC en ítems, se observa que estos iban desde el

0.71 hasta el 1, lo que indica que se obtuvieron valoraciones adecuadas respecto al contenido del IBD (ver Tabla 27). En el caso de la escala hedónica, 19 ítems (86%) recibieron puntuaciones de 1.0 en los criterios de claridad, coherencia y relevancia. En contraparte tres ítems (14%) recibieron puntuaciones en los criterios que van desde el 0.71 al 0.86. En la escala eudaimónica, 9 ítems (30%) fueron calificados con una puntuación de 1.0 en los criterios de claridad, coherencia y relevancia. Por otro lado, 21 ítems (70%) recibieron puntuaciones que oscilaron entre 0.71 y 0.86. El IVC del instrumento fue de 0.94 (DE = 0.10).

Tabla 27

Índices de razón de validez de contenido de los criterios del contenido de la IBD

Subdimensión	Código del ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia
Satisfacción en la profesión docente	H1.1	1.00	1.00	1.00	1.0
	H1.2	1.00	1.00	1.00	
	H1.3	0.71	0.86	1.00	
	H1.4	1.00	1.00	1.00	
	H1.5	1.00	0.86	0.86	
	H1.6	1.00	1.00	0.71	
Afecto positivo, alta activación	H2.1	1.00	1.00	1.00	1.0
	H2.2	1.00	1.00	1.00	
	H2.3	1.00	1.00	1.00	
	H2.4	1.00	1.00	1.00	
Afecto positivo, baja activación	H2.5	1.00	1.00	1.00	1.0
	H2.6	1.00	1.00	1.00	
	H2.7	1.00	1.00	1.00	
	H2.8	1.00	1.00	1.00	
Afecto negativo, alta activación	H2.9	1.00	1.00	1.00	0.86
	H2.10	1.00	1.00	1.00	
	H2.11	1.00	1.00	1.00	
	H2.12	1.00	1.00	1.00	
Afecto negativo, baja activación	H2.13	1.00	1.00	1.00	1.0
	H2.14	1.00	1.00	1.00	
	H2.15	1.00	1.00	1.00	
	H2.16	1.00	1.00	1.00	

Subdimensión	Código del ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia
Autorreconocimiento	E1.1	1.00	1.00	1.00	
	E1.2	1.00	0.86	1.00	
	E1.3	1.00	1.00	1.00	0.71
	E1.4	1.00	0.86	0.86	
	E1.5	1.00	1.00	1.00	
Desarrollo de la identidad docente	E1.6	0.71	0.86	1.00	
	E1.7	0.86	0.71	0.86	
	E1.8	1.00	0.71	0.71	0.71
	E1.9	1.00	0.86	1.00	
	E1.10	1.00	1.00	0.86	
Compromiso del desarrollo docente	E2.1	1.00	0.86	0.86	
	E2.2	0.86	0.86	0.86	
	E2.3	1.00	0.86	1.00	0.86
	E2.4	1.00	0.86	0.86	
	E2.5	1.00	1.00	1.00	
Esfuerzo activo para el desarrollo docente	E2.6	0.71	0.71	0.86	
	E2.7	0.71	0.86	1.00	
	E2.8	0.86	0.71	1.00	0.71
	E2.9	0.71	0.71	1.00	
	E2.10	0.71	0.86	0.86	
Gratificación por el desarrollo docente	E2.11	1.00	1.00	1.00	
	E2.12	1.00	1.00	1.00	
	E2.13	1.00	0.86	0.86	0.86
	E2.14	1.00	1.00	1.00	
	E2.15	1.00	0.71	1.00	
Percepción positiva del desarrollo	E3.1	1.00	1.00	1.00	
	E3.2	1.00	0.71	1.00	
	E3.3	1.00	1.00	1.00	1.0
	E3.4	0.86	0.86	1.00	
	E3.5	1.00	0.71	0.86	

Esto cuenta con implicaciones importantes para la validez del instrumento. Todos los ítems sometidos a juicio se conservan, pues se cuenta con evidencias para asumir que su contenido es adecuado. Respecto a la claridad, los jueces consideraron que los ítems son

comprensibles fácilmente y que, en su mayoría, se expresa la idea principal de manera clara y concisa, así como que se evita el uso de términos ambiguos o difíciles para la población docente. En términos de coherencia, se obtiene que los ítems se encuentran relacionados con la dimensión de pertenencia. Esto sugiere que los ítems son pertinentes y adecuados para la medición de la dimensión, ya que aborda aspectos clave del bienestar docente. En consecuencia, el contenido del instrumento se encuentra alineado con el modelo teórico-conceptual considerado para su diseño y desarrollo. Asimismo, para la relevancia se encontró que los ítems son esenciales o importantes para medir el constructo. Los jueces reconocieron que los ítems aportan sustancialmente a la captura del bienestar docente. La inclusión de los ítems se justifica debido a que abordan aspectos necesarios para la comprensión completa de esta aproximación de bienestar. Finalmente, se determinó que los ítems incluidos son suficientes para obtener una medición global de las dimensiones, lo que refleja la eficiencia del contenido al recopilar información sin redundancia.

Los comentarios de los jueces refieren tres áreas de mejora: semántica, sintaxis y representatividad del contenido. En lo semántico, sugieren ajustes para clarificar el significado de ciertos términos. En la sintaxis se hacen comentarios para la mejora de la redacción. Respecto a la representatividad del contenido se hacen indicaciones sobre los ítems se alinean con las dimensiones e indicadores descritos. Pese que los ítems obtuvieron valores por encima del criterio establecido a priori ($RVC \geq 0.58$) se atendió a los comentarios cuando se consideró que la sugerencia aporta una mejora al ítem. Por ejemplo, el ítem E1.8 se modificó para alinearlo al indicador que pretende medir (desarrollo activo de la profesión docente). De modo que la redacción del enunciado pasó de *Sé cómo cumplir las metas que me propongo para mejorar como docente* a *El cumplir mis metas le da sentido a mi vida como docente*. En este sentido, se atendieron a los comentarios de los especialistas y como resultado se realizaron modificaciones menores a 18 ítems (34.61%) del IBD. En la Tabla 28 se muestran los ítems y el tipo de comentario que se le hizo. Los comentarios realizados por los jueces especialistas, así como las respuestas y modificaciones a los ítems se encuentran en el Apéndice B.

Tabla 28*Ítems con comentarios para la evaluación del contenido del IBD.*

Ítems	Semántica	Sintáctica	Representatividad
E2.4, E2.6, y E2.14	x	x	
E2.9 y E2.10	x		x
E1.2, E1.3, E1.4, E2.1, E2.2, E2.7, E2.11, E2.13, E2.15, E3.1, y E3.4	x		
E1.7, E1.8, E1.10. y E3.3		x	
E1.5, E2.8, H1.6, y H1.19-1.22			x

7.3.2 Resultados del análisis de imparcialidad del IBD

Derivado del análisis de juicios realizados por especialistas respecto a los elementos de *diseño universal*, se encontró que el promedio de los valores de Po del instrumento fue de 0.95 (DE= 0.12). Específicamente, para la escala hedónica se obtuvo una puntuación promedio de Po de 0.95 (DE= 0.11), mientras que en la escala eudaimónica fue de 0.94 (DE= 0.13). De manera que estos resultados indican que hay un alto nivel de acuerdo entre las valoraciones emitidas por los especialistas.

En la Tabla 29 se observa que 36 ítems de la IBD (69.23%) recibieron valoraciones que reflejan un acuerdo total entre juicios, es decir, un Po de 1.0. Por otro lado, 16 ítems obtuvieron valores de Po por debajo de 1.0 en distintos criterios. Estos fueron: ocho ítems (15.38%) en el elemento *máxima claridad de lectura y comprensibilidad*; seis ítems (11.53%) en adaptación de los contenidos; seis ítems (11.53%) en *accesibilidad y no sesgo de los ítems*; y todas las dimensiones del IBD. Asimismo, se obtuvo un nivel de Po distinto a los reportados en el subapartado anterior. Se trata del caso donde el Po fue de 0.43, siendo que cuatro especialistas dieron una valoración de 4 (nivel alto) y los tres restantes una calificación de 3 (nivel moderado).

Tabla 29*Proporción de acuerdo observado (Po) de elementos de diseño universal de los ítems de la IBD por parte de especialistas*

Subdimensión	Código del ítem	MC	AC	ANS	EI	CD	IP	ML
Satisfacción en la profesión docente	H1.1	1	0.71	1	1	0.71	1	1
	H1.2	1	0.71	1				
	H1.3	1	0.71	0.71				
	H1.4	1	0.71	1				
	H1.5	1	0.71	1				
	H1.6	1	0.71	0.71				
Afecto positivo, alta activación	H2.1	1	1	1	1	1	1	0.71
	H2.2	1	1	1				
	H2.3	1	1	1				
	H2.4	1	1	1				
Afecto positivo, baja activación	H2.5	1	1	1	1	1	1	0.71
	H2.6	1	1	1				
	H2.7	1	1	1				
	H2.8	1	1	1				
Afecto negativo, alta activación	H2.9	1	1	1	1	0.71	1	0.71
	H2.10	1	1	1				
	H2.11	1	1	1				
	H2.12	1	1	1				
Afecto negativo, baja activación	H2.13	1	1	1	1	1	1	0.71
	H2.14	1	1	1				
	H2.15	1	1	1				
	H2.16	1	1	1				
Autorreconocimiento	E1.1	0.71	1	0.71	0.71	0.71	1	0.71
	E1.2	1	1	1				
	E1.3	1	1	1				
	E1.4	1	1	1				
	E1.5	1	1	1				
Desarrollo de la identidad docente	E1.6	1	1	1	1	0.43	1	1
	E1.7	1	1	0.71				
	E1.8	1	1	1				
	E1.9	1	1	1				
	E1.10	1	1	1				

Subdimensión	Código del ítem	MC	AC	ANS	EI	CD	IP	ML
Compromiso del desarrollo docente	E2.1	1	1	1	1	0.71	1	1
	E2.2	1	1	1				
	E2.3	1	1	1				
	E2.4	1	1	0.71				
	E2.5	0.71	1	1				
Esfuerzo activo para el desarrollo docente	E2.6	0.52	1	1	1	0.71	1	1
	E2.7	0.48	1	1				
	E2.8	0.71	1	1				
	E2.9	0.71	1	1				
	E2.10	0.52	1	0.71				
Gratificación por el desarrollo docente	E2.11	1	1	1	1	0.71	1	1
	E2.12	1	1	1				
	E2.13	0.71	1	1				
	E2.14	1	1	1				
	E2.15	1	1	1				
Percepción positiva del desarrollo	E3.1	1	1	1	1	0.71	1	1
	E3.2	1	1	1				
	E3.3	1	1	1				
	E3.4	1	1	1				
	E3.5	1	1	1				

Nota. MC = Máxima claridad de lectura y comprensibilidad, AC = Adaptación de los contenidos, ANS= Accesibilidad y no sesgo de los ítems, EI = Evaluación inclusiva, CD = Constructo definido precisamente IP = Instrucciones y procedimientos claros, ML = Máxima legibilidad.

De la misma manera que en la evaluación del contenido, todos los ítems de la IBD obtuvieron valoraciones de RVC superiores a 0.58 en función de los elementos de imparcialidad (Tabla 30 y 31). Los valores promedios de RVC para cada elemento del diseño universal son: 0.97 (DE = 0.07) en *máxima claridad de lectura y comprensibilidad*, 0.98 (DE = 0.04) para *adaptación de los contenidos*, 0.98 (DE = 0.04) en el caso de *accesibilidad y no sesgo de los ítems*, 0.99 (DE = 0.04) en *evaluación inclusiva*, 0.88 (DE = 0.08) en *constructo definido precisamente*, 1.0 (DE = 0) en *instrucciones y procedimientos sencillos, claros e intuitivos*, y por último 0.94 (DE = 0.07) en *máxima legibilidad*.

Respecto a los valores de RVC en ítems, se observa que estos iban desde el 0.71 hasta el 1, lo que indica que se obtuvieron valoraciones adecuadas respecto a la imparcialidad del IBD (ver Tabla 30). En el caso de la escala hedónica, 16 ítems (73%) recibieron puntuaciones de 1.0 en los elementos de *máxima claridad de lectura y comprensibilidad*, *adaptación de los contenidos*, y *accesibilidad y no sesgo de los ítems*. Por otro lado, seis ítems (27%) recibieron puntuaciones en los criterios que van desde el 0.71 al 0.86. En la escala eudaimónica, 26 ítems (87%) fueron calificados con una puntuación de 1.0 en los criterios de claridad, coherencia y relevancia. Por otro lado, 4 ítems (13%) recibieron puntuaciones que oscilan entre 0.71 y 0.86.

Tabla 30

Índices de razón de validez de contenido de los elementos de diseño universal en función de los ítems del IBD

Subdimensión	Código del ítem	Máxima claridad de lectura y comprensibilidad	Adaptación de los contenidos	Accesibilidad y no sesgo de los ítems
Satisfacción en la profesión docente	H1.1	1.00	0.86	1.00
	H1.2	1.00	0.86	1.00
	H1.3	1.00	0.86	0.86
	H1.4	1.00	0.86	1.00
	H1.5	1.00	0.86	1.00
	H1.6	1.00	0.86	0.86
Afecto positivo, alta activación	H2.1	1.00	1.00	1.00
	H2.2	1.00	1.00	1.00
	H2.3	1.00	1.00	1.00
	H2.4	1.00	1.00	1.00
Afecto positivo, baja activación	H2.5	1.00	1.00	1.00
	H2.6	1.00	1.00	1.00
	H2.7	1.00	1.00	1.00
	H2.8	1.00	1.00	1.00

Subdimensión	Código del ítem	Máxima claridad de lectura y comprensibilidad	Adaptación de los contenidos	Accesibilidad y no sesgo de los ítems
Afecto negativo, alta activación	H2.9	1.00	1.00	1.00
	H2.10	1.00	1.00	1.00
	H2.11	1.00	1.00	1.00
	H2.12	1.00	1.00	1.00
Afecto negativo, baja activación	H2.13	1.00	1.00	1.00
	H2.14	1.00	1.00	1.00
	H2.15	1.00	1.00	1.00
	H2.16	1.00	1.00	1.00
Autorreconocimiento	E1.1	0.86	1.00	0.86
	E1.2	1.00	1.00	1.00
	E1.3	1.00	1.00	1.00
	E1.4	1.00	1.00	1.00
	E1.5	1.00	1.00	1.00
Desarrollo de la identidad docente	E1.6	1.00	1.00	1.00
	E1.7	1.00	1.00	0.86
	E1.8	1.00	1.00	1.00
	E1.9	1.00	1.00	1.00
	E1.10	1.00	1.00	1.00
Compromiso del desarrollo docente	E2.1	1.00	1.00	1.00
	E2.2	1.00	1.00	1.00
	E2.3	1.00	1.00	1.00
	E2.4	1.00	1.00	0.86
	E2.5	0.86	1.00	1.00
Esfuerzo activo para el desarrollo docente	E2.6	0.71	1.00	1.00
	E2.7	0.71	1.00	1.00
	E2.8	0.86	1.00	1.00
	E2.9	0.86	1.00	1.00
	E2.10	0.71	1.00	0.86
Gratificación por el desarrollo docente	E2.11	1.00	1.00	1.00
	E2.12	1.00	1.00	1.00
	E2.13	1.00	1.00	1.00
	E2.14	1.00	1.00	1.00
	E2.15	1.00	1.00	1.00
Percepción positiva del desarrollo	E3.1	1.00	1.00	1.00
	E3.2	1.00	1.00	1.00
	E3.3	1.00	1.00	1.00
	E3.4	1.00	1.00	1.00
	E3.5	1.00	1.00	1.00

En cuanto a los elementos de diseño universal que evalúan las dimensiones, se obtuvieron valores de RVC que iban desde 0.71 hasta el 1 (ver Tabla 31). Se destaca que ninguna subdimensión obtuvo puntuaciones máximas en todos los elementos. No obstante, dados los valores obtenidos se determina que cumplen con los elementos de *evaluación inclusiva*, *constructo definido precisamente*, *instrucciones y procedimientos sencillos, claros e intuitivos*, y *máxima legibilidad*. Debido a que los índices reportaron buenos valores y no se hicieron comentarios específicos sobre el diseño del IBD, sus contenidos no fueron modificados por razones de diseño universal. De manera que se desarrolló la *segunda versión preliminar*, la cual fue aplicada a los docentes para obtener evidencias de validez de la estructura interna.

Tabla 31

Índices de razón de validez de contenido de los elementos de diseño universal en función de las subdimensiones del IBD

Subdimensiones	Evaluación inclusiva	Constructo definido precisamente	Instrucciones y procedimientos claros	Máxima legibilidad
Autorreconocimiento	0.86	0.86	1.00	0.86
Desarrollo de la identidad docente	1.00	0.71	1.00	1.00
Compromiso del desarrollo docente	1.00	0.86	1.00	1.00
Esfuerzo activo para el desarrollo docente	1.00	0.86	1.00	1.00
Gratificación por el desarrollo docente	1.00	0.86	1.00	1.00
Percepción positiva del desarrollo	1.00	0.86	1.00	1.00
Satisfacción en la profesión docente	1.00	0.86	1.00	1.00
Afecto positivo, alta activación	1.00	1.00	1.00	0.86
Afecto positivo, baja activación	1.00	1.00	1.00	0.86
Afecto negativo, alta activación	1.00	0.86	1.00	0.86
Afecto negativo, baja activación	1.00	1.00	1.00	0.86

7.4 Resultados del proceso de validación de la estructura interna

Esta sección se divide en cuatro apartados. En el primero, *análisis descriptivos y preliminares*, se encuentra información de la media y desviación estándar de las puntuaciones, así como de estadísticos que apoyan en la verificación de supuestos que son necesarios para llevar a cabo análisis subsecuentes de la estructura interna del IBD. En el segundo apartado, *análisis factorial confirmatorio*, se presenta la especificación y evaluación de la estructura factorial de las escalas que componen al IBD. En el tercer apartado, *análisis de consistencia*

interna, se revisan distintos índices para verificar la evidencia de coherencia entre las puntuaciones obtenidas de los participantes del estudio. Por último, en el cuarto apartado, *análisis de invarianza factorial*, se muestran evidencias de invarianza en las estructuras factoriales generadas en los AFC.

7.4.1 Resultados estadísticos descriptivos

Se calculó la puntuación media, desviación estándar, asimetría y curtosis de cada uno de los ítems empleados en la aplicación del IBD. Como se observa en la Tabla 32, la media de las puntuaciones sobre la satisfacción de los docentes oscila entre 2.49 y 3.36. Asimismo, se destaca que la mayoría de los valores medios están por encima de un valor de tres, lo que sugiere que la mayoría de los docentes se encuentran satisfechos en relación con las interacciones que suceden dentro de su labor profesional. En cuanto a las puntuaciones medias se encuentra que éstas varían entre 0.76 y 0.95, indicando que las respuestas de los participantes variaron modestamente.

Tabla 32

Estadísticos descriptivos y normalidad de las facetas de la Satisfacción en la profesión docente

Faceta	Código del ítem	Media	DE	Asimetría	Curtosis
Impartiendo clases	H1.1	3.33	0.89	-1.42	1.33
	H1.2	3.18	0.84	-1.13	1.06
	H1.3	3.26	0.8	-1.2	1.36
	H1.4	2.75	0.78	-0.87	0.49
	H1.5	3.02	0.82	-0.87	0.59
	H1.6	3.21	0.82	-1.15	1.21
Conviviendo con colegas	H1.1	3.32	0.91	-1.34	1.01
	H1.2	3.15	0.87	-0.97	0.4
	H1.3	3.21	0.90	-1.12	0.61
	H1.4	2.71	0.81	-0.69	0.03
	H1.5	3.03	0.84	-0.93	0.64
	H1.6	3.26	0.85	-1.17	0.90
Conviviendo con estudiantes	H1.1	3.35	0.89	-1.45	1.39
	H1.2	3.15	0.88	-1.03	0.5
	H1.3	3.24	0.90	-1.19	0.75
	H1.4	2.82	0.83	-0.66	0.08
	H1.5	3.03	0.88	-0.82	0.11

Faceta	Código del ítem	Media	DE	Asimetría	Curtosis
	H1.6	3.22	0.90	-1.08	0.39
Conviviendo con padres de familia	H1.1	3.13	0.94	-0.93	-0.04
	H1.2	2.9	0.84	-0.74	0.18
	H1.3	3.08	0.87	-0.84	0.16
	H1.4	2.69	0.86	-0.36	-0.47
	H1.5	2.91	0.8	-0.54	-0.04
	H1.6	3.03	0.87	-0.68	-0.14
Conviviendo con la comunidad escolar	H1.1	3.05	0.91	-0.65	-0.46
	H1.2	2.8	0.87	-0.38	-0.52
	H1.3	2.89	0.86	-0.52	-0.3
	H1.4	2.49	0.85	0	-0.64
	H1.5	2.65	0.85	-0.34	-0.5
	H1.6	2.83	0.9	-0.29	-0.79
En el centro escolar	H1.1	3.36	0.86	-1.4	1.4
	H1.2	3.13	0.87	-1.03	0.65
	H1.3	3.25	0.85	-1.16	0.9
	H1.4	2.73	0.85	-0.55	-0.23
	H1.5	3.03	0.90	-0.84	0.09
	H1.6	3.15	0.88	-1.06	0.62

Nota. En todos los ítems se obtuvo un resultado significativo ($p < .05$) en la prueba de normalidad Kolgomorov-Smirnov con corrección Lilliefors.

En cuanto a los afectos presentes por los docentes en las últimas dos semanas se encontró que experimentan con mayor frecuencia los afectos positivos de alta activación (ie. entusiasmado, alegre, inspirado y activo) respecto a los demás (ver Tabla 33). En cuanto a los afectos menos experimentados se encuentran aquellos que son negativos con alta activación (ie. nervioso, ansioso, tenso, preocupado). En cuanto a los valores de desviación estándar estos van desde el 0.71 hasta el 0.96.

Tabla 33

Estadísticos descriptivos y normalidad de los de Afectos en la profesión docente dividido por tipo e intensidad

Subdimensión	Código del ítem	Media	DE	Asimetría	Curtosis
Afecto positivo con alta activación	H2.1	3.18	0.70	-0.41	-0.41
	H2.2	3.20	0.71	-0.58	0.11
	H2.3	3.13	0.78	-0.55	-0.32
	H2.4	3.12	0.77	-0.43	-0.56
Afecto positivo con baja activación	H2.5	2.03	0.96	0.41	-1.01
	H2.6	2.12	0.93	0.34	-0.87
	H2.7	2.20	0.88	0.13	-0.9
	H2.8	2.17	0.86	0.31	-0.62
Afecto negativo con alta activación	H2.9	1.79	0.87	0.88	-0.02
	H2.10	1.90	0.92	0.66	-0.61
	H2.11	1.86	0.90	0.69	-0.52
	H2.12	1.81	0.87	0.76	-0.36
Afecto negativo con baja activación	H2.13	2.71	0.83	-0.05	-0.69
	H2.14	2.54	0.91	-0.11	-0.83
	H2.15	2.38	0.95	0.12	-0.95
	H2.16	2.7	0.87	-0.08	-0.79

Nota. En todos los ítems se obtuvo un resultado significativo ($p < .05$) en la prueba de normalidad Kolgomorov-Smirnov con corrección Lilliefors.

Referente a los ítems que miden el bienestar eudaimónico se encontró que las medias tuvieron valores de entre 2.84 y 3.29, siendo que la mayoría de estos ítems superan un valor promedio de 3.0 (ver Tabla 34). Las desviaciones estándar obtuvieron valores cercanos, siendo que el valor más bajo fue de .91 y el más alto de 1.08.

Tabla 34*Estadísticos descriptivos y normalidad de los ítems de la escala eudaimónica por dimensión*

Subdimensión	Código del ítem	Media	DE	Asimetría	Curtosis
Autorreconocimiento	E1.1	3.09	1.01	-1.04	0.0
	E1.2	3.06	0.99	-1.01	0.02
	E1.3	2.97	0.96	-0.88	-0.09
	E1.4	3.29	1.08	-1.33	0.30
	E1.5	3.04	1.01	-0.88	-0.33
Desarrollo de la identidad docente	E1.6	3.15	0.98	-1.13	0.29
	E1.7	3.02	0.95	-0.94	0.09
	E1.8	3.31	1.01	-1.38	0.64
	E1.9	3.12	0.98	-1.07	0.19
	E1.10	3.12	0.96	-1.06	0.24
Compromiso del desarrollo docente	E2.1	3.12	0.95	-1.02	0.19
	E2.2	3.27	1.01	-1.32	0.55
	E2.3	3.13	0.96	-1.06	0.24
	E2.4	3.23	0.99	-1.2	0.31
	E2.5	3.14	0.96	-1.04	0.18
Esfuerzo activo para el desarrollo docente	E2.6	3.02	0.95	-0.76	-0.31
	E2.7	3.01	0.93	-0.84	-0.07
	E2.8	2.87	0.92	-0.53	-0.54
	E2.9	3.11	0.93	-0.93	0.06
	E2.10	3.18	0.95	-1.07	0.22
Gratificación por el desarrollo docente	E2.11	3.21	0.95	-1.19	0.52
	E2.12	3.02	0.91	-0.92	0.21
	E2.13	3.03	1.03	-0.8	-0.53
	E2.14	3.04	0.95	-0.92	0.01
	E2.15	3.19	0.99	-1.17	0.32
Percepción positiva del desarrollo	E3.1	3.26	1.04	-1.27	0.31
	E3.2	3.16	1.01	-1.13	0.16
	E3.3	3.09	0.97	-1.01	0.11
	E3.4	3.09	1.01	-1.04	0.0
	E3.5	3.06	0.99	-1.01	0.02

Nota. En todos los ítems se obtuvo un resultado significativo ($p < .05$) en la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov con corrección Lilliefors.

En la Tabla 35 se presentan las puntuaciones medias y desviaciones estándar de las dimensiones del IBD divididas por sexo, modalidad del centro escolar y edad. Las puntuaciones no muestran variaciones significativas entre los grupos analizados, ya que los valores son bastante similares en casi todas las dimensiones. Por ejemplo, en la faceta Impartiendo clases de la dimensión *Satisfacción en la profesión docente* la media para mujeres es de 3.18 (DE = 0.81), mientras que para hombres es 3.03 (DE = 0.87). Asimismo no se observan diferencias relevantes entre las modalidades estatal y federal, ni entre los grupos de edad baja y alta, lo que sugiere que los docentes presentan niveles de bienestar homogéneos.

Tabla 35

Puntuaciones medias (y desviación estándar) de las subdimensiones del IBD en función de las variables de sexo, modalidad del centro escolar y edad.

Dimensiones de la IBD	Sexo		Modalidad del centro escolar		Edad	
	Mujer	Hombre	Estatal	Federal	Baja	Alta
Impartiendo clases	3.18 (0.81)	3.03 (0.87)	3.08 (0.95)	3.21 (0.75)	3.20 (0.78)	3.06 (0.85)
Conviviendo con colegas	3.14 (0.84)	3.05 (0.92)	3.09 (0.95)	3.16 (0.85)	3.15 (0.85)	3.07 (0.87)
Conviviendo con estudiantes	3.19 (0.87)	3.03 (0.91)	3.03 (1.01)	3.25 (0.82)	3.19 (0.85)	3.08 (0.90)
Conviviendo con padres de familia	2.96 (0.84)	2.94 (0.93)	2.82 (0.95)	3.09 (0.86)	2.97 (0.86)	2.94 (0.87)
Conviviendo con la comunidad escolar	2.81 (0.87)	2.74 (0.89)	2.79 (0.95)	2.80 (0.88)	2.74 (0.89)	2.82 (0.85)
En el centro escolar	3.13 (0.84)	3.06 (0.92)	3.02 (0.97)	3.21 (0.83)	3.14 (0.86)	3.07 (0.87)
Afecto positivo con alta activación	3.09 (0.75)	3.29 (0.71)	3.21 (0.83)	3.13 (0.74)	3.16 (0.82)	3.15 (0.66)
Afecto positivo con baja activación	2.13 (0.89)	2.13 (0.97)	2.12 (1.03)	2.16 (0.88)	2.19 (0.87)	2.07 (0.94)
Afecto negativo con alta activación	1.85 (0.85)	1.83 (0.99)	1.94 (1.01)	1.82 (0.82)	1.85 (0.84)	1.83 (0.93)
Afecto negativo con baja activación	2.50 (0.89)	2.76 (0.89)	2.70 (0.99)	2.60 (0.84)	2.50 (0.92)	2.65 (0.87)
Autorreconocimiento	3.26 (0.91)	2.81 (1.18)	2.86 (1.23)	3.39 (0.81)	3.28 (0.94)	2.98 (1.07)
Desarrollo de la identidad docente	3.27 (0.86)	2.84 (1.14)	2.99 (1.17)	3.32 (0.83)	3.21 (0.92)	3.06 (1.02)
Compromiso del desarrollo docente	3.21 (0.83)	2.71 (1.10)	2.86 (1.11)	3.25 (0.85)	3.15 (0.91)	2.96 (0.98)
Esfuerzo activo para el desarrollo docente	3.28 (0.83)	2.74 (1.11)	2.93 (1.11)	3.32 (0.84)	3.23 (0.91)	3.0 (0.98)
Gratificación por el desarrollo docente	3.33 (0.84)	2.75 (1.18)	2.93 (1.19)	3.37 (0.98)	3.26 (0.95)	3.05 (1.02)
Percepción positiva del desarrollo	3.11 (0.83)	2.66 (1.11)	2.78 (1.13)	3.13 (1.01)	3.08 (0.91)	2.86 (0.96)

Posteriormente se revisó el supuesto de normalidad de los datos. Respecto a la normalidad univariante, todos los ítems de bienestar docente incluidos en el estudio cuentan con valores de asimetría y curtosis que oscilan entre $|2|$ (Tablas 28 – 30). De manera similar, la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov con corrección Lilliefors arrojó valores p significativos en todos los ítems ($p < 0.05$). Tomando en consideración los resultados y evidencias de los análisis de normalidad, se rechaza que los datos sigan un patrón de distribución normal. En cuanto a la distribución normal multivariante se obtuvieron valores similares. Como se observa en la Tabla 36, las pruebas de asimetría y curtosis de Mardia y Henze-Zirkler presentaron valores p significativos ($p < .05$). Considerando lo anterior se rechaza el supuesto de distribución normal multivariada.

Tabla 36

Estadísticos de normalidad multivariante de las escalas que integran el IBD

Dimensión	Prueba de asimetría de Mardia	Prueba de curtosis de Mardia	Prueba de Henze-Zirkler
Satisfacción al impartir clases	420.06	28.48	9.98
Satisfacción al convivir con colegas	499.40	27.19	8.77
Satisfacción al convivir con estudiantes	372.02	20.31	8.08
Satisfacción al convivir con padres de familia	158.74	11.82	7.63
Satisfacción al convivir con la comunidad escolar	276.53	18.04	7.95
Satisfacción al estar en el centro escolar	494.67	25.14	7.16
Afectos	1244.01	9.54	1.15
Bienestar eudaimónico	14649.72	44.68	3.04

Nota. Todas las pruebas de normalidad multivariada arrojaron resultados significativos ($p < .05$).

Por último, se verificó la medida de intercorrelación entre las variables de la escala. Los resultados obtenidos del análisis confirman la interrelación de los ítems de las escalas. El valor global de la medida de adecuación muestral (MSA), obtenido en la prueba KMO, fue de 0.86 en los ítems que miden la satisfacción al impartir clases, 0.87 en aquellos referentes a la satisfacción al convivir con colegas, 0.89 en aquellos que miden la satisfacción al convivir con estudiantes, 0.87 en los ítems sobre la satisfacción al convivir con padres de familia, 0.89 en los que miden la satisfacción al convivir con la comunidad escolar, 0.89 en los que evalúan la satisfacción al estar en el centro escolar, 0.84 en los ítems relacionados con los afectos, y 0.93 para los ítems que

componen la escala eudaimónica. Considerando lo anterior, se presentan los resultados de los análisis factoriales, de consistencia interna e invarianza de la medición.

7.4.2 Resultados del análisis factorial confirmatorio

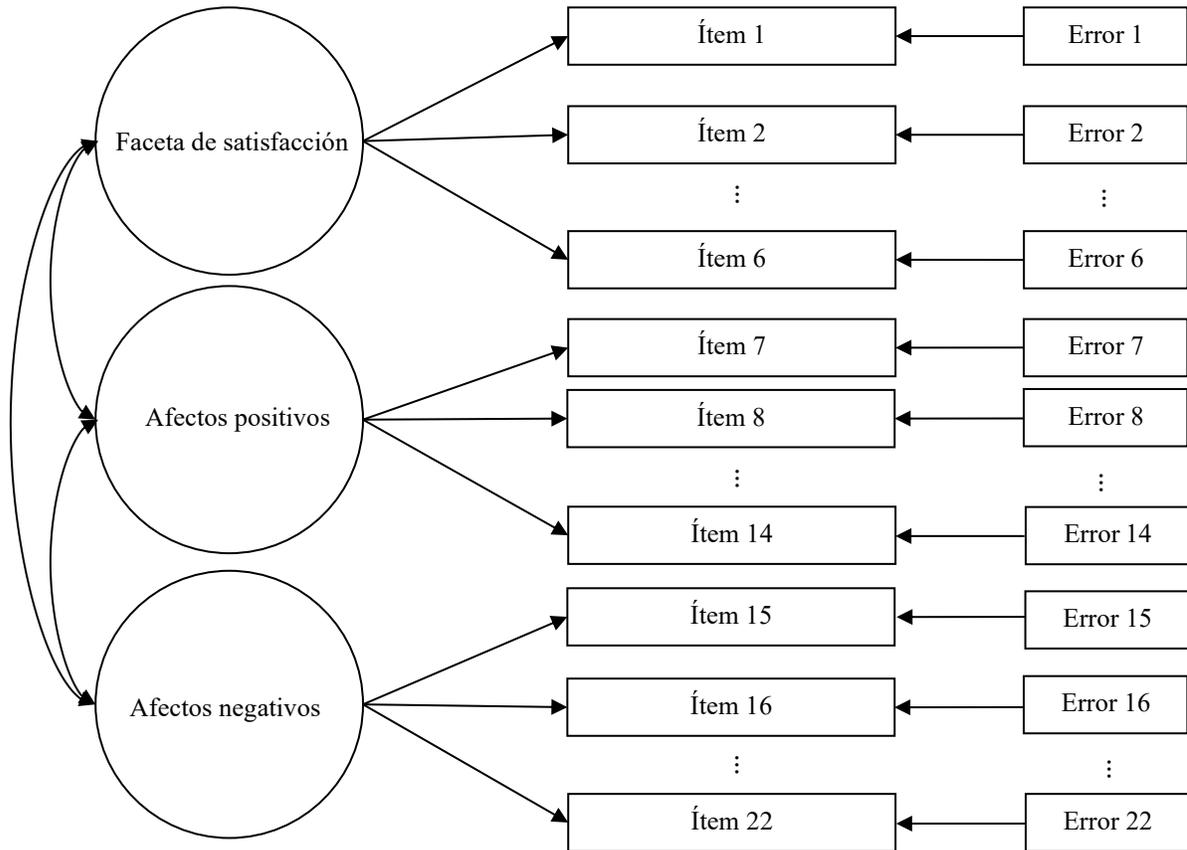
Se desarrollaron y evaluaron distintas características de múltiples modelos factoriales con el fin de seleccionar el más idóneo. Para facilitar la lectura y comprensión de los resultados estos se presentan en dos subapartados: el primero sobre los modelos factoriales derivados del análisis de la escala hedónica y el segundo de la escala eudaimónica.

7.4.2.1 Modelos derivados de la escala hedónica. En primera instancia, se generó un modelo de seis factores para explicar el bienestar hedónico en los docentes. Los primeros cinco factores incluyeron ítems relacionados con la satisfacción en función de cada una de las facetas con las que interactúa el docente. En otras palabras, el primer factor representa la satisfacción del docente al impartir clases, el segundo factor refleja la satisfacción al convivir con colegas, y así sucesivamente. El sexto factor contiene los afectos experimentados por el docente, siendo que se agrupan los afectos negativos y positivos en uno mismo. Al estimar los estadísticos del modelo se presentaron dificultades importantes que pueden ser una fuente de sesgo relevante. Se destaca el número de observaciones ($n = 117$) no fue suficiente para calcular adecuadamente la cantidad de los parámetros en el modelo ($n = 125$). Asimismo, la matriz de covarianza de las variables latentes no se pudo definir correctamente. Ambos problemas sugieren que la especificación del modelo es errónea, pues no se pueden reproducir los datos de manera adecuada.

Por ello, fue necesario especificar modelos de mayor simplicidad (ie. con menor número de parámetros) que permitieron realizar los análisis de manera adecuada. En este sentido, se generaron cinco modelos de tres factores de primer orden para explicar el bienestar hedónico de los docentes; cada modelo incluyó un primer factor que representaba la satisfacción del docente en función de cada faceta, un segundo factor que media los afectos positivos, y un tercer factor que consideraba los afectos negativos (Figura 10). Esto concuerda con la definición de bienestar hedónico docente en donde se explicita que estos tres factores impactan en la hedonia del individuo.

Figura 10

Representación gráfica del modelo de medición reconfigurado de la escala hedónica.



Derivado del AFC, los modelos factoriales hedónicos presentaron valores de índices robustos que sustentan la evidencia de un ajuste adecuado ($\chi^2/gl < 3$, CFI $> .90$, TLI $> .90$, GFI $> .90$, NFI $> .90$, RMSEA $< .08$; ver Tabla 37). Cabe mencionar que, aunque los valores del SRMR no cumplen estrictamente con el criterio de ajuste adecuado (SRMR $< .08$), se encuentran cercanos a este, por lo que no se consideran suficientes para establecer que los modelos presentan un ajuste no adecuado. Considerando lo anterior, se obtiene que los modelos factoriales hedónicos cuentan con evidencias adecuadas de ajuste.

Tabla 37

Índices de ajuste en modelos de satisfacción en función de las facetas con las que interactúa el docente

Modelo de bienestar hedónico (en función de la faceta de satisfacción)	χ^2	<i>gl</i>	CFI	TLI	GFI	NFI	RMSEA	SRMR
Impartir clases	284.581	206	0.955	0.950	0.955	0.925	0.064	0.087
Convivir con colegas	311.892	206	0.943	0.936	0.950	0.916	0.073	0.093
Convivir con estudiantes	298.473	206	0.948	0.942	0.951	0.919	0.069	0.090
Convivir con padres de familia	291.186	206	0.954	0.948	0.955	0.924	0.067	0.089
Convivir con la comunidad escolar	303.397	206	1.0	1.0	0.951	0.919	0.071	0.091
Estar en el centro escolar	305.691	206	0.948	0.942	0.953	0.922	0.071	0.091

En cuanto a las cargas factoriales estandarizadas, se observaron valores adecuados en cada uno de los modelos, oscilando entre 0.519 y 0.969 (Tabla 38). Demostrando que la relación de los observables y los factores latentes se puede considerar entre moderada y alta. Asimismo, los valores de estos modelos permiten explicar la varianza de los datos de manera moderada, situándose en un rango de 0.840 a 0.870. Las cargas factoriales, la cantidad de varianza explicada por ítem, los coeficientes estandarizados de varianza, y los errores estándar de los datos se muestran completos en el Apéndice F.

Tabla 38*Estimación de parámetros de los modelos de bienestar hedónico docente de tres factores*

Modelo	Factores	Rango de carga factorial estandarizada	Varianza promedio extraída	Rango de varianza estandarizada	Covarianza estandarizada
Impartir clases	SIC	0.596 – 0.959	0.840	0.081– 0.544	SIC y AP = 0.430, SIC y AN = 0.096, AP y AN = -0.102
	AP				
	AN				
Convivir con colegas	SCC	0.519 – 0.969	0.870	0.061– 0.730	SIC y AP = 0.348, SIC y AN = 0.047, AP y AN = -0.107
	AP				
	AN				
Convivir con estudiantes	SCE	0.530 – 0.928	0.849	0.185– 0.719	SIC y AP = 0.364, SIC y AN = 0.103, AP y AN = -0.105
	AP				
	AN				
Convivir con padres de familia	SCP	0.549 – 0.874	0.849	0.236– 0.608	SIC y AP = 0.345, SIC y AN = 0.068, AP y AN = -0.103
	AP				
	AN				
Convivir con la comunidad escolar	SCC	0.624 – 0.934	0.840	0.127– 0.730	SIC y AP = 0.382, SIC y AN = 0.062, AP y AN = -0.106
	AP				
	AN				
Estar en el centro escolar	SCE	0.539 – 0.945	0.850	0.108– 0.710	SIC y AP = 0.455, SIC y AN = 0.035, AP y AN = -0.105
	AP				
	AN				

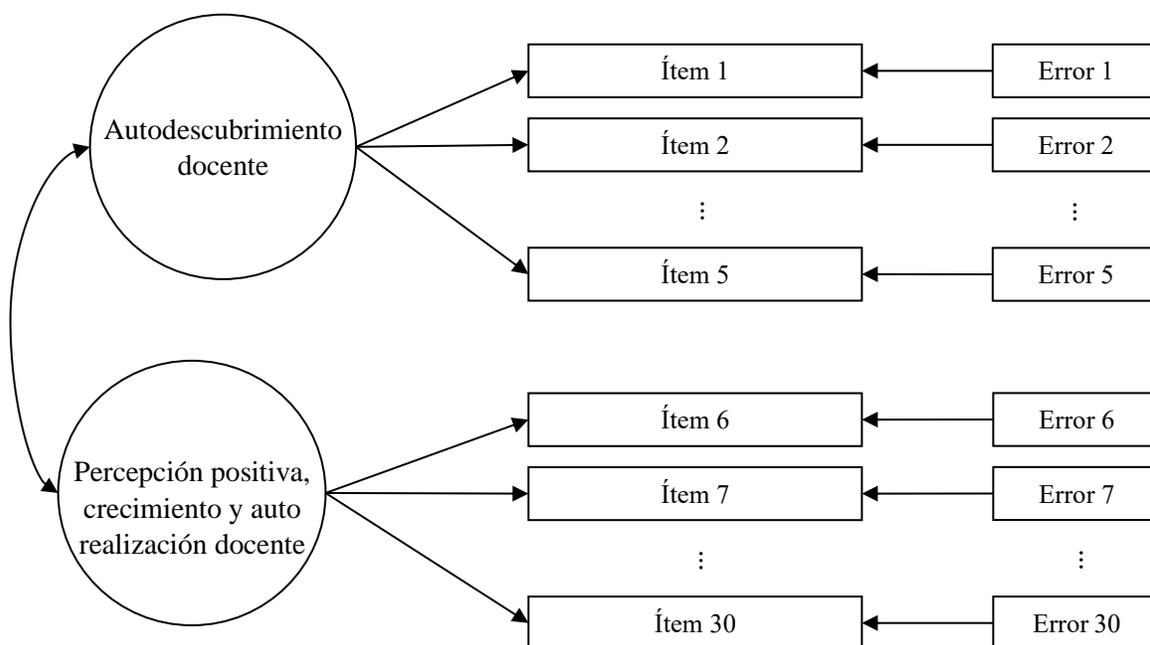
Nota. SIC = satisfacción al impartir clases, SCC = satisfacción al convivir con colegas, SCE = satisfacción al convivir con estudiantes, SCP = satisfacción al convivir con padres de familia, SCE = satisfacción al convivir con la comunidad escolar, SCE = satisfacción al estar en el centro escolar, AP = afectos positivos, AN = afectos negativos.

7.4.2.2 Modelos derivados de la escala eudaimónica. En primera instancia se generó un modelo de tres factores (ver Figura 8). El primer factor se compuso por los ítems de la dimensión *Reconocimiento de la identidad docente*, el segundo por los ítems de la dimensión *Crecimiento y autorrealización docente* y el tercer factor por los ítems de la dimensión *Percepción positiva del desarrollo*. Al estimar los estadísticos del modelo se encontraron índices de ajuste adecuados, no obstante, la covarianza estandarizada entre factores latentes fue muy alta ($COV_{F1, F2} = .93$, $COV_{F1, F3} = .88$, $COV_{F2, F3} = .96$) por lo que se modificó la estructura del modelo factorial.

Posterior a una revisión conceptual, de la matriz de covarianza, y de las cargas factoriales, se generó un modelo *reespecificado* de dos factores (Figura 11). El primer factor se compuso por los ítems de la subdimensión *Autorreconocimiento* y el segundo factor incluyó los ítems de las subdimensiones restantes de la escala eudaimónica (ie. *desarrollo de la identidad docente, compromiso del desarrollo docente, esfuerzo activo para el desarrollo docente, gratificación por el desarrollo docente, percepción positiva del desarrollo*).

Figura 11

Representación gráfica del modelo de medición reconfigurado de la escala eudaimónica.



El modelo de dos factores presentó índices de ajuste por encima de lo criterios establecidos a priori ($\chi^2 = 559.71$, $gl = 433$, $CFI = .99$, $TLI = .99$, $GFI = .99$, $NFI = .99$, $TLI = .99$, $RMSEA = .021$, $SRMR = .037$), cargas factoriales estandarizadas que oscilan entre 0.723 y 0.953 (ver Tabla 39), siendo que explica el 81% de la varianza. Asimismo, se observa covarianzas estandarizadas entre factores latentes alta, lo que sugiere una buena especificación de factores latentes ($cov = .756$). Tomando en consideración lo anterior, el modelo de dos factores se considera como más idóneo para representar el bienestar eudaimónico para los participantes de la presente tesis.

Tabla 39*Estimación de parámetros del modelo eudaimónico de dos factores*

Factor	Código del ítem	Coefficiente estandarizado de carga factorial	Error estándar de la carga factorial	Coefficiente estandarizado de varianza	Error estándar de la varianza
Autodescubrimiento docente	E1.1	0.914	-	0.164	0.090
	E1.2	0.946	0.034	0.106	0.030
	E1.3	0.932	0.038	0.132	0.028
	E1.4	0.912	0.049	0.169	0.032
	E1.5	0.944	0.039	0.108	0.049
Percepción positiva, crecimiento y auto realización docente	E1.6	0.915	-	0.162	0.040
	E1.7	0.944	0.029	0.108	0.019
	E1.8	0.921	0.035	0.152	0.031
	E1.9	0.928	0.026	0.138	0.033
	E1.10	0.953	0.023	0.092	0.014
	E2.1	0.924	0.025	0.146	0.024
	E2.2	0.918	0.038	0.157	0.031
	E2.3	0.855	0.046	0.268	0.039
	E2.4	0.911	0.038	0.17	0.026
	E2.5	0.723	0.056	0.477	0.054
	E2.6	0.858	0.049	0.264	0.044
	E2.7	0.839	0.049	0.296	0.052
	E2.8	0.936	0.036	0.124	0.019
	E2.9	0.899	0.04	0.192	0.024
	E2.10	0.814	0.048	0.338	0.066
	E2.11	0.908	0.04	0.175	0.029
	E2.12	0.930	0.03	0.136	0.036
	E2.13	0.900	0.034	0.189	0.049
	E2.14	0.921	0.036	0.151	0.033
	E2.15	0.941	0.038	0.114	0.023
E3.1	0.875	0.042	0.234	0.035	
E3.2	0.847	0.052	0.283	0.029	
E3.3	0.875	0.045	0.235	0.029	
E3.4	0.872	0.041	0.239	0.051	
E3.5	0.928	0.032	0.139	0.028	

De acuerdo con los datos presentados anteriormente, se confirma la estructura factorial de los modelos subyacentes a las escalas de medición. De esta manera, para los siguientes análisis toman como base dichos modelos factoriales.

7.4.3 Resultados del análisis de consistencia interna

Los resultados obtenidos del análisis de consistencia interna superaron el criterio establecido a priori. Específicamente los modelos factoriales presentaron índices *alpha de Cronbach* (α) y *omega de McDonald* (ω) superiores a 0.70. Como se observa en la Tabla 40, los valores de los índices α y ω son similares entre sí, de manera que las diferencias se encuentran a nivel de las décimas y centésimas. De este modo, se confirmó que cada factor que integra a los modelos factoriales cuenta con datos consistentes.

Tabla 40*Índices de consistencia interna de los modelos factoriales derivados del IBD*

Escala	Modelo factorial	Factor	Alpha de Cronbach	Omega de McDonald
Hedónica	Modelo de bienestar hedónico (MBH) al impartir clases	SIC	0.934	0.934
		AP	0.895	0.856
		AN	0.925	0.923
	MBH al convivir con colegas	SCC	0.950	0.947
		AP	0.895	0.844
		AN	0.925	0.922
	MBH al convivir con estudiantes	SCE	0.940	0.934
		AP	0.895	0.848
		AN	0.925	0.923
	MBH al convivir con padres de familia	SCP	0.928	0.924
		AP	0.895	0.856
		AN	0.925	0.922
	MBH al convivir con la comunidad escolar	SCC	0.939	0.937
		AP	0.895	0.842
		AN	0.925	0.922
	MBH al estar en el centro escolar	SCE	0.940	0.936
		AP	0.895	0.849
		AN	0.925	0.922
Eudaimónica	Bienestar eudaimónico de dos factores	AU	0.969	0.990
		PPC	0.970	0.991

Nota. SIC = satisfacción al impartir clases, SCC = satisfacción al convivir con colegas, SCE = satisfacción al convivir con estudiantes, SCP = satisfacción al convivir con padres de familia, SCE = satisfacción al convivir con la comunidad escolar, SCE = satisfacción al estar en el centro escolar, AP = afectos positivos, AN = afectos negativos, AU = autodescubrimiento docente, PPC = Percepción positiva, crecimiento y auto realización docente.

7.4.4 Resultados del análisis de invarianza factorial

Con el propósito de validar el supuesto de invarianza de la medición en los modelos factoriales se realizaron una serie de análisis factorial confirmatorio multigrupo (AFCMG). Para ello se evaluó el ajuste de modelos cada vez más restrictivos, de manera que se pudiera verificar si los participantes conceptualizan los modelos de manera equivalente en función de distintas variables sociodemográficas. En este sentido, el modelo que restringe la estructura factorial se

denominó como *configural* (M0); en el *modelo métrico* (M1) se impusieron restricciones en las cargas factoriales; el *modelo escalar* (M2) restringe los ítems; y el *modelo covarianza de los errores* (M3) restringe las varianzas de los errores. En cuanto a las variables sociodemográficas, se consideró generar grupos en función de la *edad*, el *sexo*, y el *tipo de sostenimiento del centro escolar* de los docentes.

Debido a limitaciones derivadas del número de casos para analizar, no se realizaron AFCMG para evaluar la invarianza de los modelos presentados anteriormente. En lugar de ello, se evaluaron los factores que conforman las estructuras subyacentes de la escala hedónica y eudaimónica. Por último, se aclara que, debido a la gran cantidad de parámetros en la estructura del factor *Percepción positiva, crecimiento y autorrealización docente*, perteneciente al *modelo eudaimónico de dos factores*, no fue posible obtener una solución que convergiera adecuadamente en el AFCMG. Por esta razón, dichos análisis no se incluyeron.

7.4.4.1 Invarianza factorial en función del sexo de los docentes. Se realizaron distintos AFCMG para verificar el supuesto de invarianza factorial entre hombres (n = 37) y mujeres (n = 80) docentes. Respecto a los factores de satisfacción en docentes, se encuentra que todos los factores cuentan con diversos índices que sustentan la invarianza de la medición (ver Tabla 41). Se destaca que a excepción de la diferencia de RMSEA entre el M1 y M2 ($\Delta RMSEA = 0.019$) del factor *satisfacción conviviendo con colegas*, los demás cumplieron con los criterios establecidos. No obstante, este valor no representa una desviación importante en cuanto al límite definido. Asimismo, se observaron diferencias en los valores de RMSEA y SRMR que superan los criterios establecidos en varios factores. Sin embargo, dado que estas diferencias sugieren una mejora en el ajuste del modelo con los datos, no se consideran como una violación de los criterios de invarianza. Por lo anterior, se confirma que es adecuado hacer comparaciones de puntuaciones medias de los factores de satisfacción.

Tabla 41

*Índices de ajuste para verificar invarianza en los factores de satisfacción en función al **sexo** de los docentes.*

Factor	Modelo de invarianza	χ^2	gl	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
	M0	26.950	18	0.998	0.997	0.025	0.030
	M1	23.845	23	0.999	0.998	0.018	0.050

Satisfacción impartiendo clases	M2	26.566	28	0.999	0.999	0.000	0.052
	M3	30.224	34	0.999	0.999	0.000	0.050
Satisfacción conviviendo con colegas	M0	33.698	18	0.998	0.998	0.028	0.032
	M1	31.328	23	0.993	0.993	0.047*	0.062
	M2	34.321	28	0.994	0.994	0.038	0.064
	M3	39.027	34	0.995	0.995	0.033	0.068
Satisfacción conviviendo con estudiantes	M0	27.776	18	0.999	0.999	0.015	0.025
	M1	27.776	23	0.999	0.999	0.000	0.036
	M2	27.776	28	0.999	0.999	0.000	0.039
	M3	27.776	34	0.999	0.999	0.000	0.045
Satisfacción conviviendo con padres de familia	M0	25.472	18	0.997	0.994	0.041	0.046
	M1	24.817	23	0.998	0.998	0.026	0.058
	M2	29.229	28	0.999	0.999	0.025	0.061
	M3	36.926	34	0.996	0.997	0.034	0.077
Satisfacción conviviendo con comunidad escolar	M0	33.461	18	0.997	0.995	0.035	0.035
	M1	31.797	23	0.993	0.991	0.049	0.062
	M2	32.644	28	0.996	0.996	0.033	0.063
	M3	36.261	34	0.998	0.998	0.022	0.068
Satisfacción en el centro escolar	M0	32.982	18	0.997	0.995	0.035	0.037
	M1	28.207	23	0.997	0.996	0.031	0.049
	M2	31.751	28	0.997	0.997	0.026	0.053
	M3	37.464	34	0.997	0.997	0.025	0.062

* Diferencia superior a 0.015.

En cuanto a los factores de afecto positivo y negativo se observa que obtuvieron índices que cumplen con los criterios para asumir invarianza de la medición (ver Tabla 42). Los valores de ambos factores son similares, en el sentido que los valores de CFI y TLI son iguales o superiores a 0.990, mientras que los valores de RMSEA y SRMR son iguales o inferiores a 0.070. En conjunto, estos resultados sugieren que las cargas factoriales, los interceptos y los residuos son considerados invariantes en ambos casos, por lo que es adecuado realizar comparaciones de las puntuaciones medias en lo que respecta a los afectos positivos y negativos en función del sexo.

Tabla 42

Índices de ajuste para verificar invarianza en los factores de afecto en función al sexo de los docentes.

Factor	Modelo de invarianza	χ^2	gl	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Afectos positivos	M0	45.832	38	0.994	0.991	0.047	0.048
	M1	57.280	44	0.988	0.985	0.062	0.062
	M2	63.782	50	0.987	0.986	0.060	0.066
	M3	67.319	58	0.990	0.991	0.049	0.070
Afectos negativos	M0	53.258	38	1.0	1.0	0.043	0.050
	M1	53.142	44	1.0	1.0	0.040	0.058
	M2	59.868	50	1.0	1.0	0.039	0.061
	M3	69.149	58	1.0	1.0	0.041	0.067

Referente al factor de *autorreconocimiento* se encontró que todos los índices indican la presencia de invarianza de la medición en función al sexo de los docentes. Los datos se observan en la Tabla 43.

Tabla 43

Índices de ajuste para verificar invarianza en el factor de autorreconocimiento en función al sexo de los docentes.

Factor	Modelo de invarianza	χ^2	gl	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Autorreconocimiento	M0	12.232	10	1.0	1.0	0.015	0.014
	M1	14.960	14	1.0	1.0	0.010	0.022
	M2	15.556	18	1.0	1.0	0.0	0.024
	M3	20.102	23	1.0	1.0	0.0	0.032

7.4.4.2 Invarianza factorial en función de la edad de los docentes. Se aplicó un AFCMG para verificar el supuesto de invarianza factorial entre docentes menos de 44 años (grupo de edad baja; n = 55) y docentes con 44 o más años (grupo de edad alta; n = 61). Por un lado, cinco factores de satisfacción (*satisfacción conviviendo con colegas, satisfacción conviviendo con estudiantes, satisfacción conviviendo con padres de familia, satisfacción conviviendo con comunidad escolar, satisfacción en el centro escolar*) cumplieron con todos los criterios de invarianza establecidos a priori (ver Tabla 44). En cuanto al modelo de *satisfacción*

impartiendo clases se reporta que presenta una violación de los criterios de RMSEA ($\Delta = 0.028$) y SRMR ($\Delta = 0.053$) al comparar el modelo configuracional (M0) con el métrico (M1), por lo que se cumple parcialmente con el supuesto de invarianza para la comparación de puntuaciones medias entre grupos altos y bajos de edad.

Tabla 44

Índices de ajuste para verificar invarianza en los factores de satisfacción en función a la edad de los docentes.

Factor	Modelo de invarianza	χ^2	<i>gl</i>	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Satisfacción impartiendo clases	M0	20.322	18	0.999	0.999	0.014	0.028
	M1	31.569	23	0.993	0.990	0.042*	0.061**
	M2	33.347	28	0.995	0.995	0.032	0.063
	M3	36.261	34	0.998	0.998	0.020	0.067
Satisfacción conviviendo con colegas	M0	33.266	18	0.999	0.999	0.027	0.03
	M1	23.832	23	0.999	0.999	0.012	0.039
	M2	33.836	28	0.999	0.999	0.026	0.047
	M3	42.492	34	0.999	0.999	0.030	0.058
Satisfacción conviviendo con estudiantes	M0	20.401	18	0.999	0.999	0.013	0.025
	M1	24.735	23	0.999	0.999	0.018	0.047
	M2	27.635	28	0.999	0.999	0.000	0.050
	M3	34.107	34	0.999	0.999	0.004	0.061
Satisfacción conviviendo con padres de familia	M0	28.698	18	0.999	0.999	0.046	0.046
	M1	26.665	23	0.999	0.999	0.036	0.061
	M2	30.405	28	0.999	0.999	0.027	0.063
	M3	34.776	34	0.999	0.999	0.015	0.071
Satisfacción conviviendo con comunidad escolar	M0	29.802	18	0.998	0.996	0.033	0.032
	M1	37.758	23	0.990	0.987	0.060	0.069
	M2	43.637	28	0.988	0.988	0.058	0.074
	M3	47.701	34	0.988	0.989	0.054	0.082
Satisfacción en el centro escolar	M0	28.83	18	0.997	0.995	0.033	0.034
	M1	27.216	23	0.998	0.997	0.025	0.045
	M2	31.921	28	0.998	0.997	0.024	0.050
	M3	39.014	34	0.996	0.997	0.027	0.059

* Diferencia superior a 0.015.

** Diferencia superior a 0.030.

Referente a los modelos de afectos se observan valores que cumplen los criterios para suponer la invarianza de la medición en la estructura, cargas factoriales, interceptos y residuos (ver Tabla 45). Por lo que se considera adecuado realizar comparaciones de puntuaciones medias respecto a los afectos positivos y negativos en función a la edad de los docentes.

Tabla 45

Índices de ajuste para verificar invarianza en los factores de afecto en función a la edad de los docentes.

Factor	Modelo de invarianza	χ^2	gl	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Afectos positivos	M0	46.253	38	0.996	0.995	0.039	0.05
	M1	47.543	44	0.998	0.997	0.027	0.056
	M2	52.929	50	0.998	0.998	0.023	0.059
	M3	62.155	58	0.997	0.997	0.027	0.067
Afectos negativos	M0	60.985	38	0.993	0.990	0.052	0.056
	M1	53.277	44	0.995	0.994	0.041	0.062
	M2	61.981	50	0.994	0.993	0.043	0.067
	M3	66.454	58	0.995	0.995	0.036	0.070

Referente al factor de *autorreconocimiento* se encontró que todos los índices indican la presencia de invarianza de la medición en función a la edad de los docentes. Los resultados se observan en la Tabla 46.

Tabla 46

Índices de ajuste para verificar invarianza en el factor de autorreconocimiento en función a la edad de los docentes.

Factor	Modelo de invarianza	χ^2	gl	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Autorreconocimiento	M0	14.451	10	1.0	1.0	0.017	0.019
	M1	19.079	14	1.0	1.0	0.020	0.028
	M2	18.138	18	1.0	1.0	0.004	0.031
	M3	20.574	23	1.0	1.0	0.0	0.034

7.4.4.3 Invarianza factorial en función del tipo del sostenimiento de la institución de los docentes. Se aplicó un AFCMG para verificar el supuesto de invarianza factorial entre

docentes que laboran en instituciones de sostenimiento por recursos federales (n= 46) y aquellos de instituciones de sostenimiento estatal (n = 70). Para esta variable se encontró que todos los modelos de satisfacción incumplen al menos un criterio de invarianza en el RMSEA o SRMR (ver Tabla 47). Por lo que, se recomienda generar modelos de invarianza parcial antes de comparar las puntuaciones medias según el tipo de sostenimiento en el que laboran los docentes.

Tabla 47

Índices de ajuste para verificar invarianza en los factores de satisfacción en función al tipo de sostenimiento de la institución de los docentes

Factor	Modelo de invarianza	χ^2	gl	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Satisfacción impartiendo clases	M0	22.727	18	0.999	0.998	0.02	0.029
	M1	29.371	23	0.994	0.992	0.04	0.059
	M2	33.108	28	0.995	0.994	0.032	0.061
	M3	40.453	34	0.993	0.994	0.034	0.072
Satisfacción conviviendo con colegas	M0	35.757	18	0.998	0.997	0.029	0.030
	M1	28.991	23	0.997	0.996	0.030	0.046*
	M2	29.683	28	0.999	0.999	0.015	0.047
	M3	35.223	34	0.999	0.999	0.012	0.054
Satisfacción conviviendo con estudiantes	M0	21.492	18	0.999	0.999	0.015	0.024
	M1	26.419	23	0.998	0.998	0.023	0.046*
	M2	28.566	28	1.0	1.0	0.009	0.048
	M3	34.298	34	1.0	1.0	0.007	0.057
Satisfacción conviviendo con padres de familia	M0	25.425	18	0.997	0.996	0.036	0.042
	M1	32.804	23	0.993	0.990	0.054	0.067
	M2	36.668	28	0.993	0.993	0.046	0.069
	M3	45.213	34	0.989	0.991	0.053	0.085
Satisfacción conviviendo con comunidad escolar	M0	39.180	18	1.0	1.056	0.041	0.035
	M1	35.625	23	1.0	1.047	0.051	0.063*
	M2	36.329	28	1.0	1.05	0.039	0.064
	M3	46.393	34	1.0	1.046	0.047	0.079
Satisfacción en el centro escolar	M0	34.997	18	0.996	0.994	0.039	0.037
	M1	37.150	23	0.993	0.991	0.045	0.058*
	M2	37.143	28	0.995	0.995	0.035	0.060
	M3	46.127	34	0.992	0.993	0.040	0.073

* Diferencia superior a .015.

Referente al modelo de dos factores de afectos se observa que se cumple con los criterios para suponer la invarianza de la medición en la estructura, cargas factoriales, interceptos y residuos (ver Tabla 48). Por lo que, es adecuado realizar comparaciones de puntuaciones medias respecto al afecto en función al tipo de sostenimiento donde laboran los docentes.

Tabla 48

Índices de ajuste para verificar invarianza en los factores de afectos en función al tipo de sostenimiento de la institución de los docentes

Factor	Modelo de invarianza	χ^2	gl	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Afectos positivos	M0	41.044	38	1.0	1.049	0.024	0.046
	M1	47.173	44	1.0	1.043	0.026	0.058
	M2	51.468	50	1.0	1.045	0.017	0.059
	M3	56.274	58	1.0	1.046	0.0	0.062
Afectos negativos	M0	51.701	38	0.996	0.994	0.042	0.052
	M1	46.123	44	0.999	0.998	0.021	0.056
	M2	51.085	50	0.999	0.999	0.014	0.058
	M3	56.374	58	1.0	1.0	0.0	0.062

Referente al factor de *autorreconocimiento* se encontró que todos los índices indican la presencia de invarianza de la medición en función a la edad de los docentes. Los resultados se muestran en la Tabla 49.

Tabla 49

Índices de ajuste para verificar invarianza del factor de autorreconocimiento en función al tipo de sostenimiento de la institución de los docentes

Factor	Modelo de invarianza	χ^2	gl	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Autorreconocimiento	M0	10.925	10	1	1	0.008	0.015
	M1	10.725	14	1	1	0.0	0.017
	M2	14.697	18	1	1	0.0	0.022
	M3	21.097	23	1	1	0.0	0.032

VIII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan los hallazgos identificados a partir de los resultados mostrados en el capítulo anterior y se discuten acorde con los antecedentes y el marco referencial que fundamentan la presente investigación. Lo anterior con el objetivo de evidenciar el cumplimiento de los objetivos de investigación planteados. Aunado a ellos, se incluyen los alcances y limitaciones del estudio de investigación, Por último, se comparten futuras líneas de investigación.

8.1 Hallazgos y discusión del modelo de medición de bienestar docente

Respecto al primer objetivo de investigación, *proponer un modelo de medición de variable latente que represente el bienestar docente*, se desarrolló un modelo de medición que integra los principales enfoques del bienestar docente, hedónico y eudaimónico, reconociendo las características singulares de cada uno. Acorde con la RSL, se reconoció que los modelos de medición analizados tienden a equiparar ambas perspectivas para estudiar el bienestar, cuando son dos perspectivas diferentes que reflejan el bienestar.

Al reconocer como distintas cada perspectiva se coincide con recomendaciones de especialistas en el estudio de bienestar, como Ryff et al. (2021), que menciona la necesidad de estudios que incorporen indicadores hedónicos y eudaimónicos, de modo que se pueda verificar las similitudes y diferencias en cuanto a relaciones empíricas. En este sentido, Huta y Waterman (2014) reportan que estas concepciones cuentan con importantes diferencias sustantivas respecto a los hallazgos empíricos del bienestar hedónico y eudaimónico, encontrando que las diferencias se deben por las dimensiones considerados para su conceptualización, así como del nivel de medición empleado y la *categoría de análisis* a la que pertenecen.

Desde un apartado más práctico de medición, la inclusión de ambas dimensiones coincide con las recomendaciones desarrolladas por la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE, 2013) con respecto a la medición del bienestar subjetivo del individuo. Esto permite equiparar los alcances de la medición del bienestar con lo establecido por la OCDE. De acuerdo con lo mencionado por esta organización, esta medición del bienestar puede contar con funciones relevantes, tales como: proporcionar una visión *integral* del bienestar; permitir una mejor comprensión de los factores que influyen en la percepción de bienestar; y ayudar a identificar posibles problemas presentes en los individuos u organizaciones. En este sentido, la

información obtenida del modelo de medición propuesto puede tener implicaciones para la mejora de las condiciones laborales y personales de los docentes, el diseño de políticas y la comparación de resultados a nivel nacional o global. Por lo tanto, la propuesta del modelo de medición es valiosa desde la comprensión *integral* el bienestar, lo que facilita el análisis y comparación específica de estas dimensiones relevantes en la literatura.

Asimismo, el modelo de medición propuesto resalta la importancia de incluir elementos de la profesión docente, de modo que se pueden identificar cuestiones contextualizadas sobre bienestar. Así, el estudio de la satisfacción, los afectos, el reconocimiento de identidad, la percepción de crecimiento y autorrealización se centran en aspectos específicos de su labor. Esto es especialmente relevante, pues en la literatura se encontró una gran cantidad de estudios que investigan el bienestar desde una perspectiva general y dejan de lado factores *situacionales* (ie. elementos específicos del contexto) o *profesionales* (ie. expectativas y estándares de la profesión; ver Day et al., 2007). De forma que, esto es esencial para una mejor comprensión del bienestar docente, pues se reconoce como altamente sensible a cuestiones específicas de su labor.

Al respecto, distintos teóricos mencionan que estudiar factores contextualizados puede explicar la variabilidad de los niveles de bienestar docente. Respecto a ello, Collie (2014) encontró que factores contextuales tienen relevancia en la comprensión de dicho fenómeno. Específicamente reporta que el apoyo por parte de directivos, así como la interacción con los estudiantes cuentan con influencia en la percepción sobre bienestar. De manera similar, Viac y Fraser (2020) consideran que la inclusión de elementos contextuales puede ayudar en la comprensión de la relación entre condiciones individuales, sociales o laborales y el bienestar percibido. Además, Hascher y Waber (2014) mencionan que entender al bienestar como un fenómeno general puede subestimar la influencia de demandas y recursos específicos de la profesión. En su análisis encontraron que cuestiones específicas explican diferentes concepciones y manifestaciones del bienestar docente. Por lo tanto, al incluir aspectos específicos se logra una comprensión profunda del bienestar en esta profesión, lo cual puede ayudar a explicar de forma precisa la percepción de los docentes. Al mismo tiempo, se distingue entre la medición de facetas globales y específicas, pues ambas presentan particularidades que no pueden ser explicadas entre ambas.

Por último, se reconoce la importancia de proponer un modelo con *enfoque positivo* sobre la percepción de los individuos. Esto supone que el bienestar docente es una manifestación de los aspectos favorables en la labor de los docentes. Lo anterior se fundamenta en las tradiciones filosóficas hedónicas y eudaimónicas, donde el interés se centra en experimentar sensaciones de placer y *virtud* respectivamente (Huta y Waterman, 2014). De manera paralela, Ryan y Deci (2001) continuaron esta tendencia al conceptualizar el bienestar hedónico como la búsqueda de experiencias positivas y placenteras, así como la evitación de experiencias negativas. Por otro lado, entendieron el bienestar eudaimónico como la búsqueda de alcanzar el máximo potencial humano. En este sentido una visión positiva de ambas perspectivas es considerada como una característica definitoria relevante.

En este sentido, derivado de la RSL, se identificó que múltiples modelos desarrollados emplean una concepción únicamente enfocada en la valoración de aspectos positivos a fin de determinar el nivel de bienestar en los docentes. No obstante, esto no implica que las experiencias o elementos vitales negativos estén fuera de consideración. En este sentido, algunas propuestas teóricas relevantes incorporan aspectos negativos para explicar la variabilidad del bienestar. Por ejemplo, en el modelo de Diener et al. (1984), se valoran tanto aspectos positivos de la vida, así como afectos positivos y negativos. De manera similar, y bajo un modelo contextualizado al docente, Collie (2014) reporta que el bienestar puede estar influenciado por factores tanto positivos como negativos relacionados con la profesión. Considerando lo anterior, se encuentra que un enfoque positivo en los modelos de bienestar no implica que se deban excluir percepciones negativas o de *malestar docente*. Más bien, estas deben entenderse como parte integral del bienestar, pues son útiles para capturar la complejidad del concepto.

En ese contexto, el presente modelo define al bienestar docente como las *valoraciones cognitivo-afectivas positivas que tiene un docente respecto a (a) su identidad y desarrollo como profesional docente y (b) la satisfacción y afectos que experimenta durante el cumplimiento de sus actividades profesionales*. A modo de síntesis, se considera que los modelos logran una representación adecuada de las concepciones hedónicas y eudaimónicas del bienestar docente, pues las variables incluidas en ellos fueron resultado del análisis de distintas posturas teóricas-conceptuales con las que se ha estudiado dicho fenómeno. De manera similar, se siguen recomendaciones de especialistas en la conceptualización y medición de bienestar docente. Por

último, los modelos cuentan con definiciones explícitas sobre lo que se considera *bienestar docente*, así como de los elementos y conceptos derivados de él.

8.2 Hallazgos y discusión del diseño y desarrollo del IBD

Posteriormente, y para el cumplimiento del segundo objetivo específico, *diseñar y desarrollar un instrumento de medición basado en el modelo de medición de variable latente sobre el bienestar docente*, se siguieron recomendaciones de especialistas en la medición de variables latentes (AERA et al., 2018; Haladyna y Rodriguez, 2013). Como resultado se generó un instrumento que mide dos concepciones de bienestar docente, una hedónica y otra eudaimónica. Para ello, el IBD se compone de 52 ítems organizados en dos escalas. La primera fue denominada escala de *bienestar docente eudaimónico*, compuesta de las dimensiones *Autorreconocimiento docente* y *Percepción positiva, crecimiento y autorrealización docente*. La segunda fue la escala de *bienestar docente hedónico*, que incluye las dimensiones de *Satisfacción en la profesión docente* y *Afectos en la profesión docente*.

En lo que concierne al diseño del instrumento, se propuso la distinción de aspectos específicos de *satisfacción* experimentada dentro de la labor docente a través de facetas. No obstante, los resultados obtenidos reflejan similitud en las respuestas sobre las facetas en la satisfacción que experimentan los docentes, de modo que podría ser que las evaluaciones realizadas capturen solamente algún aspecto único de la satisfacción. Lo anterior se sustenta en la semejanza de los índices y matrices de varianza-covarianza obtenidos del AFC, las propiedades psicométricas resultantes de la escala, el comportamiento de las puntuaciones de los ítems, y las altas correlaciones entre puntajes de las facetas de satisfacción entre docentes. En este caso, se encuentra que, para fines prácticos, las facetas son equivalentes.

Si bien, varios autores mencionan que distintas facetas de satisfacción pueden ser integradas para generar un *factor global de satisfacción* (Eid y Larsen, 2008; Judge y Kammeyer-Mueller, 2012; Judge y Klingler, 2008), este no parece ser el caso, pues no se observa variabilidad importante en los datos. En este sentido, se proponen dos hipótesis a contrastar para explicar datos referentes a la *satisfacción docente*: (a) la satisfacción es estable entre las diversas interacciones que tienen los docentes durante su labor o (b) los indicadores observables no capturan adecuadamente la especificidad de las facetas incluidas. En relación con la primera hipótesis, se tendría que asumir supuestos con implicaciones importantes en la investigación que

actualmente no pueden ser comprobados. Uno de estos supuestos es que los docentes experimentan y reportan niveles similares de satisfacción en las diferentes facetas con la que interactúan en su trabajo. Otro supuesto es que las facetas no son lo suficientemente diferentes como para reportar diferencias en su comportamiento.

En el caso de la segunda hipótesis los supuestos son más plausibles, pues no contradicen evidencias existentes en el estudio de la satisfacción en contextos laborales. En este sentido, se asume que los indicadores empleados no son suficientemente sensibles para detectar variaciones en las facetas de la satisfacción docente. De modo que los resultados obtenidos son una función de un problema en el diseño y desarrollo del instrumento. Se hipotetiza que esto puede deberse a la forma con la que los ítems están redactados. Es posible que, al emplear ítems con redacción similar donde cambia solamente una palabra, se dificulta distinguir las evaluaciones cognitivo-afectivas en las distintas facetas planteadas en el instrumento.

Referente a la segunda cuestión, que supone una limitación derivada del diseño y desarrollo del instrumento es que los afectos son medidos de manera general, y estos son empleados en modelos de bienestar hedónico bajo contextos específicos. Esto genera una desconexión teórica entre afectos y su interacción con la satisfacción, ya que no es recomendable explicar facetas específicas del bienestar hedónico a través de factores con enfoque general (Eid y Larsen, 2008). Por lo que se recomienda la separación de afectos experimentados en relación con cada situación específica de interés.

8.3 Hallazgos y discusión de las evidencias de validez en el IBD

Respecto al tercer objetivo específico, *evaluar la validez total del instrumento desarrollado, mediante el análisis de fuentes de validez de contenido y estructura interna*, el IBD se sometió a distintos análisis que permitieron recopilar información sobre su validez.

8.3.1 Evidencias de la validez del contenido en el IBD

Las evidencias de validez obtenidas fueron suficientes para verificar la calidad técnica respecto al contenido del IBD, de manera que cumplieron con los criterios establecidos a-priori. En general, se recibieron juicios de especialistas que sustentan los criterios de *coherencia*, *relevancia*, *claridad* y *suficiencia*, en el caso de los criterios de validez de contenido (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008; Tristán-López, 2008); así como de *máxima claridad de lectura* y

comprensibilidad, adaptación de los contenidos, accesibilidad y no sesgo de los ítems, evaluación inclusiva, constructo definido, instrucciones y procedimientos y máxima legibilidad, en el caso de los criterios de imparcialidad (Thompson et al., 2002). Asimismo, se encontró que, en la mayoría de los casos, el acuerdo entre juicios de especialistas fue considerado como adecuado.

La obtención de estas evidencias de validez se considera especialmente relevante, pues provee de una metodología y reporte de resultados alienados a los *estándares* (American Educational Research Association et al., 2014) y especialistas en la medición de constructos (Aiken, 1980; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008; Sireci y Faulkner-Bond, 2014). Si bien, se puede encontrar en la literatura varios estudios que incluye la obtención de evidencias de validez del contenido (Suárez Martel, 2017; Vargas-Navarro et al., 2022), esta se hace de forma superficial, en el sentido que no se describe exhaustivamente los métodos, procesos o análisis para la verificación de la validez, así como que se ignoran cuestiones importantes en los resultados. En este sentido, no es adecuado hacer inferencias respecto a si el contenido se representa adecuadamente en instrumentos de medición.

8.3.2 Evidencias de la validez de la estructura interna en el IBD

La presente investigación reporta distintas evidencias que comprueban la validez la estructura interna que subyace al IBD. De esta manera es posible generar interpretaciones basadas en una estructura factorial válida. En primer lugar, se verificó la pertenencia de los ítems en las dimensiones declaradas en la teoría sustantiva y modelo de medición sobre el que se basó el IBD. En este tenor, se cuenta con evidencia que los indicadores se encuentran relacionados con la variable latente de interés.

La confirmación de la estructura factorial se fundamenta en el cumplimiento de criterios estadísticos. En este sentido, los valores de las cargas factoriales estandarizadas se encontraron dentro de un rango aceptable ($\lambda = 0.64 - 0.95$), lo que indica una relación adecuada entre los indicadores observables y los factores latentes. Por consiguiente, los modelos factoriales explican una alta cantidad de la varianza total en las puntuaciones, de manera que el *modelo de bienestar eudaimónico de dos factores*, así como los *modelos de bienestar hedónico de tres factores* lograron explicar aproximadamente el 80% de la varianza.

Se encontraron hallazgos que cuentan con implicaciones importantes al campo de la medición del bienestar. Respecto a ello, se rechazó la propuesta de un modelo de tres factores (F1 = *Reconocimiento de la identidad docente*, F2 = *Crecimiento y autorrealización docente*, F3 = *Percepción positiva del desarrollo*) subyacente a la *escala eudaimónica*. Esto debido a que los resultados derivados del AFC presentaron valores subóptimos. Particularmente se encontró que los valores de covarianza estandarizada entre factores latentes indicaban una mala especificación del modelo.

De esta manera, y después de una revisión conceptual, así como la inspección de la matriz de covarianza de las puntuaciones, se reconfiguró a un modelo de dos factores. Para ello, los ítems referentes al *Autodescubrimiento*, originalmente perteneciente al factor *Reconocimiento de la identidad docente*, fueron reespecificados como un factor individual llamado *Autodescubrimiento docente*. Mientras que las dimensiones restantes se combinaron para generar un segundo factor nombrado *Percepción, crecimiento y autorrealización docente*.

En este sentido, se puntualiza que las dimensiones de *Autodescubrimiento* y *Desarrollo de la identidad docente* no se agrupan dentro de un mismo factor. Se hipotetiza que esto radica en una diferencia *funcional* derivada de la aproximación con la que el IBD mide y representa cada uno de estos procesos. En este sentido, el *Autodescubrimiento* se considera como un proceso que reconoce a la identidad individual y establece un ideal docente. Los ítems que integran esta dimensión se enfocan en identificar el propósito, valores, aptitudes y principios personales (pe. *ser docente es parte de mi propósito en la vida, tengo principios y valores definidos que guían mi trabajo como docente*). Por otro lado, el *Desarrollo de la identidad docente* se enfoca en establecimiento de metas y objetivos para alcanzar dicho propósito e ideal docente, por lo que su interés es el establecimiento de metas y objetivos. De manera que la forma de redacción de los ítems establece una relación más activa, y no tan introspectiva, de la identidad docente y el logro de sus propósitos profesionales (pe. *las decisiones que tomo son acordes a mi propósito docente, me propongo metas y objetivos para cada día mejorar como docente*).

En síntesis, se considera que representan aspectos diferentes de la concepción eudaimónica, pues el *Autorreconocimiento* define la identidad y el ideal docente, en contraste, el *desarrollo* guía al individuo para definir los métodos para el alcance de dicho ideal profesional.

En otras palabras, el *autodescubrimiento* es un proceso introspectivo que permite al docente entender y definir su identidad e ideales, mientras que el *desarrollo* se enfoca en el establecimiento de decisiones prácticas para lograr objetivos en la práctica profesional que lo posicionen como dicho individuo desea.

Estos hallazgos coinciden con propuestas teórico-conceptuales ampliamente reconocidas en el estudio de bienestar eudaimónico. En su modelo de seis factores, Ryff (1989) distingue entre procesos similares a los establecidos por el IBD. Específicamente se diferencia entre las dimensiones de *Propósito en la vida*, entendido como un proceso en donde el individuo reconoce un sentido específico de su vida y desarrolla metas y objetivos para alcanzarlo, y la *Autoaceptación*, donde se aceptan los aspectos de la vida de la persona. De manera similar, Waterman et al. (2010) distingue entre el proceso de *Autorreconocimiento* y el establecimiento de metas para la consecución y el acercamiento al ideal del docente (ie. *Sentido y significado de la vida*).

No obstante, es importante mencionar que la distinción entre estos factores, definidos por la teoría sustantiva, es compleja y en ocasiones difusa. Por ejemplo, Waterman et al. (2010) entienden al bienestar eudaimónico como un fenómeno unidimensional, implicando que, para cuestiones prácticas de medición, la distinción entre estas dimensiones no es tan clara. Asimismo, distintos estudios reportan que los datos fallan en reproducir la estructura del modelo de seis factores de Ryff (1989). Al respecto, Blasco-Belled y Alsinet (Blasco-Belled y Alsinet, 2022) encontraron que las dimensiones de *autoaceptación*, *propósito en la vida* y *dominio del entorno* reflejan una única dimensión, sugiriendo que estos implican una medición particular de la eudaimonia, enfocada en la autopercepción positiva de los propios logros. Al igual que la presente tesis, los autores hipotetizan que estos resultados se deben a la manera en la que las dimensiones se representan en los ítems para su medición.

Por otro lado, se encontró que todos los modelos factoriales que subyacen a la escala hedónica presentan índices superiores a los criterios establecidos a priori, por lo que se obtuvo evidencia de validez respecto a su estructura factorial. En este sentido, los modelos de *satisfacción* permiten explicar la evaluación cognitivo-afectiva positiva de la interacción de cada una de las facetas planteadas. Por lo que su utilidad no se limita a la medición de un aspecto general de la profesión, sino que es posible determinar la satisfacción de los docentes respecto a

una variedad específica de situaciones e interacciones. Si bien, esto representa un avance técnico en cuanto a medición, se observa que las puntuaciones promedio obtenidas son muy cercanas entre sí. Estos resultados sugieren que la satisfacción es estable a través de las situaciones e interacciones incluidas en el IBD.

Por último, se obtuvo evidencia de invarianza de la medición para diversos factores. Se resalta que los resultados son aplicables para análisis que pretenden comparar las puntuaciones medias de los factores de Satisfacción y Afectos en la profesión docente y Autodescubrimiento en función de las variables sociodemográficas de edad, sexo y tipo de sostenimiento del centro escolar donde laboran. En otras palabras, estos hallazgos sustentan la comparación no sesgada de medias entre distintos subgrupos de población docente, pues se controlaron posibles fuentes de varianza irrelevante al medir diferentes propiedades de bienestar docente. Si bien, por razones técnicas no fue posible analizar los modelos factoriales propuestos, estos resultados son una indicación que las puntuaciones pueden ser invariantes entre subgrupos de la población docente.

No obstante, estos resultados deben interpretarse con cautela. Aunque los índices de ajuste indican modelos invariantes hay que considerar las limitantes relacionadas a un tamaño de muestra pequeño ($n \approx 100$). En este sentido, el valor de los índices CFI, TLI y RMSEA es influenciado por el tamaño de la muestra del estudio ($n = 117$), de forma que es posible que los valores obtenidos que no representen los índices de forma precisa (Meade, 2005; Putnick y Bornstein, 2016). Esto podría explicar los valores muy cercanos, e incluso superiores a 1, en los índices de CFI y TLI, implicando que los modelos cuentan con un ajuste sesgado. Asimismo, los valores bajos de RMSEA pueden ser indicativos de un tamaño de muestra pequeño.

8.4 Conclusión general del estudio

Se logró cumplir con el objetivo general del estudio de *diseñar, desarrollar y validar un instrumento de bienestar docente*. Como resultado se generó el Instrumento de Bienestar Docente (IBD), el cual responde a necesidades teóricas y metodológicas identificadas. Además, se destaca que el diseño y desarrollo fue un proceso sistemático que cumple con estándares rigurosos de calidad y que describe detalladamente aspectos técnicos relevantes para validar sus interpretaciones y usos propuestos. Por último, se recopilaron diversas evidencias de validez que sustentan las interpretaciones de sus puntuaciones en población docente de Baja California. Sin

duda, el IBD representa un avance en la medición del concepto de bienestar docente. La versión final del instrumento se puede consultar en el Apéndice G.

Después de la revisión y análisis exhaustivo de la literatura se concluyó que, en el estado actual de investigación, es sumamente complicado definir el bienestar docente de manera unívoca. Esto se debe a que hay una variedad de modelos teórico-conceptuales con definiciones propias que dificultan el consenso de generar una definición integral del concepto. Estas definiciones varían considerablemente en cuestiones esenciales, tales como los referentes teóricos de adscripción, las dimensiones que lo explican, el campo de estudio desde el cual se aborda, entre otros. De manera que estas diferencias afectan en la comprensión, medición e interpretación de conceptos, pues definición de bienestar docente es altamente influenciada por el contexto de estudio.

Asimismo, y basado en el análisis de literatura para la presente tesis, se considera que no es posible generar una concepción que teóricamente pueda explicar el bienestar integral de un individuo. Esto debido a que se observa que el bienestar puede referirse a cuestiones tan complejas y distantes entre sí como lo son cuestiones económicas, sociales, individuales, económicas. Lo anterior no quiere decir que no se pueda delimitar el concepto de bienestar, sino que se debe asumir que su uso está ligado a las cuestiones contextuales del estudio y una definición universal no lograría captar las particularidades de cada dimensión empleada para su estudio.

En este sentido, se considera útil establecer lineamientos generales sobre la concepción del bienestar docente. Estos lineamientos pueden servir de guía para que futuros estudios desarrollen definiciones uniformes sobre el bienestar de los docentes, de manera que las diferencias se encuentren en el contexto del estudio. Con este propósito, se proponen tres características básicas del concepto.

Como primera característica, se propone que se entienda desde un enfoque positivo. De modo que el bienestar se entienda como una manifestación de aspectos favorables en la vida de los docentes. Lo anterior no restringe el empleo de conceptos que denoten percepciones negativas o de malestar, sino que se deben interpretar en función de explicar aquellas cuestiones positivas. Como segunda característica, se sugiere que se asuma como un concepto multidimensional. Esto hace referencia a la complejidad del bienestar docente y a la necesidad de

incluir distintos componentes para su comprensión. Por último, se recomienda entender el concepto como altamente contextual. El interés del estudio y los contextos donde se desarrollan los docentes influyen en cómo se experimenta y se mide el bienestar. Se recomienda que se consideren factores situacionales (ie. elementos específicos del contexto) y factores profesionales (ie. expectativas y estándares de la profesión docente). Además, se sugiere especificar el bienestar docente de acuerdo con las demandas y tareas específicas de la profesión, como pueden ser la satisfacción al interactuar con colegas o los afectos experimentados en el centro de trabajo.

8.5 Alcances y limitaciones

En vista de los recursos humanos, económicos, temporales, espaciales y de experiencia usados para realizar la investigación se requiere precisar los alcances y limitaciones del presente estudio. El alcance espacial se limita a la población docente de educación secundaria que forma parte del Sistema Educativo Estatal de Baja California (SEE-BC). Esto obedece a la posibilidad de acceso a los docentes, pues el proyecto de investigación se desarrolla en el mismo estado de la república mexicana.

Asimismo, se identifican algunas cuestiones que limitan los hallazgos del presente estudio. En primer lugar, se reconoce que los resultados se limitan al estudio de las dimensiones hedónicas y eudaimónicas del bienestar docente, por lo que algunas consideraciones importantes de bienestar integral docente quedan pendientes por explorar. En segundo lugar, se reporta que la cantidad de docentes que participaron en el estudio fue menos de lo esperado para realizar los análisis ($n = 117$), y en algunas ocasiones, subóptima para el desarrollo de análisis estadísticos complejos (Brown, 2015). Por lo tanto, los resultados presentados solo son aplicables a la muestra de docentes, y no se garantiza que la replicabilidad de los resultados estadísticos en una muestra mayor o de diferente contexto. No obstante, esto no desdeña que las propiedades psicométricas obtenidas carezcan de relevancia. Es importante especificar que el número de observaciones en el modelo eudaimónico es pequeño y probablemente los parámetros estimados ($n = 61$) estén sesgados, pues la potencia y la precisión de las estimaciones de los parámetros son influenciadas por el tamaño de la muestra. En modelos de ecuaciones estructurales, el tamaño de muestra insuficiente puede generar soluciones impropias y dificultar la convergencia del modelo.

Otra de las limitaciones fue la omisión de un *Análisis Factorial Exploratorio* para la reconfiguración de los modelos factoriales subyacentes al IBD y otros estudios de validación.

Dichos análisis se omitieron en el estudio por distintos motivos. El primero se relaciona con cuestiones de diseño del estudio. Al tener como objetivo el proponer un modelo de medición, se tenía la intención de generar dimensiones con fundamentos teóricos predefinidos por lo que estudios exploratorios no figuraron desde un inicio. Asimismo, la incorporación de más estudios de validez implica análisis más exhaustivo y extenso que exceden de los objetivos de esta tesis. El segundo se relaciona con limitaciones de recursos temporales y humanos. El presente documento es un producto de una *Maestría en Ciencias Educativas*, lo que implica plazos específicos de entrega y reuniones de comité de tesis limitadas, lo cual dificulta la incorporación de análisis más extensos. De esta manera fue difícil entregar y justificar una reorganización en el método del estudio para la reconfiguración de factores.

Por último, otra limitación relevante es la poca justificación de selección de variables para la obtención de invarianza. Si bien, el sexo y la edad son variables que comúnmente se incluyen en investigaciones esto por sí solo no es suficiente. Distintas revisiones sistemáticas han demostrado que las diferencias en bienestar docente en función de sexo y edad no son fuertes o significativas (Hascher y Waber, 2021; Zhou et al., 2024), lo cual refleja la poca aportación de los hallazgos este trabajo de tesis respecto a análisis de invarianza. Además la variable *tipo de sostenimiento de la institución donde labora* solamente fue incluida por la forma de distribución de los docentes en las categorías, pues se permitía realizar análisis de invarianza.

8.6 Futuras líneas de investigación

Al cumplir satisfactoriamente con los objetivos de investigación, el presente estudio representa un avance en el estudio de bienestar docente. No obstante, se identifican a una serie de cuestiones que pueden guiar futuros trabajos de investigación. En primer lugar, se encuentran aquellas encaminadas a profundizar y extender la comprensión sobre bienestar docente. En este sentido, se encuentra necesario identificar y explicar la relación con otras variables de interés, ampliar las perspectivas desde donde se estudia, de manera que se desarrollen concepciones de bienestar docente *financiero, social, físico, etc.*, y verificar los resultados del presente estudio con otras poblaciones.

También es necesario implementar acciones que permitan obtener mediciones cada vez más precisas. En este sentido, se recomienda aplicar estudios de validación de los procesos de respuesta, así como de relación con otras variables (AERA et al., 2018). De manera que sea

posible verificar la comprensión de los sustentantes al instrumento y de identificar las variables que guardan algún tipo de relación empírica. Específicamente, se recomienda evaluar las propiedades psicométricas del IBD en diferentes poblaciones de docentes, realizar estudios para la validación de mediciones a nivel intraindividual y verificar las dimensiones a través de análisis de modelos logísticos de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). Además, es relevante integrar un modelo de bienestar docente que permita identificar las exigencias y recursos individuales, institucionales y sociales que pueden influir.

REFERENCIAS

- Acton, R., y Glasgow, P. (2015). Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts: A Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(40).
<https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- Aelterman, A., Engels, N., Petegem, K., y Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33, 285–297. <https://doi.org/10.1080/03055690701423085>
- Aiken, L. R. (1980). Content Validity and Reliability of Single Items or Questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40(4), 955–959.
<https://doi.org/10.1177/001316448004000419>
- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and psychological measurement*, 45(1), 131–142.
- Allen, M. S., Iliescu, D., y Greiff, S. (2022). Single item measures in psychological science: A call to action. *European Journal of Psychological Assessment*, 38(1), 1–5.
<https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000699>
- American Educational Research Association, American Psychological Association, y National Council on Measurement in Education. (2018). *Estándares para Pruebas Educativas y Psicológicas*. American Educational Research Association.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvr43hg2>
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes. *Psicothema*, 12(Número 2), 314–319. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7597>

- Ávila Muñoz, A. M. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Boletín Redipe*, 8(5), 131–144.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528260>
- Bakker, A. B., y Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 107–115.
<https://doi.org/10.5093/tr2013a16>
- Bastías-Bastías, L. S. (2021). El Bienestar subjetivo y la Calidad de vida: Una aproximación desde el ejercicio de la docencia. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 82, 897–908. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8542607>
- Bates, J. C. (1975). The Scope of Collective Bargaining in Public Education under the Pennsylvania Public Employee Relations Act. *Duquesne Law Review*, 14, 427.
<https://heinonline.org/HOL/Page?handle=hein.journals/duqu14&id=455&div=&collection=>
- Beckett, E., y Schultendorff, A. von. (2015). Diseño e implementación de una intervención educativa para elevar el bienestar docente basado en las evidencias de la psicología positiva y las neurociencias. ... *Educativo, Revista de ...*, Query date: 2023-09-05 17:43:07. <http://revistanortegrande.uc.cl/index.php/pel/article/view/26147>
- Beltrán Guerra, L. F., Arellanez Hernández, J. L., Romero Pedraza, E., Cortés Flores, E., y Ruiz Libreros, M. E. (2020). Medición del Bienestar Subjetivo y Condiciones de Vida en el contexto sociocultural de la contingencia por COVID en Veracruz, México. *UVserva: revista electrónica de la Coordinación Universitaria de Observatorios de la Universidad Veracruzana*, 10, 94–103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9154521>

- Bermejo Toro, L. (2016). Bienestar docente. Estrategias para una vida emocionalmente más saludable en el trabajo del profesor. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 368, 18–23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5765765>
- Bernal-Guerrero, A., y Donoso González, M. (2017). “Engagement” y bienestar en el profesorado universitario. Hacia la delimitación de indicadores evaluativos. *Contextos educativos: Revista de educación*, 20, 183–199. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5835213>
- Berrocal-Aréstegui, F. I. (2023). Influencia del estrés laboral en el bienestar psicológico de profesores en Ayacucho. *Revista Educación*, 21(22), 12–22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9141223>
- Blanch, J. M., Sahagún, M., Cantera, L., y Cervantes, G. (2010). Cuestionario de Bienestar Laboral General: Estructura y Propiedades Psicométricas. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 157–170. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1576-59622010000200007&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Blasco-Belled, A., y Alsinet, C. (2022). The architecture of psychological well-being: A network analysis study of the Ryff Psychological Well-Being Scale. *Scandinavian Journal of Psychology*, 63(3), 199–207. <https://doi.org/10.1111/sjop.12795>
- Borjas, M. P., Gómez, M. I., Bejarano, M. T., y Barboza Rodríguez, J. A. (2019). Bienestar docente y competencias de la profesión de la docencia. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 89, 35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8188285>
- Borsboom, D. (2008). Latent Variable Theory. *Measurement Interdisciplinary Research and Perspectives*, 6. <https://doi.org/10.1080/15366360802035497>

- Borsboom, D., Mellenbergh, G. J., y Van Heerden, J. (2003). The theoretical status of latent variables. *Psychological Review*, *110*(2), 203–219. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.2.203>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research, Second Edition*. Guilford Publications.
- Burroughs, N., Gardner, J., Lee, Y., Guo, S., Touitou, I., Jansen, K., y Schmidt, W. (2019). A Review of the Literature on Teacher Effectiveness and Student Outcomes. En N. Burroughs, J. Gardner, Y. Lee, S. Guo, I. Touitou, K. Jansen, y W. Schmidt (Eds.), *Teaching for Excellence and Equity: Analyzing Teacher Characteristics, Behaviors and Student Outcomes with TIMSS* (pp. 7–17). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-16151-4_2
- Butler, J., y Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profil: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, *6*(3).
- Campos, E., González, A., y Jacott, L. (2018). Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado. *REICE. Revista Iberoamericana ...*, *Query date: 2023-09-05 17:43:07*. <https://www.redalyc.org/journal/551/55160047007/55160047007.pdf>
- Campos, E. M. M., González, A. F., y Jacott, L. (2018). Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *16*(1), Article 1.
- Castillo-Díaz, M., y Padilla, J.-L. (2013). How Cognitive Interviewing can Provide Validity Evidence of the Response Processes to Scale Items. *Social Indicators Research*, *114*(3), 963–975. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0184-8>

- Casullo, M. M., y Brenlla, M. E. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Paidós.
- Chaplin, W. F., John, O. P., y Goldberg, L. R. (1988). Conceptions of states and traits: Dimensional attributes with ideals as prototypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 541–557. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.4.541>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Chok, N. S. (2008). *Pearson's versus Spearman's and Kendall's Correlation Coefficients for Continuous Data* [Master's Thesis, University of Pittsburgh]. http://d-scholarship.pitt.edu/8056/1/Chokns_etd2010.pdf
- Cisneros Concha, I. A., y Druet Domínguez, N. V. (2014). Bienestar emocional en los profesores. *Educación y ciencia*, 3(42), 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9119515>
- Collie, R. J. (2014). *Understanding teacher Well-Being and Motivation: Measurement, Theory, and Change Over Time* [Master's Thesis, University of British Columbia]. <https://open.library.ubc.ca/media/stream/pdf/24/1.0165878/1>
- Collie, R. J., Shapka, J., Perry, N., y Martin, A. (2015). Teacher Well-Being: Exploring Its Components and a Practice-Oriented Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*. <https://doi.org/10.1177/0734282915587990>
- Coltman, T., Devinney, T. M., Midgley, D. F., y Venaik, S. (2008). Formative versus reflective measurement models: Two applications of formative measurement. *Journal of Business Research*, 61(12), 1250–1262. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2008.01.013>

- Cronbach, L. J., y Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281–302. <https://doi.org/10.1037/h0040957>
- Dalal, R. S. (2012). Job Attitudes: Cognition and Affect. En *Handbook of Psychology, Second Edition*. John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118133880.hop212014>
- Dávila Ramírez, J. (2018). El bienestar profesional del docente en la escuela: Revisión teórica y estrategias de intervención desde la Psicología Educativa. *Procesos y actores: claves para el asesoramiento psicoeducativo. Temas en Psicología Educativa. Contribuciones para la formación de especialidad, 2018, ISBN 9789875385856, págs. 297-326, 297–326*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6808888>
- Dávila Ramírez, J. R., Huertas Martínez, J. A., y Leal Soto, F. A. (2023). Estructura psicológica del bienestar docente: Justificación de un modelo situado. *Revista de Psicodidáctica*. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.11.001>
- Day, C., Sammons, P., y Stobart, G. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. McGraw-Hill Education (UK).
- de Chavez, A. C., Backett-Milburn, K., Parry, O., y Platt, S. (2005). Understanding and researching wellbeing: Its usage in different disciplines and potential for health research and health promotion. *Health Education Journal*, 64(1), 70–87. <https://doi.org/10.1177/001789690506400108>
- de Minzi, M. C. R. (2007). La ética en la investigación psicológica. *Enfoques: revista de la Universidad Adventista del Plata*, 19(1), 5–18.
- de Pablos, J. M. (2011). *BIENESTAR DOCENTE E INNOVACIÓN CON TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN*. 29.

- De Pablos-Pons, J., Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T., y Camacho Martínez-Vara Del Rey, C. (2013). Teacher well-being and innovation with information and communication technologies; proposal for a structural model. *Quality & Quantity*, 47(5), 2755–2767. <https://doi.org/10.1007/s11135-012-9686-3>
- de Winter, J. C. F., Gosling, S. D., y Potter, J. (2016). Comparing the Pearson and Spearman correlation coefficients across distributions and sample sizes: A tutorial using simulations and empirical data. *Psychological Methods*, 21(3), 273–290. <https://doi.org/10.1037/met0000079>
- Deever, R. M. (1959). *An analysis of personnel practices in selected school systems of the Southwest region*. The University of Oklahoma.
- Diamantopoulos, A., Sarstedt, M., Fuchs, C., Wilczynski, P., y Kaiser, S. (2012). Guidelines for choosing between multi-item and single-item scales for construct measurement: A predictive validity perspective. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 40(3), 434–449. <https://doi.org/10.1007/s11747-011-0300-3>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Oishi, S., y Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2(4), Article 4. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276.

- Dimitrov, D. M. (2010). Testing for Factorial Invariance in the Context of Construct Validation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43(2), 121–149.
<https://doi.org/10.1177/0748175610373459>
- Downing, S. M., y Haladyna, T. M. (Eds.). (2006). *Handbook of test development*. L. Erlbaum.
- Dreer, B. (2023). On the outcomes of teacher wellbeing: A systematic review of research. *Frontiers in Psychology*, 14.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1205179>
- Ducoing Watty, P. (2018). La educación secundaria mexicana: Entre la búsqueda del acceso equitativo y el rezago. *Revista Educación*, 465–494.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27665>
- Durand, M. (2015). The OECD better life initiative: How's life? And the measurement of well-being. *Review of Income and Wealth*, 61(1), 4–17.
- Edwards, J. R., y Bagozzi, R. P. (2000). On the nature and direction of relationships between constructs and measures. *Psychological Methods*, 5(2), 155–174.
<https://doi.org/10.1037/1082-989X.5.2.155>
- Eid, M., y Larsen, R. J. (2008). *The science of subjective well-being*. Guilford Press.
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V., y Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127–143.
<https://doi.org/10.1080/0305569032000159787>
- Escalona, G., Reyes, A., Cabezas, V., Narea, M., y ... (2022). Bienestar Docente durante la Pandemia de COVID-19 en Chile: Demandas y Recursos para Afrontar la Angustia Psicológica. *Psykhé*, Query date: 2023-09-05 17:43:07, Article Query date: 2023-09-05 17:43:07. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8262774>

- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36.
- Fernández Molina, M., Salazar Mendías, L. M., y Pérez Semper, P. (2023). Preschool teachers' well-being. Impact of relationships between happiness, emotional intelligence, affect, burnout, and engagement for their initial and permanent training. *ESE: Estudios Sobre Educación.*, 45 (*Estudios sobre Educación; Vol*), 165–185.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9118413>
- Fernández Puig, V., Chamarro Lusa, A., Longás Mayayo, J., y Segura Bernal, J. (2017). Evaluación del bienestar y la salud de los docentes en centros concertados. *Revista Complutense de educación*, 28(3), 897–912.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6311535>
- Fernández-Puig, V., Mayayo, J., Lusa, A., y ... (2015a). Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: El Cuestionario de Salud Docente. *Revista de Psicología del ...*, *Query date: 2023-09-05 17:43:07*.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1576596215000390>
- Fernández-Puig, V., Mayayo, J., Lusa, A., y ... (2015b). Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: El Cuestionario de Salud Docente. *Revista de Psicología del ...*, *Query date: 2023-09-05 17:43:07*, *Article Query date: 2023-09-05 17:43:07*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1576596215000390>
- Ferrando, P. J., Lorenzo-Seva, U., Hernández-Dorado, A., y Muñiz, J. (2022). Decálogo para el Análisis Factorial de los Ítems de un Test. *Psicothema*, 34.1, 7–17.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2021.456>

- Ferrel Ortega, F. R., Thomas Bornachera, J. Z., Solano Solano, A. I., Redondo Lara, E. M., y Ferrel Ballestas, L. F. (2014). Bienestar psicológico en profesores de una Universidad privada del distrito de Santa Marta. *Cultura, Educación y Sociedad*, 5(2), 39–54.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7823278>
- Forgas, J. P. (2008). Affect and Cognition. *Perspectives on Psychological Science*, 3(2), 94–101.
<https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2008.00067.x>
- Fox, H. B., Walter, H. L., y Ball, K. B. (2023). Methods used to evaluate teacher well-being: A systematic review. *Psychology in the Schools*, 60(10), 4177–4198.
<https://doi.org/10.1002/pits.22996>
- French, W. H., y Finch, B. F. (2018). Developing Validity Evidence. En *Educational and Psychological Measurement* (pp. 191–218). Routledge.
- Gadermann, A. M., Guhn, M., y Zumbo, B. D. (2011). Investigating the Substantive Aspect of Construct Validity for the Satisfaction with Life Scale Adapted for Children: A Focus on Cognitive Processes. *Social Indicators Research*, 100(1), 37–60.
<https://doi.org/10.1007/s11205-010-9603-x>
- García Alvarez, D., Soler Boada, M. J., Achard Braga, L., y Cobo Rendón, R. C. (2020). Programa de psicología positiva sobre el bienestar psicológico aplicado a personal educativo. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 19.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7310144>
- García Domingo, B., y Quintanal Díaz, J. (2022). Inteligencia Emocional como Predictor de Satisfacción en Docentes de Infantil y Primaria. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 51–68.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8576837>

- García Moncada, G. del P., Zulema Chávez Ojeda, M., Herrera Espinoza, K. C., y Yparraguirre Villanueva, A. R. (2023). Bienestar laboral y compromiso docente. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(16), 55–70.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9031111>
- García-Álvarez, D., Soler, M. J., Cobo-Rendón, R., y Manzano-Sánchez, D. (2023). Aplicación de un programa para la mejora de la mentalidad de crecimiento, bienestar eudaimónico y bienestar multidimensional en el marco del desarrollo profesional docente. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(34), 40–52.
- Gaumnitz, W. H. (1939). Project in Research in Universities: Economic Status of Rural Teachers. Bulletin, 1937, No. 13. En *Office of Education, United States Department of the Interior*. Office of Education, United States Department of the Interior.
<https://eric.ed.gov/?id=ED542542>
- Gaxiola-Villa, E. (2014). Bienestar psicológico y desgaste profesional [DP] en amas de casa docentes universitarias. *Journal of behavior, health & social issues (México)*, 6(1), 79–88. SciELO México. <https://doi.org/10.5460/jbhsi.v6.1.47605>
- González Rico, P. (2015). *Bienestar laboral y personal en trabajadores de universidad* [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universidad de Extremadura].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=45031>
- González Rico, P., y Guerrero Barona, E. J. (2014). Bienestar laboral: Diferencias de género en el personal docente e investigador. *Proceedings del X Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior (25-28 junio 2013, Granada-España)*, 2014, ISBN 978-84-697-0337-3, págs. 41-43, 41–43.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7619089>

- Gutiérrez-Caballero, J., Blázquez-Manzano, A., y Feu, S. (2019). Práctica deportiva, bienestar psicológico y satisfacción con la vida de maestros españoles. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(3), 12–23. SciELO España.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232019000300003&lang=es
- H. Congreso del Estado de Baja California. (2021). *Ley de Educación del Estado de Baja California*.
https://www.congresobc.gob.mx/Documentos/ProcesoParlamentario/Leyes/TOMO_VI/20210416_LEYEDUCACION.PDF
- Hair, J. F., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2019). *Multivariate Data Analysis*. Cengage.
- Haladyna, T. M., y Rodriguez, M. C. (2013). *Developing and Validating Test Items*. Routledge.
- Hascher, T., y Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Herrera-Álvarez, Á. M., Huairé Inacio, E., y Marquina Luján, R. J. (2022). Relación de las experiencias afectivas durante la infancia con el bienestar profesional del docente. *Revista de filosofía*, 39(100), 292–305.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8331790>
- Hervás, G., y Vázquez, C. (2013). Construction and validation of a measure of integrative well-being in seven languages: The Pemberton Happiness Index. *Health and Quality of Life Outcomes*, 11, 66. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-11-66>

- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huta, V. (2013). *Pursuing eudaimonia versus hedonia: Distinctions, similarities, and relationships* (pp. 139–158).
- Huta, V. (2022). How distinct are eudaimonia and hedonia? It depends on how they are measured. *Journal of Well-Being Assessment*, 4. <https://doi.org/10.1007/s41543-021-00046-4>
- Huta, V., y Waterman, A. S. (2014a). Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 15(6), 1425–1456. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9485-0>
- Huta, V., y Waterman, A. S. (2014b). Eudaimonia and Its Distinction from Hedonia: Developing a Classification and Terminology for Understanding Conceptual and Operational Definitions. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1425–1456. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9485-0>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Guía para la elaboración de instrumentos de evaluación.pdf*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Judge, T. A., y Kammeyer-Mueller, J. D. (2012). Job Attitudes. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 341–367. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100511>
- Judge, T. A., y Klinger, R. (2008). Job satisfaction: Subjective well-being at work. En *The science of subjective well-being* (pp. 393–413). The Guilford Press.

- Kahneman, D., Diener, E., y Schwarz, N. (1999). *Well-Being: Foundations of Hedonic Psychology*. Russell Sage Foundation.
- Kahneman, D., y Krueger, A. B. (2006). Developments in the Measurement of Subjective Well-Being. *Journal of Economic Perspectives*, 20(1), 3–24.
<https://doi.org/10.1257/089533006776526030>
- Kane, M. T. (2013). Validating the Interpretations and Uses of Test Scores: Validating the Interpretations and Uses of Test Scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1–73. <https://doi.org/10.1111/jedem.12000>
- Keyes, C. L. M. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121.
<https://doi.org/10.2307/2787065>
- Kim, K. R., y Seo, E. H. (2018). The Relationship Between Teacher Efficacy and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Social Behavior & Personality: an international journal*, 46(4), 529–540. <https://doi.org/10.2224/sbp.6554>
- Kinnunen, U., Parkatti, T., y Rasku, A. (1994). Occupational Well-being among Aging Teachers in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(3–4), 315–332.
<https://doi.org/10.1080/0031383940380312>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., y Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Krantz, D. H., y Tversky, A. (1971). Conjoint-measurement analysis of composition rules in psychology. *Psychological Review*, 78(2), 151–169. <https://doi.org/10.1037/h0030637>

- Kraut, R. (1979). Two Conceptions of Happiness. *The Philosophical Review*, 88(2), 167–197.
<https://doi.org/10.2307/2184505>
- L. Milfont, T., y Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 111–130. <https://doi.org/10.21500/20112084.857>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563–575.
- Leal Soto, F. A., Dávila Ramírez, J., y Valdivia V., Y. (2014). Bienestar psicológico y prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje. *Universitas psychologica*, 13(3), 1037–1046. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4990877>
- Leal-Soto, F., Dávila Ramírez, J., y Valdivia V, Y. (2014). Bienestar psicológico y prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1037–1046. SciELO Colombia. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.bppd>
- Lee, E., y Carey, T. (2013). Eudaimonic well-being as a core concept of positive functioning. *MindPad, Winter, 2013*, 17–20.
- Leighton, J. P. (2017). *Using Think-Aloud Interviews and Cognitive Labs in Educational Research*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199372904.001.0001>
- León, G., Garduño, M., y González, P. (2014). Malestar/bienestar docente: El caso de tres escuelas interculturales bilingües de Arantepacua y Capacuaro Michoacán, México. *Ensayos Pedagógicos*, *Query date: 2023-09-05 17:43:07*, Article Query date: 2023-09-05 17:43:07. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5409464>

- Liddell, T. M., y Kruschke, J. K. (2018). Analyzing ordinal data with metric models: What could possibly go wrong? *Journal of Experimental Social Psychology*, 79, 328–348.
<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.08.009>
- Lord, F. M., y Novick, M. R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. IAP.
- Madrid, H. P., y Patterson, M. G. (2014). Measuring Affect at Work Based on the Valence and Arousal Circumplex Model. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, E50.
<https://doi.org/10.1017/sjp.2014.54>
- Mäkinen, R. (1982). Teachers' work, well-being, and health. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/79797>
- Martínez, M. J. C., Martínez, M. R., García, J. C., y Cortés, M. I. O. (2004). Fiabilidad y validez de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y puérperas. *Psicothema*, 16(3), 448–455.
- Maslach, C., Jackson, S. E., y Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory: Third edition. En *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 191–218). Scarecrow Education.
- Masling, J. M., y Stern, G. G. (1966). *The Pedagogical Significance of Unconscious Factors in Career Motivation for Teachers*. <https://eric.ed.gov/?id=ED010178>
- Maul, A., Torres Irribarra, D., y Wilson, M. (2016). On the philosophical foundations of psychological measurement. *Measurement*, 79, 311–320.
<https://doi.org/10.1016/j.measurement.2015.11.001>
- McCallum, F., Price, D., Graham, A., y Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. <https://policycommons.net/artifacts/10771598/teacher-wellbeing/11649330/>
- McNeish, D. (2018). Thanks coefficient alpha, we'll take it from here. *Psychological Methods*, 23(3), 412–433. <https://doi.org/10.1037/met0000144>

- Meade, A. W. (2005). Sample size and tests of measurement invariance. *Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Los Angeles, CA.*
- Mecklin, C. J., y Mundfrom, D. J. (2004). An Appraisal and Bibliography of Tests for Multivariate Normality. *International Statistical Review*, 72(1), 123–138.
<https://doi.org/10.1111/j.1751-5823.2004.tb00228.x>
- Messick, S. (1989). Validity. En *Educational measurement, 3rd ed* (pp. 13–103). American Council on Education.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741–749. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.741>
- Millán de Lange, A. C., García-Alvarez, D., y D'Aubeterre-López, M. E. (2014). Efecto de la Inteligencia Emocional y Flujo en el Trabajo Sobre Estresores y Bienestar Psicológico: Análisis de Ruta en Docentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(1), 207–228.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4763778>
- Miller, K., Willson, S., Chepp, V., y Padilla, J. L. (2014). *Cognitive Interviewing Methodology*. John Wiley & Sons, Inc.
- Moreno, G. A. (2008). *De la Organización Mundial de la Salud y la interdisciplinariedad. 1.*
- Muñiz, J., y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *C.O.P. del Ppdo. de Asturias*, 31.1, 7–16. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.291>
- Nakamura, J., y Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. En *Handbook of positive psychology* (Vol. 89, pp. 89–105).
- Newman, M., y Gough, D. (2020). Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. En O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond,

- y K. Buntins (Eds.), *Systematic Reviews in Educational Research* (pp. 3–22). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1
- Norton, D. L. (1976). *Personal destinies: A philosophy of ethical individualism* (Vol. 404). Princeton University Press.
- OECD. (2013). *Economic well-being*. <https://doi.org/10.1787/9789264194830-5-en>
- Ortiz, V. C., Romero-Caraballo, M., y ... (2022). Bienestar laboral y condiciones de trabajo en docentes de primaria y secundaria. *CES Psicología*, *Query date: 2023-09-05 17:43:07*. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011-30802022000300063&script=sci_arttext
- Padilla, J. L., Gómez, J., Hidalgo, M. D., Muñoz Fernández, J., y others. (2006). La evaluación de las consecuencias del uso de los tests en la teoría de la validez. *Psicothema*, *18* (2).
- Padilla, J.-L., y Benítez, I. (2014). Validity evidence based on response processes. *Psicothema*, *26.1*, 136–144. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.259>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, *372*, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Parker, G. B., y Hyett, M. P. (2011). Measurement of Well-Being in the Workplace: The Development of the Work Well-Being Questionnaire. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, *199*(6), 394. <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e31821cd3b9>
- Plata Pérez, L. (1999). Amartya Sen y la economía del bienestar. *Estudios Económicos de El Colegio de México*, 3–32. <https://doi.org/10.24201/ee.v14i1.231>

- Putnick, D. L., y Bornstein, M. H. (2016). Measurement Invariance Conventions and Reporting: The State of the Art and Future Directions for Psychological Research. *Developmental review* : *DR*, *41*, 71–90. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004>
- Rasku, A., y Kinnunen, U. (2003). Job Conditions and Wellness among Finnish Upper Secondary School Teachers. *Psychology & Health*, *18*(4), 441–456.
<https://doi.org/10.1080/0887044031000147184>
- Renshaw, T. L., Long, A. C. J., y Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, *30*(2), 289–306.
<https://doi.org/10.1037/spq0000112>
- Rios, J., y Wells, C. (2014). Validity evidence based on internal structure. *Psicothema*, *26.1*, 108–116. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.260>
- Rodríguez-Rodríguez, J., Ortega-Ortigoza, D., y Mateos-Inchaurredo, A. (2021). Bienestar emocional y resiliencia en profesionales de la educación social durante el confinamiento por la COVID-19. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, *8*(2), 242–260. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8174425>
- Rogers, J. F. (1934). THE WELFARE OF THE TEACHER. *Journal of School Health*, *4*(10), 7–7. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1934.tb09521.x>
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, *110*(1), 145–172. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.1.145>
- Russell, J. A., Barrett, L. F., y LeDoux, J. E. (2015). *The Psychological Construction of Emotion*. The Guilford Press.

- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52(Volume 52, 2001), 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., Boylan, J. M., y Kirsch, J. A. (2021). Eudaimonic and Hedonic Well-Being: An Integrative Perspective with Linkages to Sociodemographic Factors and Health. En M. T. Lee, L. D. Kubzansky, y T. J. VanderWeele (Eds.), *Measuring Well-Being* (1a ed., pp. 92-C4.P285). Oxford University PressNew York.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780197512531.003.0005>
- Ryff, C. D., y Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of happiness studies*, 9, 13–39.
- Sacks, S. R. (1984). *The Classroom Lives of Teachers: Issues, Observations, and Recommendations. MEDARP Seminar Series, Fall 1984.*
<https://eric.ed.gov/?id=ED282839>
- Sadick, A.-M., y Issa, M. H. (2017). Occupants' indoor environmental quality satisfaction factors as measures of school teachers' well-being. *Building and Environment*, 119, 99–109.
<https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2017.03.045>
- Scarpello, V., y Campbell, J. P. (1985). Job Satisfaction: Are All the Parts There? *Personnel Psychology*, 36(3), 577–600. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1744-6570.1983.tb02236.x>

- Schaufeli, W. B., y Bakker, A. (2003). UWES Utrecht work engagement scale preliminary manual. *Occupational Health Psychology Unit*.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., y Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schwartz, S. J. (2002). In search of mechanisms of change in identity development: Integrating the constructivist and discovery perspectives on identity. *Identity: An international journal of theory and research*, 2(4), 317–339.
- Secretaría de Educación del Estado de Baja California. (2020). *Programa de Educación de Baja California 2015—2019*. Secretaría de Educación del Estado de Baja California. <http://app5.educacionbc.edu.mx/see/programasectorial/PEBC20152019.pdf>
- Secretaría de Educación del Estado de Baja California. (2024). *Principales Cifras Estadísticas. Anuario de Datos e Indicadores Educativos. Ciclo Escolar 2023-2024*. <https://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2024/>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/06/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf
- Secretaría de Educación Pública y Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2022). *Estadística educativa. Baja California. Ciclo escolar 2021-2022*. https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_entidad_federativa/estadistica_e_indicadores_educativos_02BC.pdf

- Secretaría de Educación Pública y Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2022). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/compilacion/EB/Marco_EB.pdf
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology, 13*(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Shaw, S. D., y Newton, P. E. (2014). *Validity in Educational and Psychological Assessment*. SAGE Publications Ltd. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5018944>
- Sijtsma, K. (2009). On the Use, the Misuse, and the Very Limited Usefulness of Cronbach's Alpha. *Psychometrika, 74*(1), 107–120. <https://doi.org/10.1007/s11336-008-9101-0>
- Sireci, S. (2020). De-“Constructing” Test Validation. *Chinese/English Journal of Educational Measurement and Evaluation, 1*(1). <https://doi.org/10.59863/CKHH8837>
- Sireci, S., y Faulkner-Bond, M. (2014). Validity evidence based on test content. *Psicothema, 26.1*, 100–107. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.256>
- Soini, T., Pyhältö, K., y Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching, 16*(6), 735–751. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>
- Stevens, S. S. (1946). On the Theory of Scales of Measurement. *Science, New Series, 103*(2684), 677–680. <http://www.jstor.org/stable/1671815>
- Suárez Martel, M. J. (2017). *Análisis de la inteligencia emocional y el bienestar psicológico y su relación con el burnout en el PDI de la ULPGC* [[Http://purl.org/dc/dc/type/Text](http://purl.org/dc/dc/type/Text),

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria].

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=158186>

Taukari, A., Kini, N., y Thakkar, P. (2023). The Role of Flow in Eudaimonic Well-being. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 14(2), 245–247.

[https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=164984727&lang=es
&site=ehost-live](https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=164984727&lang=es&site=ehost-live)

Thompson, S. J., Johnstone, C. J., y Thurlow, M. L. (2002). Universal design applied to large scale assessments. *Synthesis Report*, 44.

Torangeau, R. (1984). *Cognitive Science and Survey Methods: A cognitive perspective*. Cognitive Aspects of Survey Design: Building a bridge between disciplines

Torres-Hernández, E. F. (2023). La Vocación Docente como Predictora del Bienestar Subjetivo en el Profesorado Mexicano. *Revista Fuentes*, 25(3), 343–354.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9081499>

Tristán-López, A. (2008). Modificación al Modelo de Lawshe para el Dictamen Cuantitativo de la Validez de Contenido de un Instrumento Objetivo. *Avances en Medición*, 6, 37–48.

Trizano-Hermosilla, I., y Alvarado, J. M. (2016). Best Alternatives to Cronbach's Alpha Reliability in Realistic Conditions: Congeneric and Asymmetrical Measurements.

Frontiers in Psychology, 7.

<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2016.00769>

Valverde Berrocoso, J., Fernández Sánchez, M. R., y Revuelta Domínguez, F. I. (2013). El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC: Su influencia en profesorado innovador. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 16(1), 255–279. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4286045>

- Van De Weijer, M., Baselmans, B., Van Der Deijl, W., y Bartels, M. (2018). *A growing sense of well-being: A literature review on the complex framework well-being*. [Preprint]. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/3rmx9>
- van Dierendonck, D., Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., y Moreno-Jiménez, B. (2008). Ryff's Six-factor Model of Psychological Well-being, A Spanish Exploration. *Social Indicators Research*, 87(3), 473–479. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9174-7>
- van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., y Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365–375. <https://doi.org/10.1348/0963179041752718>
- Van Petegem, K., Creemers, B. P. M., Rossel, Y., y Aelterman, A. (2005). Relationships Between Teacher Characteristics, Interpersonal Teacher Behaviour and Teacher Wellbeing. *The Journal of Classroom Interaction*, 40(2), 34–43. <https://www.jstor.org/stable/23870662>
- Vargas-Navarro, R., Idrogo-Barboza, G., Aguirre-Idrogo, Y. M., y Noel-Bravo, G. P. (2022). Bienestar psicológico y desempeño docente en la educación básica regular. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(22), 63–72. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.314>
- Veloso-Besio, C., Cuadra-Peralta, A., Antezana-Saguez, I., Avendaño-Robledo, R., y Fuentes-Soto, L. (2013). Relación entre Inteligencia Emocional, Satisfacción Vital, Felicidad Subjetiva y Resiliencia en funcionarios de Educación Especial. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX(2), 355–366. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173529673021>
- Verhoeven, C., Maes, S., Kraaij, V., y Joeke, K. (2003). The Job Demand-Control-Social Support Model and Wellness/Health Outcomes: A European Study. *Psychology & Health*, 18(4), 421–440. <https://doi.org/10.1080/0887044031000147175>

- Viac, C., y Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis* (OECD Education Working Papers 213; OECD Education Working Papers, Vol. 213, pp. 1–81). <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>
- Villarreal Peralta, E. M. (2023). Potenciando el Bienestar Emocional en los maestros de la Unison. *Vértice universitario*, 25(94), 6.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9155654>
- Vittersø, J., Oelmann, H. I., y Wang, A. L. (2009). Life Satisfaction is not a Balanced Estimator of the Good Life: Evidence from Reaction Time Measures and Self-Reported Emotions. *Journal of Happiness Studies*, 10(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10902-007-9058-1>
- Walker, L. O., y Avant, K. C. (2019). *Strategies for theory construction in nursing* (Sixth edition). Pearson.
- Warr, P. (1994). A conceptual framework for the study of work and mental health. *Work & Stress*, 8(2), 84–97. <https://doi.org/10.1080/02678379408259982>
- Warr, P. (2016, octubre 12). *IWP Multi-Affect Indicator*.
https://www.researchgate.net/publication/309033656_IWP_Multi-Affect_Indicator
- Waterman, A. (1990). Personal Expressiveness: Philosophical and Psychological Foundations. *Journal of Mind and Behavior*, 11, 47–73.
- Waterman, A. (1993). Two Conceptions of Happiness: Contrasts of Personal Expressiveness (Eudaimonia) and Hedonic Enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>
- Waterman, A. (2007). On the importance of distinguishing hedonia and eudaimonia when contemplating the hedonic treadmill. *American Psychologist*, 62(6), 612–613.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X62.6.612>

- Waterman, A. S. (2011). Eudaimonic identity theory: Identity as self-discovery. En *Handbook of identity theory and research, Vols. 1 and 2* (pp. 357–379). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_16
- Waterman, A. S., y Schwartz, S. J. (2013). Eudaimonic identity theory. En *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 99–118). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14092-006>
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., y Conti, R. (2008). The Implications of Two Conceptions of Happiness (Hedonic Enjoyment and Eudaimonia) for the Understanding of Intrinsic Motivation. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 41–79. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9020-7>
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Ravert, R. D., Williams, M. K., Bede Agocha, V., Yeong Kim, S., y Brent Donnellan, M. (2010). The Questionnaire for Eudaimonic Well-Being: Psychometric properties, demographic comparisons, and evidence of validity. *The Journal of Positive Psychology*, 5(1), 41–61. <https://doi.org/10.1080/17439760903435208>
- Weiss, H. M., y Cropanzano, R. (1996). Affective Events Theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. En *Research in organizational behavior: An annual series of analytical essays and critical reviews, Vol. 18* (pp. 1–74). Elsevier Science/JAI Press.
- Willis, G. (1999). *Cognitive Interviewing A “How To” Guide*. https://static1.squarespace.com/static/644321e78cd2dd37613af33e/t/6446ce11a6b95b05785fc32b/1682361873149/Cognitive+Interviewing_How+To+Guide_Willis.pdf

Willis, G. B. (2015). *Analysis of the cognitive interview in questionnaire design*. Oxford University Press.

Zhou, S., Slemp, G. R., y Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors Associated with Teacher Wellbeing: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2), 63.

Zumbo, B. D., y Chan, E. K. H. (Eds.). (2014). *Validity and Validation in Social, Behavioral, and Health Sciences* (Vol. 54). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-07794-9>

Zumbo, B. D., y Huble, A. M. (Eds.). (2017). *Understanding and Investigating Response Processes in Validation Research* (Vol. 69). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-56129-5>

APÉNDICES

Apéndice A. Revisión Sistemática de la Literatura

Tabla A1

Artículos incluidos en la Revisión Sistemática de la Literatura.

Autor y año	Título
Arboleda-López et al. (2022)	Práctica docente como ejercicio con sentido humano: reflexión frente a la educación
Ascorra-Costa et al. (2014)	Relación entre el bienestar social de Profesores y el Nivel de Autonomía y Tamaño de Escuelas Municipalizadas Chilena
Ávila Muñoz (2019)	Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela
Bastías-Bastías (2021)	El Bienestar subjetivo y la Calidad de vida: una aproximación desde el ejercicio de la docencia
Beckett et al. (2015)	Diseño e implementación de una intervención educativa para elevar el bienestar docente basado en las evidencias de la psicología positiva y las neurociencias
Bermejo Toro (2016)	Bienestar docente. Estrategias para una vida emocionalmente más saludable en el trabajo del profesor
Bernal-Guerrero y Donoso González (2017)	"Engagement" y bienestar en el profesorado universitario. Hacia la delimitación de indicadores evaluativos
Berrocal-Aréstegui (2023)	Influencia del estrés laboral en el bienestar psicológico de profesores en Ayacucho
Borjas et al. (2019)	Bienestar docente y competencias de la profesión de la docencia
Campos-Muñoz et al. (2018)	Bienestar Subjetivo y Satisfacción Vital del Profesorado
Carr et al. (2021)	University of Azuay wellbeing survey 2019
Charria-Ortiz et al. (2022)	Bienestar laboral y condiciones de trabajo en docentes de primaria y secundaria
Chávez (2016)	Factores Asociados al Malestar/Bienestar Docente. Una Discusión desde la Investigación Actual
Cisneros-Concha y Druet-Domínguez (2014)	Bienestar emocional en los profesores
Dávila-Ramírez et al. (2023)	Estructura psicológica del bienestar docente: justificación de un modelo situado
Escalona et al. (2022)	Bienestar Docente durante la Pandemia de COVID-19 en Chile: Demandas y Recursos para Afrontar la Angustia Psicológica
Fernández-Molina et al. (2023)	Preschool teachers' well-being. Impact of relationships between happiness, emotional intelligence, affect, burnout, and engagement for their initial and permanent training
Fernández-Puig et al. (2017)	Evaluación del bienestar y la salud de los docentes en centros concertados
Ferrel-Ortega et al. (2014)	Bienestar psicológico en profesores de una Universidad privada del distrito de Santa Marta
García-Álvarez et al. (2023)	Aplicación de un programa para la mejora de la mentalidad de crecimiento, bienestar eudaimónico y bienestar multidimensional en el marco del desarrollo profesional docente

Autor y año	Título
García-Álvarez y Soler (2021)	Docentes agradecidos y con bienestar: efecto de una intervención psicoeducativa
García Domingo y Quintanal-Díaz (2022)	Inteligencia Emocional como Predictor de Satisfacción en Docentes de Infantil y Primaria
García-Moncada et al. (2023)	Bienestar laboral y compromiso docente
Gaxiola-Villa (2014)	Bienestar psicológico y desgaste profesional [dp] en amas de casa docentes universitarias
González-Rico (2015)	Bienestar laboral y personal en trabajadores de universidad
Gutiérrez-Caballero et al. (2019)	Práctica deportiva, bienestar psicológico y satisfacción con la vida de maestros españoles
Herrera-Álvarez et al. (2022)	Relación de las experiencias afectivas durante la infancia con el bienestar profesional del docente
Leal-Soto, Francisco et al. (2014)	Bienestar Psicológico y Prácticas Docentes con Efectos Motivacionales Orientadas al Aprendizaje
León-León et al. (2014)	Malestar/bienestar docente: el caso de tres escuelas interculturales bilingües de Arantepacua y Capacuaró Michoacán, México
Millán de Lange et al. (2014)	Efecto de la Inteligencia Emocional y Flujo en el Trabajo Sobre Estresores y Bienestar Psicológico: Análisis de Ruta en Docentes
Rodríguez-Rodríguez et al. (2021)	Bienestar emocional y resiliencia en profesionales de la educación social durante el confinamiento por la COVID-19
Suárez Martel (2017)	Análisis de la inteligencia emocional y el bienestar psicológico y su relación con el burnout en el PDI de la ULPGC
Torres Hernández (2023)	La Vocación Docente como Predictora del Bienestar Subjetivo en el Profesorado Mexicano
Valverde-Berrocoso et al. (2013)	El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC: su influencia en profesorado innovador
Vargas-Navarro et al. (2022)	Bienestar psicológico y desempeño docente en la educación básica regular
Veloso-Besio et al. (2013)	Relación entre Inteligencia Emocional, Satisfacción Vital, Felicidad Subjetiva y Resiliencia en funcionarios de Educación Especial
Villalustre-Martínez y Moral-Pérez (2015)	Entornos Personales de Aprendizaje: satisfacción de los estudiantes y bienestar subjetivo docente
Villarreal-Peralta (2023)	Potenciando el Bienestar Emocional en los maestros de la Unison

Apéndice B. Análisis conceptuales de bienestar

Introducción

El presente Apéndice se encuentran los productos del análisis conceptual según las recomendaciones de Walker y Avant (2019). En este sentido se siguieron los ocho pasos iterativos recomendados para el análisis: (a) elegir un concepto, (b) determinar el objetivo o propósitos del análisis, (c) identificar todos los usos del concepto posibles, (d) determinar los atributos definitivos, (e) identificar un caso modelo, (f) identificar casos adicionales, (g) identificar antecedentes y consecuencias, y (h) definir referentes empíricos. Adicionalmente se contextualizaron las dimensiones obtenidas a cuestiones relacionadas con el trabajo de los docentes.

El paso de elegir un concepto se refiere a la selección del concepto sobre el cual se realizará el análisis. Determinar los objetivos o propósitos ayuda a centrar la atención en los fines esperados del análisis. Es importante señalar que el análisis conceptual no es un fin en sí mismo, sino un medio para profundizar en el estudio de un tema en particular. Identificar los usos del concepto implica encontrar todas las formas en las que este se emplea en diferentes contextos.

Determinar los atributos definitivos consiste en delimitar las características esenciales del concepto, es decir, aquellos atributos que son indispensables para definirlo. Por otro lado, el paso de identificar un caso modelo sirve para ejemplificar una situación en la que se presentan todos los atributos del concepto, de forma que no quede duda de que así se representa el concepto.

La identificación de casos adicionales ayuda a demostrar qué se considera como atributos definitorios del concepto. Estos casos pueden clasificarse en:

- Casos *borderline*: ejemplos que contienen la mayoría de los atributos del concepto, pero no todos.
- Casos relacionados: instancias de conceptos que están relacionados con el concepto estudiado, pero que no contienen todos los atributos definitorios.
- Casos contrarios: ejemplos claros de lo que no representa el concepto.
- Casos inventados: casos que contienen ideas fuera de nuestra experiencia.
- Casos ilegítimos: ejemplos en los que el término del concepto se utiliza de forma incorrecta o fuera de contexto.

Identificar antecedentes y consecuencias tiene como propósito reconocer conceptos cercanos al estudiado. Un antecedente se refiere a los eventos o incidencias que deben ocurrir para que el concepto de interés se manifieste. Una consecuencia, por otro lado, son los eventos o incidentes que ocurren como resultado de la manifestación del concepto.

A continuación se presentan los análisis conceptuales de bienestar docente identificadas.

Análisis conceptual de bienestar hedónico

Definiciones y usos del concepto

- En las filosofías hedónicas, el foco principal, a veces exclusivo, se centran en la felicidad como placer, disfrute y la ausencia de malestar entendido como estados afectivos subjetivos (Huta y Waterman, 2014b, p. 1427).
- La hedonia se define en términos de experiencias subjetivas de disfrute y satisfacción vital, que se consideran concomitantes naturales del logro de un éxito razonable en la realización personal. (Huta y Waterman, 2014b, p. 1438).
- En cuanto a la hedonia, existe un claro consenso en que el placer/disfrute/satisfacción vital es fundamental para la definición. Sin embargo, no está claro si la ausencia de malestar también debe formar parte de la definición: algunos investigadores no han evaluado la ausencia de malestar, aunque no estamos seguros de si creen firmemente que este elemento debe excluirse de la definición o si simplemente no hacen tanto hincapié en este elemento como en la presencia de placer (Huta y Waterman, 2014b, p. 1448).
- ... la hedonia se discute más a menudo en términos de experiencias (Huta y Waterman, 2014b, p. 1449).
- Mientras que los estudiosos del primer grupo (*hedonia*) suelen tratar directamente las experiencias (*hedónicas*) como criterios de calidad de vida (Huta y Waterman, 2014b, p. 1449).
- En el hedonismo, la felicidad en forma de "hedonia" es el objetivo que hay que buscar, y cuanto mayor sea el grado de placer que se experimente, mejor (Waterman, 2007, p. 612).
- ...se encuentran correlaciones significativamente mayores con la hedonia en el caso de experiencias subjetivas como sentirse relajado, emocionado y contento, perder la noción del tiempo y olvidarse de los problemas personales (Waterman, 2007, p. 612).
- En el uso contemporáneo, se suele considerar que el término felicidad se refiere a la felicidad hedónica, una experiencia subjetiva que incluye "la creencia de que uno está consiguiendo las cosas importantes que desea, así como ciertos afectos placenteros que normalmente acompañan a esta creencia" (Kraut, 1979, p. 178) (Waterman, 1993, p. 678)
- La expresión más completa del hedonismo como teoría ética fue propuesta por Aristipo de Cirene en el siglo III a.C., quien sostenía "que el placer es el único bien, pero también que sólo el propio placer físico, positivo y momentáneo es un bien, y lo es independientemente de su causa" (Tatarkiewicz, 1976, p. 317) (Waterman, 1993, p. 678).
- No existe ninguna restricción conceptual para que el disfrute hedónico esté vinculado únicamente a una clase concreta de actividades, como ocurre con el vínculo entre la expresividad personal y la autorrealización (Waterman, 1993, p. 679).
- El disfrute hedónico se produce cuando la satisfacción de las necesidades, ya sean físicas, intelectuales o sociales, va acompañada de un afecto placentero (A. Waterman, 1993, p. 679).
- Aunque se espera que las experiencias de disfrute hedónico también surjan de actividades que ofrezcan tales oportunidades (de desarrollar los mejores potenciales), el vínculo entre el disfrute hedónico y las oportunidades de desarrollar los mejores potenciales no es específico.

Es de esperar que el disfrute hedónico varíe en función de las oportunidades de alcanzar otras formas de satisfacción. (Waterman, 1993, p. 680)

- En conjunto, estos resultados apoyan la afirmación de Telfer (1980) de que la eudaimonía es una condición suficiente, pero no necesaria, para la felicidad hedónica (A. Waterman, 1993, p. 689)
- El disfrute hedónico se asocia más con la sensación de relajación, excitación, felicidad, pérdida de la noción del tiempo y olvido de los problemas personales (A. Waterman, 1993, p. 689).
- Sin embargo, otros dos componentes cognitivo-afectivos señalados por Csikszentmihalyi (1975), la pérdida de la noción del tiempo y la resolución de problemas personales, resultaron estar más relacionados con el disfrute hedónico que con la expresividad personal (A. Waterman, 1993, p. 690)
- El disfrute hedónico puede surgir en relación con actividades activa o pasivamente formadas (A. Waterman, 1993, p. 690)
- Las actividades produzcan un placer hedónico sin tener en cuenta la calidad del rendimiento alcanzado (A. Waterman, 1993, p. 690)
- La realización repetida de actividades que produzcan placer físico debería producir saciedad (A. Waterman, 1993, p. 690)
- Se puede prever que el disfrute hedónico surja de cualquiera de una serie de posibilidades consideradas relativamente intercambiables (A. Waterman, 1993, p. 690)
- El disfrute hedónico se refiere a los afectos positivos que acompañan a la obtención de objetos materiales y oportunidades de acción que uno desea poseer o experimentar (Waterman et al., 2008, p. 42).
- Desde una perspectiva filosófica eudaimonista, la categoría de actividades que dan lugar a la eudaimonía pero no al disfrute hedónico es imposible teóricamente (Waterman et al., 2008, p. 43).
- También se reconoce universalmente que las actividades intrínsecamente motivadas se disfrutan hedónicamente (Waterman et al., 2008, p. 47).
- ... algunas actividades en las que puede participar una persona se asocian con ambas concepciones de la felicidad, mientras que otras se asocian únicamente con el disfrute físico (Waterman et al., 2008, p. 47).
- El hallazgo de que las dos concepciones de la felicidad estaban relacionadas de forma diferencial con diversos aspectos de la motivación intrínseca confirma que el disfrute hedónico y la eudaimonía, aunque están estrechamente interrelacionados, se pueden distinguir de forma fiable (Waterman et al., 2008, p. 63).
- Las actividades con motivación hedónica están motivadas únicamente por el placer hedónico al que se asocian y se eligen de forma autónoma. La introducción de consideraciones o limitaciones extrínsecas socava el placer experimentado y, por tanto, la motivación hedónica de las actividades (Waterman et al., 2008, pp. 72–73).
- Si las actividades motivadas intrínsecamente se convirtieran en obligatorias en lugar de ser seleccionadas por uno mismo, la naturaleza de su motivación cambiaría radicalmente. (Waterman et al., 2008, p. 73).

- Los datos presentados aquí indican que el interés, las experiencias de flujo, la expresividad personal y el disfrute hedónico son estados subjetivos interrelacionados (Waterman et al., 2008, p. 74).

Definición de atributos:

- Estado de satisfacción
- Experiencias de disfrute
- Experiencias de afectos positivos

Antecedentes:

- Motivación intrínseca
- Relajación
- Pérdida de la noción del tiempo
- Olvido de los problemas personales

Traslación de los conceptos a bienestar docente

Definición conceptual

Bienestar docente hedónico: Estado subjetivo de satisfacción, disfrute y afectos positivos que experimentan los docentes al interactuar con elementos específicos de la profesión docente.

Definición de atributos

- Estado de satisfacción: evaluación cognitivo-afectiva positiva del resultado de una determinada experiencia o situación.
- Experiencias de disfrute: sensaciones de placer y gratificación obtenidas a partir de realizar actividades específicas a la profesión docente.
- Experiencias de afectos positivos: sensación de emociones positivas como la felicidad, la alegría y el gozo.

Estudios de caso

Caso modelo:

María es una docente de secundaria. Cuando está impartiendo clases suele experimentar emociones de alegría y disfrute. De la misma manera, le emociona y le gusta impartir clases casi todos los días. En general, se siente bien cuando el grupo alcanza alguna de las metas establecidas por el programa.

Caso contrario:

Ximena es una docente de secundaria. Cuando está en el aula, generalmente se siente aburrida y experimenta emociones negativas, como ansiedad y frustración. Desde hace un tiempo no disfruta dar clases, siente que el trabajo es repetitivo y monótono. Le da igual su desempeño como docente y es indiferente ante sus responsabilidades como docente.

Autodescubrimiento

Definiciones y usos del concepto

- La teoría surge cuando se le intenta dar respuesta a dos preguntas implícitas en los escritos de Erik Erikson: (a) En la tarea de formación de la identidad, ¿representan algunos elementos de identidad potenciales representados "mejores" resoluciones a una crisis de identidad que otros? (b) En caso de que así sea, ¿cómo se reconocen las "mejores" opciones? (Waterman, 2011, p. 358).
 - Por el contrario, si uno está inmerso en un proceso de autodescubrimiento, la tarea consiste en "encontrarse a sí mismo". Lo que hay que encontrar es algo que ya existe, y la tarea consiste en reconocerlo y comprenderlo. El descubrimiento es el proceso de dar a conocer lo desconocido. Si existe un "yo verdadero" antes de su descubrimiento, entonces este yo verdadero puede servir como estándar para lo que se deben considerar "mejores" elecciones de identidad. Las mejores elecciones son las que son coherentes con la verdadera naturaleza y la expresan.
- Parte del eudaimonismo entendido como un sistema ético normativo, es decir, una declaración sobre cómo se debe vivir (Waterman, 2011, p. 359):
 - La formación de la identidad es un proceso de autodescubrimiento, cuyo objetivo es reconocer y comprender la naturaleza de nuestro daimon personal, es decir, lo que constituye nuestro mejor potencial, así como la mejor manera de expresar esos potenciales en la que elegimos para vivir.
- Para poder avanzar de forma notable hacia la autorrealización, es necesario haber reconocido y decidido qué tipo de persona se es. Esto hace que el proceso de autodescubrimiento sea fundamental para el funcionamiento eudaimónico. También sirve para vincular el bienestar eudaimónico al éxito en el proceso de formación de la identidad (Waterman et al., 2010, p. 6).
- El eudaimonismo, como teoría ética, insta a cada persona a reconocer y vivir de acuerdo con su daimon, es decir, a esforzarse por autorrealizarse. Sin embargo, antes de que sea posible realizar progresos notables hacia la autorrealización, es necesario haber reconocido y decidir qué tipo de persona se es ya. Esto hace que el proceso de autodescubrimiento sea fundamental para el funcionamiento eudaimónico. También sirve para vincular el bienestar eudaimónico con éxito en el proceso de formación de la identidad (Waterman, 1992, 1993a, 2004) (Waterman et al., 2010, p. 6)
- Es posible que algunos de los objetivos a los que podríamos dedicar nuestro talento estén más en consonancia con nuestras inclinaciones naturales que otros objetivos que podríamos elegir. Si es

así, a la hora de elegir la identidad, la exploración entre los posibles objetivos vitales vuelve a ser un proceso de autodescubrimiento (Schwartz, 2002; Waterman, 2011, p. 367).

- El proceso de autodescubrimiento implica esfuerzos dirigidos al reconocimiento del propio daimon, es decir, de los mejores potenciales o aptitudes personales. Los esfuerzos de autorrealización implican esforzarse por actuar sobre la base de esos potenciales. Tales acciones son coherentes con las definiciones objetivas de eudaimonia. Simultáneamente, estas acciones dan lugar a esas experiencias subjetivas identificadas como sentimientos de expresividad personal (eudaimonia), que luego sirven para identificar y reforzar comportamientos que avanzan en el proceso de autodescubrimiento.

Definición de atributos:

- Exploración de los potenciales personales.
- Reconocimiento de los potenciales personales.
- Exploración de objetivos vitales.
- Determinación de la mejor manera de expresar los potenciales personales.

Antecedentes

- Motivación intrínseca (Waterman, 2011, p. 360).
- Desarrollo psicosocial (Waterman, 2011, p. 374).
- Autorrealización.
- Autodeterminación / autonomía (Waterman, 2011, p. 366).

Referentes empíricos

- Questionnaire for Eudaimonic Well-Being (Waterman et al., 2010).
- PISA 2021 Teacher Questionnaire (Viac y Fraser, 2020).

Traslación de los conceptos a bienestar docente

Definición conceptual

El autodescubrimiento docente es un proceso por el cual se identifican y reconocen los potenciales personales. Es decir, realmente vale la pena desear. Esto implica exploración de metas y objetivos personales significativos fundamentales para alcanzar la autorrealización y la determinación de como desarrollar los potenciales para alcanzar las metas.

Definición de atributos

- Exploración de los potenciales personales: búsqueda de aquello que vale la pena desear y tener en su daimon docente.
- Reconocimiento de los potenciales personales: comprensión de la naturaleza de su daimon docente.
- Exploración de objetivos vitales: valoración de metas y objetivos que son fundamentales en la para alcanzar la autorrealización.
- Determinación de la mejor manera para expresar sus potenciales: definición de estándares que determinar las decisiones de identidad más acordes al daimon docente.

Estudios de caso

José es un docente que imparte asignaturas de matemáticas en una secundaria técnica del estado de Baja California.

- Se pregunta constantemente qué es ser un docente y cómo expresarlo.
- Reconoce su vocación como docente, es decir, su afinidad para dedicarse a la docencia. Además, descubre su motivación intrínseca y pasión para enseñar matemáticas.
- Periódicamente se establece nuevos estándares para mejorar en su profesión como docente. Se propone asistir a talleres y capacitación. Busca de manera continua mejorar en su práctica docente.

Caso contrario:

Juan es un docente que imparte asignaturas de literatura en una secundaria pública incorporada al Sistema Educativa Estatal de Baja California (SEE).

- A diferencia de José, se adhiere a los métodos de enseñanza que conoce sin considerar si todos los estudiantes se benefician.
- No reconoce una vocación docente, entro debido a que su familia le heredo una plaza.
- No se esfuerza por encontrar formas para crecer profesionalmente y no busca oportunidades de desarrollo profesional.

Desarrollo de la identidad

Definiciones y usos del concepto encontrados en trabajos de Waterman

- Una cosa es haber identificado los talentos y aptitudes de cada uno (autodescubrimiento), y otra es haber decidido hacia qué objetivos vitales deben dirigirse esos talentos y aptitudes.
- Para vivir la experiencia bienestar eudaimónico, las personas deben encontrar la manera de poner en práctica sus habilidades y talentos en la búsqueda de objetivos personales significativos (Waterman et al., 2010, p. 7).
- Como filosofía normativa, el eudaimonismo identifica el sentido y el propósito de la vida con la búsqueda de la excelencia en pos de la autorrealización (Waterman, 2011, p. 362).
- Otro principio de la teoría de la identidad eudaimónica es que las experiencias de eudaimonía proporcionan una base para que los individuos establezcan un sentido de propósito en la vida con significado personal (Waterman, 2011, p. 375).
- La formación de la identidad no se completa con el descubrimiento y desarrollo de los talentos y habilidades que hemos llegado a reconocer como nuestros mejores potenciales (autodescubrimiento). Aún hay que determinar qué vamos a hacer con esos potenciales en desarrollo (Waterman, 2011, p. 367).
- En otras palabras, es necesario elegir lo que queremos lograr en nuestras vidas, nuestros propósitos en la vida (Waterman, 2011, p. 367).
 - Si queremos lograr un éxito sustancial en el cumplimiento de esos propósitos, los objetivos deben ser compatibles con nuestros talentos y habilidades, es decir, con nuestra naturaleza humana individual.
 - Perseguir objetivos que no se ajustan a nuestras capacidades es una receta para la frustración y el fracaso (Waterman, 2011, p. 367).
- Es posible que algunos de los objetivos a los que podríamos dedicar nuestro talento estén más en consonancia con nuestras inclinaciones naturales que otros objetivos que podríamos elegir. Si es así, a la hora de elegir nuestra identidad, la exploración de posibles objetivos vitales es, de nuevo, un proceso de autodescubrimiento (Schwartz, 2002).
- A la hora de elegir objetivos vitales, nuestras preferencias de estilo de vida desempeñarán, casi con toda seguridad, un papel sustancial (Waterman, 2011, p. 367).
- Es posible que reconozcamos que tenemos potencial para ser muy buenos en alguna empresa concreta y que, al mismo tiempo, reconozcamos que elegir esa dirección concreta en la vida no encajaría bien con nuestra forma de vida (Waterman, 2011, p. 367).

- La autoconcordancia se refiere a "los sentimientos de propiedad que las personas tienen (o no tienen) con respecto a sus metas autoimpuestas" (Sheldon & Houser-Marko, 2001, p. 152). Se dice que dichas metas generan interés intrínseco y congruencia de identidad (Waterman, 2011, p. 368).
- La autoconcordancia, al igual que la eudaimonía, vincula la expresividad personal con el funcionamiento de la identidad (Waterman, 2011, p. 368).
- Con respecto a la importancia de desarrollar contextos mentales para la elección de los propósitos en la vida, conviene adoptar una perspectiva amplia (Waterman, 2011, p. 368).
- Las medidas de propósito en la vida también se han correlacionado negativamente con el malestar psicológico y diversos indicadores de problemas psicológicos y psíquicos (Waterman, 2011, p. 375).
- "Vivir de acuerdo con el daimon" implica elegir los objetivos de la vida en función de la naturaleza inherente de cada uno, y perseguirlos da sentido y propósito a la vida (Norton, 1976; Waterman et al., 2008, p. 42).

Definición de atributos

- Elección de objetivos personales significativos de vida.
- Auto concordancia de potenciales personales con propósito de vida.

Antecedentes

- Motivación intrínseca.
- Experiencias de eudaimonia.
- Autodescubrimiento.

Referentes empíricos

- Questionnaire for Eudaimonic Well-Being (A. S. Waterman et al., 2010).

Traslación de los conceptos a bienestar docente

Definición conceptual

El *Desarrollo de la identidad docente docente* es el proceso de identificar y seleccionar las metas y objetivos que brindan la intención fundamental y la relevancia de la profesión docente. Los potenciales personales deben estar alineados al cumplimiento de estas metas y objetivos.

Definición de atributos:

- Elección de objetivos personales significativos de vida: Proceso de identificar y elegir las metas que dan significado a la profesión docente, es decir, aquellos objetivos que se quieren lograr en el trabajo como docente.
- Auto concordancia de potenciales personales con propósito de vida: grado de alineación del *daimon docente* con las metas y propósitos establecidos a cumplir.

Estudios de caso

Caso ejemplar:

- Alonso es un docente de educación secundaria. Tiene claros las metas y objetivos personales que brindan propósito y significado en su labor como docente. Su propósito principal es inspirar a sus estudiantes a explorar su amor por las matemáticas. Su *daimon docente* están alineados con las metas y propósitos establecidos.

Caso contrario:

- Lorena es una docente de secundaria. Siente que no tiene un propósito real en su labro como docente, por lo que no se establece metas y objetivos a cumplir.

Desarrollo de los potenciales

Definiciones y usos del concepto:

- No sólo es necesario identificar esos potenciales, también hay que esforzarse activamente por actuar sobre ellos para que puedan desarrollarse plenamente 7.
- En ausencia de una percepción de relevancia para la autorrealización, la motivación intrínseca no parece surgir a pesar de los esfuerzos de los demás por crearla 7.
- El desarrollo percibido de estos aspectos del "verdadero yo" durante las actividades de expresión personal (eudaimonía) se considera decisivo para la consecución del bienestar eudaimónico (E. Lee y Carey, 2013).

Definición de atributos

- Percepción del desarrollo de los mejores potenciales.

Antecedentes

- Autodescubrimiento.

Referentes empíricos

- Questionnaire for Eudaimonic Well-Being (A. S. Waterman et al., 2010).

Traslación de los conceptos a bienestar docente

Definición conceptual

La *Compromiso del desarrollo docente* es la evaluación subjetiva que se tiene sobre el grado de desarrollo de su máximos potencial como docente.

Estudios de caso

Caso ejemplar:

- Antonio es un docente de secundaria. En comparación con el año pasado, ha notado un progreso significativo en sus habilidades pedagógicas y en la conexión que establece con sus alumnos.

Caso contrario:

- Raúl es un docente de secundaria. A se siente *estancado* como docente, ya que no ha dedicado esfuerzos para mejorar sus habilidades y métodos docentes.

Esfuerzo significativo para la búsqueda de la excelencia

Definición y usos del concepto

- Dado que las experiencias de Bienestar Eudaimónico se basan en la autorrealización a través del pleno uso de las habilidades y talentos personales en actividades significativas, se deduce que el nivel de esfuerzo invertido en tales actividades será considerablemente mayor que en otras actividades en las que una persona se involucra (A. S. Waterman et al., 2010, p. 7).
- En consecuencia, Waterman (2005) encontró una fuerte asociación positiva entre la eudaimonia y el nivel de esfuerzo invertido en actividades (A. S. Waterman et al., 2010, p. 7).
- Dada esta acumulación de pruebas, parece apropiado dirigir la atención a la cuestión de cómo nuestras instituciones sociales facilitan o inhiben la identificación y la búsqueda de aquellas actividades que fomentan el proceso de autorrealización.
- Las personas están dispuestas a gastar mucha más energía en actividades intrínsecamente motivadas que en otros ámbitos de su vida (A. S. Waterman, 2011, p. 366).
- Entonces elegimos de forma autónoma dedicarnos a esa actividad, nos preocupamos por el equilibrio entre los retos y las habilidades que implica y estamos dispuestos a invertir un esfuerzo considerable en su realización (A. S. Waterman, 2011, p. 367).
- En ausencia de una percepción de relevancia para la realización personal, la motivación intrínseca no parece surgir a pesar de los esfuerzos de los demás por crearla (A. S. Waterman, 2011, p. 367).

Definición de atributos

- Disposición a invertir esfuerzo considerable en actividades.
- Nivel del esfuerzo invertido en actividades.

Antecedentes

- Autonomía
- Motivación intrínseca

Referentes empíricos

Traslación de los conceptos a bienestar docente

Definición conceptual

La *Esfuerzo activo para el desarrollo docente* es la cantidad de recursos personales, físicos o cognitivo-afectivos, dedicados al cumplimiento de actividades encaminadas al desarrollo docente.

Definición de atributos:

- Sensaciones placenteras al realizar actividades que desarrollan los potenciales personales: sensaciones se producen cuando una persona se desarrolla a actividades que están alineadas con su daimon docente.
- Absorción al realizar actividades que desarrollan los potenciales personales: grado de inmersión caracterizada por la profunda concentración y sensación de *flujo* al ejecutar tareas que desarrollan los potenciales personales.

Estudios de caso

Caso ejemplar:

- Juan Carlos es un docente de secundaria. Frecuentemente, al impartir su clase, se encuentra completamente absorbido por la tarea. Cuando esto pasa experimenta un estado de concentración profunda y gran alegría.

Caso contrario:

- Marta es una docente de secundaria. A menudo suele experimentar poca concentración para realizar actividades para desarrollar sus potenciales personales. Siente apatía y desmotivación cuando realiza la mayoría de sus labores como docente.

Participación intensa en actividades

Definición y usos del concepto

- Cuando una persona participa en actividades con significado personal que aprovechan al máximo sus habilidades y talentos, la intensidad de su implicación en estas actividades debería ser considerablemente mayor que cuando participa en otras actividades más rutinarias (A. S. Waterman et al., 2010, p. 7).
- Csikszentmihalyi (1990) ha denominado a esta intensa implicación "flujo" (A. S. Waterman et al., 2010, p. 7).
- Un índice del grado de EWB experimentado debería ser la frecuencia de la implicación intensa en las actividades en las que una persona participa (A. S. Waterman et al., 2010, p. 7).
- Los sentimientos positivos que acompañan al éxito y los sentimientos negativos que acompañan al fracaso refuerzan el mantenimiento de la implicación en aquellas actividades en las que nos va relativamente bien y la interrupción de la implicación cuando nos va mal (A. S. Waterman, 2011, p. 365).
- Más bien, la actividad simplemente "sienta bien" a la persona. No se está afirmando aquí que esas primeras experiencias sean indicadores infalibles de los mejores potenciales de una persona, sino simplemente que son predictores útiles. Si la exposición posterior a la misma actividad produce las mismas experiencias eudaimónicas, es casi seguro que la participación en ella se intensificará (A. S. Waterman, 2011, p. 365).
- Es la eudaimonía lo que mantiene la implicación en una actividad a pesar de las vicisitudes de los resultados en distintas ocasiones (A. S. Waterman, 2011, p. 365).
- Estamos deseosos de seguir implicándonos en esas actividades porque las encontramos "divertidas" (A. S. Waterman, 2011, p. 365).

Definición de atributos

- Sensaciones placenteras al realizar actividades que desarrollan los potenciales personales.
- Absorción al realizar actividades que desarrollan los potenciales personales.

Antecedentes

- Autodescubrimiento.
- Motivación intrínseca.

Referentes empíricos

- Questionnaire for Eudaimonic Well-Being (A. S. Waterman et al., 2010).

Traslación de los conceptos a bienestar docente

Definición conceptual

La *participación intensa en actividades* es un estado de inmersión profunda caracterizada por experimentar sensaciones de placer y profunda concentración al realizar actividades alineadas con el daimon docente.

Definición de atributos:

- Sensaciones placenteras al realizar actividades que desarrollan los potenciales personales: sensaciones se producen cuando una persona se desarrolla a actividades que están alineadas con su daimon docente.
- Absorción al realizar actividades que desarrollan los potenciales personales: grado de inmersión caracterizada por la profunda concentración y sensación de *flujo* al ejecutar tareas que desarrollan los potenciales personales.

Estudios de caso

Caso ejemplar:

- Juan Carlos es un docente de secundaria. Frecuentemente, al impartir su clase, se encuentra completamente absorbido por la tarea. Cuando esto pasa experimenta un estado de concentración profunda y gran alegría.

Caso contrario:

- Marta es una docente de secundaria. A menudo suele experimentar poca concentración para realizar actividades para desarrollar sus potenciales personales. Siente apatía y desmotivación cuando realiza la mayoría de sus labores como docente.

Disfrute de las actividades

Definición y usos del concepto

- Uno de los aspectos definitorios más claros y esenciales de la EWB son las experiencias directas de felicidad en forma de eudaimonia (A. S. Waterman et al., 2010, p. 7).
- Las personas con un nivel alto de bienestar eudaimónico deberían disfrutar que lo que hacen en sus vidas expresa personalmente quiénes son, y deberían hacerlo con mucha más frecuencia que las personas con un nivel bajo de EWB (A. S. Waterman et al., 2010, p. 7).
- El disfrute se refiere a los afectos positivos que acompañan a conseguir o tener los objetos materiales y las oportunidades de acción que uno desea poseer o experimentar (A. S. Waterman et al., 2008, p. 42).

Definición de atributos

- Afectos positivos al realizar actividades que desarrollan el daimon.
- Satisfacción al realizar actividades que desarrollan el daimon.

Antecedentes

- Autodescubrimiento.

Referentes empíricos

- Questionnaire for Eudaimonic Well-Being (A. S. Waterman et al., 2010).

Traslación de los conceptos a bienestar docente

Definición conceptual

La *Gratificación por el desarrollo docente* son aquellas sensaciones donde se experimentan afectos positivos y satisfacción al realiza actividades destinadas a desarrollar los mejores potenciales del *daimon docente*.

Definición de atributos

- Afectos positivos al realizar actividades que desarrollan los potenciales personales: sentimientos o emociones que se experimentan al realizar actividades que desarrollan su daimon docente.
- Satisfacción al realizar actividades que desarrollan los potenciales personales: evaluación cognitiva que expresa felicidad al realizar actividades que desarrollan su daimon docente.

Estudios de caso

Caso ejemplar:

- María es una docente de escuela primaria. Le encanta interactuar con sus alumnos y encontrar formas creativas de hacer que el aprendizaje sea divertido y significativo (afectos positivos). Cuando está dando clases, María se siente satisfecha al ver el progreso de sus estudiantes y su propio desarrollo como docente (satisfacción).

Caso contrario:

- Carlos es un docente de escuela secundaria. A menudo se siente insatisfecho debido a que no le gusta trabajar como docente (insatisfacción). No disfruta interactuar con sus alumnos, considera que la enseñanza es una tarea tediosa (afectos negativos). Cuando está en clases, experimenta estrés y frustración porque no ve progreso en sus estudiantes (afectos negativos).

Apéndice C. Reporte y ficha técnica del IBD



Reporte Técnico de Instrumento de Bienestar Docente (IBD)

Presenta

Brando Bernal-Baldenebro

Diciembre, 2023

Índice

Introducción	224
1. Características generales, propósito y usos.....	225
1.1 Propósito	225
1.2 Población objetivo	225
1.3 Usuarios beneficiados	225
1.4 Usos intencionados.....	225
1.5 Limitaciones	226
1.6 Descripción de las escalas y sus ítems.....	226
1.7 Procedimiento para determinar la puntuación del instrumento	227
2. Supuestos y fundamentos filosóficos de las escalas de bienestar docente.....	227
2.1 Supuestos de la interpretación de resultados	227
2.2 Fundamentos filosóficos del modelo de medición y validación	228
2.3 Fundamentos filosóficos de los referentes teóricos de las escalas	230
3. Referentes conceptuales y metodológicos	232
3.1 Dimensión eudaimónica.....	232
3.2 Dimensión hedónica	234
4. Especificaciones de las escalas.....	235
4.1 Modelo de medición	235
4.2 Especificaciones del formato y estructura de las escalas.....	237
4.3 Especificación de las propiedades psicométricas	238
5. Referencias.....	242

Introducción

La validez de las interpretaciones y usos intencionados de las puntuaciones es uno de los aspectos más importantes en el desarrollo y uso de un instrumento (American Educational Research Association et al., 2014; Kane, 2013; Messick, 1989). Es responsabilidad de los desarrolladores del instrumento el recopilar y reportar las evidencias de validez sobre las cuales se sustentan las interpretaciones y usos previstos. En este sentido, durante el desarrollo de un instrumento, es menester la elaboración de un *reporte técnico*, es decir, un documento donde se presentan (a) las propiedades técnicas, (b) psicométricas y (c) evidencias de validez recopiladas durante los distintos procesos de validación (American Educational Research Association et al., 2014; Downing y Haladyna, 2006; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2018).

El contenido y extensión del reporte técnico varía en función del impacto que las interpretaciones pretenden tener sobre los usuarios del instrumento (Kane, 2013). Es decir, en caso de que las interpretaciones de los resultados sean empleadas en procesos de toma de *decisiones de alto impacto* para el usuario (pe. ingreso, promoción o permanencia en un trabajo) sería *necesario* contar con un reporte exhaustivo de las características y de las evidencias de calidad técnica del instrumento. En el contexto del desarrollo de instrumentos de medición educativa y psicológica, especialista del estudio de validez recomiendan que dentro de los *reportes técnicos* se incluya información referente de, al menos, los usos previstos del instrumento, los fundamentos teórico-conceptuales sobre los que se basa el contenido y las especificaciones del formato y contenido del instrumento (American Educational Research Association et al., 2014; Downing y Haladyna, 2006).

Considerando lo anterior, en el presente documento se reportan las propiedades técnicas y psicométricas, así como las evidencias recopiladas en los procesos de validación. Para ello, este documento se divide en cinco apartados. En el primero se presentan las características generales de las EBD. En el segundo, se detallan los supuestos y fundamentos filosóficos de para la interpretación de resultados, del modelo de medición y validación, y los referentes teóricos del contenido de las EBD. En el tercer apartado se describen los referentes conceptuales y metodológicos para el diseño y desarrollo de las EBD, mientras que en el cuarto apartado se muestran las especificaciones del formato y estructura de las escalas, así como de las propiedades psicométricas esperadas. En el quinto apartado se presentan las referencias sobre las cuales se sustenta este trabajo.

Características generales, propósito y usos

Propósito

El propósito principal de las EBD es medir el grado de bienestar que perciben los docentes de instituciones de educación básica pertenecientes al Sistema de Educación Pública (SEP).

Población objetivo

La EBD está dirigida a docentes de educación básica pertenecientes al Sistema de Educación Pública (SEP). Aunque la muestra se conformó exclusivamente por docentes de secundaria del estado de Baja California, no obstante, se hipotetiza la generalizabilidad de las interpretaciones para población docente mexicana de nivel básico. Lo anterior se justifica por dos cuestiones. Por un lado, las escalas fueron diseñadas considerando el *marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica* elaborado por la SEP y la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestro (USICAMM; 2022). Por otro lado, durante la revisión sistemática de la literatura, no se encontraron elementos distintivos de la población docente de Baja California en relación con la nacional. Asimismo, y pendiente a la verificación de análisis de invarianza de la medición, se espera que se conserve la validez de sus interpretaciones sin importar el género, la edad o la institución de procedencia de los sustentantes.

Usuarios beneficiados

Las EBD fueron diseñadas y desarrolladas considerando como usuarios intencionados a:

- Responsables de decisiones educativas: individuos encargados de tomar decisiones a nivel de educación básica.
- Personal directivo y de supervisión en instituciones educativas: directores y supervisores escolares de educación básica que pueden emplear los resultados de las escalas para conocer e informar el nivel de bienestar de los docentes en sus respectivas instituciones.
- Profesionales e investigadores del ámbito educativo: personas dedicadas a la investigación en el campo educativo, interesadas en verificar y analizar el bienestar de una población docente de educación básica.

Usos intencionados

Se pretende que la interpretación de las puntuaciones de las escalas se use para:

- Identificar el estado de bienestar docente hedónico y eudaimónico en función a las puntuaciones obtenidas.

- Proporcionar información válida y confiable para la toma de decisiones informadas sobre el bienestar hedónico y eudaimónico de los docentes de educación básica.
- Auxiliar a tomadores de decisiones e investigadores en el desarrollo de programas de investigación o intervención sobre temáticas concernientes al bienestar hedónico y eudaimónico de los docentes de educación básica.
- Obtener datos válidos y confiables que apoyen en el diseño e implementación de acciones, actividades, programas, planes o políticas educativas encaminadas al fomento de bienestar hedónico y eudaimónico de los docentes de educación básica.

Limitaciones

En cuanto a las limitaciones de la interpretación de los resultados, se destacan las siguientes:

- El modelo de medición conceptualiza al *bienestar docente* en función de dos dimensiones: eudaimónica y hedónica. Se ignoran otras dimensiones que pueden ser consideradas como parte del concepto bienestar, tales como el bienestar físico, psicosomático, financiero, social, entre otros.
- Siguiendo las recomendaciones de especialistas en el estudio del bienestar, la interpretación de las escalas se hará de manera individual y no se deberá hacer de manera compositiva, es decir, sumar el resultado de ambas escalas para tener un índice global de bienestar docente.
- Debido al formato de respuesta de tipo autoinforme, los resultados son obtenidos desde la subjetividad de los docentes hacia su propio bienestar, por lo que se espera que las respuestas estén sujetas a sesgos personales y de deseabilidad social.
- Las escalas no tienen el objetivo de ayudar en el proceso de toma de decisiones para la selección, permanencia, o promoción de docentes. No se presentan evidencias que justifiquen dicho uso.
- No se presentan evidencias que justifiquen la interpretación de resultados en función de análisis variabilidad intra-individual.

Descripción de las escalas y sus ítems

Las EBD son una herramienta metodológica compuesta de 52 ítems que, en conjunto, miden el constructo de bienestar docente (BD). Ambas escalas se sustentan en un modelo de medición de BD que considera dos dimensiones: *eudaimónica* y *hedónica*. Cada escala se diseñó con la finalidad de medir de una dimensión específica. Por un lado, la escala eudaimónica se compone por 30 ítems organizados en dos subdimensiones: *autorrealización*, compuesta por 25 ítems, y *sentimientos de expresividad emocional*, que incluye cinco ítems. Por otro lado, la escala hedónica se integra por 22 ítems: 16 miden la subdimensión *afectos en la profesión docente* y seis valoran la *Satisfacción en la profesión docente*. La base del ítem para la dimensión eudaimónica y la subdimensión de Satisfacción en la profesión docente es

Considere las últimas dos semanas de su práctica docente e indique su grado de acuerdo o desacuerdo con los siguientes enunciados, mientras que para la subdimensión de afectos en la profesión docente es En las últimas dos semanas de su práctica docente, ¿con qué frecuencia ha experimentado estas emociones?

La totalidad de los ítems son de respuesta selecta con un nivel de medición ordinal. A modo de respuestas, se ofrece una escala tipo Likert de cuatro opciones, las cuales reflejan el grado de acuerdo o desacuerdo (1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = de acuerdo, 4 = totalmente de acuerdo), así como la frecuencia de episodios afectivos percibidas por los docentes (1 = nunca, 2 = raramente, 3 = semanalmente, 4 = diariamente). El formato de aplicación de las escalas puede ser a lápiz y papel o en dispositivos electrónicos, mediante el uso de una plataforma de encuestas.

Procedimiento para determinar la puntuación del instrumento

En relación con la puntuación de las EBD, se desalienta la obtención de un índice global de bienestar docente a través de la suma de las puntuaciones de ambas escalas. Es decir, cada puntuación de las escalas debe interpretarse de forma independiente. Cada ítem tiene el mismo peso en la obtención de una puntuación en su respectiva escala. El modelo de puntuación es politómico y la interpretación de resultados se realiza mediante el análisis de las puntuaciones.

Supuestos y fundamentos filosóficos de las escalas de bienestar docente

Este apartado tiene como propósito profundizar en la comprensión de los supuestos filosóficos que dan sustento a las dos Escalas Bienestar Docente (EBD). Para ello, esta se divide en tres subsecciones. En la primera subsección, se presenta una descripción detallada de los supuestos sobre los que se fundamenta la interpretación de los resultados de las escalas. En segunda subsección se presentan los fundamentos filosóficos de los supuestos a la medición y validación del constructo, mientras que en la tercera subsección se resumen los fundamentos filosóficos de los referentes teóricos de las EBD.

Supuestos de la interpretación de resultados

Las EBD derivan del supuesto que la interpretación de sus resultados representa y permiten medir el constructo denominado *bienestar docente*. Para fines de las escalas, resulta conveniente definir el BD como las valoraciones cognitivo-afectivas positivas que tiene un docente respecto al (a) desarrollo de sus mejores potenciales y (b) su estado de satisfacción y afectos que experimenta durante el cumplimiento de sus actividades profesionales. Acorde a la definición anterior, el BD se integra por dos dimensiones de bienestar: eudaimónica y hedónica. En este sentido, es de interés para los usuarios de las EBD, que las puntuaciones de los ítems estimen el nivel de BD de los docentes a través del análisis de puntuaciones en forma de escalas numéricas de tipo ordinal (Krantz y Tversky, 1971; Stevens, 1946). Dicha estimación se

ve sujeta al supuesto donde la variabilidad en el constructo es una característica de las respuestas de los docentes, asociado a un error de medición estándar. Por ejemplo, una docente que presenta un alto nivel de bienestar docente obtendrá puntuaciones altas en las escalas, mientras que un docente con poco nivel de bienestar docente obtendrá puntuaciones bajas. Asimismo, se reconoce que esta medición es imperfecta, pues los errores de medición estándar influyen en la estimación de una puntuación verdadera de la *variable latente*.

A su vez, se pretende obtener distintas fuentes y evidencias de validez que justifiquen las interpretaciones previstas y usos intencionados de las escalas (American Educational Research Association et al., 2014; Messick, 1989). Para ello, las escalas se sujetaron a un proceso de validación de sus interpretaciones. Considerando lo anterior, y desde una perspectiva pragmática, la utilidad de las escalas se remite a la variedad de los usos intencionado (American Educational Research Association et al., 2014; Maul et al., 2016). Por ejemplo, se espera que las EBD sea utilizado en mediciones para la toma de decisiones informada en torno a temas de bienestar. En este contexto, las escalas se convierten en una herramienta valiosa para tomadores de decisiones para evaluar los niveles de bienestar docente de manera válida y confiable.

Fundamentos filosóficos del modelo de medición y validación

Como se mencionó anteriormente, los ítems de las escalas representan y miden el *bienestar docente*. Por un lado, se parte de una postura representacional de la medición, en donde, se trasladan estructuras cualitativas del concepto de *bienestar docente* hacia una estructura numérica para su medición. La asignación de la estructura numérica sigue los postulados y recomendaciones propuestas por Stevens (1946) y Krantz y Tversky (1971).

Por otro lado, se cuenta con una variedad de supuestos referentes a la relación entre el constructo, que es un término teórico-conceptual para describir algún atributo latente reflejado en los resultados de las pruebas (Messick, 1989), y el modelo de medición, que se refiere a los métodos, procedimientos, reglas y conceptos empleados para realizar la valoración del constructo (Coltman et al., 2008; Edwards y Bagozzi, 2000). El modelo de medición de las EBD concibe al constructo desde una perspectiva ontológica *realista-constructivista* (Edwards y Bagozzi, 2000; Maul et al., 2016; Messick, 1989). Es realista en el sentido que los constructos son vistos como independientes del observador; mientras que es constructivista debido a que la conceptualización y medición del constructo es influenciada por aspectos culturales, sociales, históricos y teóricos. Esto es consistente con posturas actuales de validación de instrumentos educativos y psicológicos (American Educational Research Association et al., 2014) y la multiplicidad de modelos de bienestar docente encontrados en la literatura (Hascher y Waber, 2021).

Una característica importante del modelo de medición es que asume las dimensiones de *bienestar docente* como *variables latentes* y a sus indicadores como *variables observables*. La distinción entre estas variables tiene su origen en la *accesibilidad epistemológica* del investigador hacia las variables (Borsboom, 2008). En ese tenor, las variables observables son aquellas donde las inferencias realizadas a partir de los datos se asumen libres de errores. En caso de que esta relación no sea determinista se denominan *variables latentes*. Dado que este modelo establece una relación entre las puntuaciones de variables observables y una estructura de una variable latente, también puede ser nombrado como un *modelo de variable latente* (Borsboom, 2008; Borsboom et al., 2003).

Asimismo, el modelo de medición asume una relación *reflectiva* entre las variables latentes y los indicadores o variables observables. Se destacan dos consideraciones importantes de este tipo de relación. La primera es que se asume que la variabilidad de puntuaciones en los participantes se debe mayormente a que estos presentan distinto nivel de la variable latente (Coltman et al., 2008); en otras palabras, las puntuaciones obtenidas de las variables son una función del nivel de bienestar docente en el sustentante. Esto es consistente las ecuaciones que fundamentan matemáticamente las teorías psicométricas, en donde la estimación de las puntuaciones de una variable latente es el resultado del análisis de los indicadores más el error estándar (Edwards y Bagozzi, 2000). La segunda consideración destaca que los ítems son manifestaciones de la variable latente, es decir, agregar o quitar un ítem no modifica el constructo, pues los ítems cuentan con un tema común y, en cierto sentido, son intercambiables (Coltman et al., 2008).

También se asume que la interpretación de las puntuaciones se justifica a través de distintas fuentes y evidencias de validez de constructo. Para este fin, la validez se define como “el grado en que toda la evidencia acumulada respalda la interpretación prevista de los puntajes de una prueba para el uso propuesto” (American Educational Research Association et al., 2014, p. 6). Kane (2013) presenta varios supuestos importantes sobre la validación, entre los que destacan: (a) no es el instrumento, sino que los resultados obtienen evidencias de validez; (b) la cantidad y calidad de la evidencia requerida depende de las interpretaciones previstas; (c) el proceso de validación es simple; y (d) el uso indebido o la mala interpretación de los resultados de las pruebas dan lugar a razonamientos y comunicación equivocados. Asimismo, se considera a la validez como un concepto unificador y se compone de distintos aspectos (American Educational Research Association et al., 2014; Messick, 1989). Se espera que obtener evidencias de validez de tres aspectos mencionados por la AERA et al. (2018): contenido, estructura interna y relaciones con otras variables. En cuanto a las posibles amenazas a la validez del instrumento, Messick (1989) identifica dos principales: la subrepresentación del constructo y la presencia de varianza irrelevante en el constructo. La primera se refiere a que la variación observada en las respuestas de los participantes se debe a la medición de constructos distintos al de interés o a el método empleado para la

recopilación de datos. La segunda alude a que el contenido del instrumento falla en representar el constructo en su totalidad.

Fundamentos filosóficos de los referentes teóricos de las escalas

Como se ha mencionado, la conceptualización de *bienestar docente* se integra por dos dimensiones: la *eudaimónica* y la *hedónica*. La dimensión eudaimónica tiene como referente a la *Teoría de Identidad Eudaimónica* (TEI) propuesta por Waterman (Huta y Waterman, 2014; Waterman, 2011). La TEI explica la formación psicosocial de la identidad a través de una perspectiva de bienestar eudaimónico, para ello, se fundamenta en estudios de formación de identidad y en la filosofía de la eudaimonia (Huta y Waterman, 2014; Waterman, 1990, 2011). En particular, esta última es una corriente ética normativa que propone que las personas deben reconocer y vivir de acuerdo con “lo que vale la pena desear y tener en la vida” (Telfer, 1980 como se cita en Waterman, 2011, p. 16), es decir, su *esencia verdadera* o *daimon* (Waterman, 1990, 2011). En este sentido, el *daimon* se define como un ideal de los potenciales y habilidades auténticas de una persona, cuyo cumplimiento conlleva a la autorrealización personal (Waterman, 2011).

Considerando lo anterior, se destacan distintos supuestos ontológicos sobre el *daimon*. En primer lugar, se adopta una perspectiva realista de la identidad. Si se habla de explorar y reconocer los potenciales personales que van en línea con la autorrealización personal, se infiere que este es un elemento inherente en la *naturaleza humana* (Waterman, 1993, 2011). En segundo lugar, al conceptualizar el *daimon* como parte de la *naturaleza humana*, se asume como parte de la corriente filosófica del *esencialismo*. Es decir, la identidad cuenta con características determinadas que la definen. En tercer lugar, se encuentra el pensamiento central de la teoría: si existe una *esencia verdadera*, entonces en la formación de identidad hay elecciones que son consideradas como objetivamente mejores para resolver alguna crisis de identidad (Waterman, 2011).

Asimismo, se reconocen algunos supuestos epistemológicos de la TEI. Para empezar, se asume que el *daimon* se caracteriza por contar con poca *accesibilidad epistemológica* para el investigador, es decir, no se pueden hacer interpretaciones de sus datos que lleven a una descripción determinista del constructo. Por ello, se considera como una variable latente (Borsboom, 2008). Con el fin de aplicar procedimientos empíricos para el estudio del *daimon*, Waterman (1990) propone su medición a través de aproximaciones indirectas, las cuales que incluyen la evaluación de: (a) los sentimientos de expresividad personal como concomitantes al *daimon*; (b) la relación entre sentimientos de expresividad y cuatro cualidades personales sobre las cuales se fundamenta la TEI, siendo: sentido de identidad personal, autoactualización, locus interno de control y razonamiento de principios morales; (c) las metáforas de autodescubrimiento y auto-creación; (d) diferentes formas de *disfrute hedónico* como concomitantes al

daimon; y (e) la correspondencia entre auto-atribución y atribuciones-observadas de los sentimientos de expresividad personal.

Respecto a la dimensión hedónica, esta se fundamenta en la teoría ética normativa homónima, donde se postula que la búsqueda y obtención placer físico, positivo y momentáneo es el objetivo vital supremo (Kraut, 1979). En otras palabras, una *buena vida* se basa en el grado de experiencias placenteras obtenidas a lo largo de la vida (Waterman, 2007). En este contexto, el placer se considera un fin en sí mismo y no un medio, lo que significa que este es intrínsecamente valioso. Asimismo, el hedonismo asume una postura *subjetiva*, es decir, las fuentes de obtención de placer son distintas en función de cada persona (Huta y Waterman, 2014a; Kraut, 1979). De la misma manera que el daimon, se asume que el hedonismo es una variable de tipo latente.

Una de las prácticas que cuenta con implicaciones importantes en la interpretación de los resultados obtenidos es la elección de medir la satisfacción en función de una faceta global o en facetas específicas. Como lo señalaron Scarpello y Campbell (1985) y más adelante Judge y Klinger (2008), las preguntas relacionadas con diferentes facetas laborales no siempre se correlacionan de manera sólida con las medidas globales de satisfacción laboral, lo que sugiere que se trata de dos constructos relacionados pero distintos. Asimismo, Judge y Klinger (2008) reportan que algunas actitudes laborales están estrechamente vinculadas a fuentes específicas y particulares del trabajo. En este sentido, la postura epistemológica elegida contiene implicaciones profundas en la comprensión del hedonismo.

Por último, la subdimensión *afectos en la profesión docente* se basa en un *modelo circunplejo de la emoción* (MCE) de dos dimensiones propuesto por Russell (2003, 2015). Este modelo presenta diferencias ontológicas importantes en relación de otros enfoques tradicionales empleados en el estudio de emociones. La primera de ellas es que el enfoque tradicional reconoce distintos tipos de emociones representadas por estructuras cualitativas asociadas a cada categoría. Por ejemplo, el enojo se caracteriza por expresiones faciales intensas, aumento de la frecuencia cardíaca, voz elevada y tono agresivo, tensión muscular, postura rígida, e irritabilidad. Por su parte, el MCE conceptualiza a las emociones como categorías discretas y prototípicas que devienen de la interacción entre dos dimensiones bipolares: placer-displacer y activación-no activación (Russell, 2003). Una segunda diferencia ontológica es que el MCE no considera la existencia de emociones básicas o universales, en lugar de ello se reconoce que: (a) hay una falta de evidencia empírica para un patrón único de cada emoción en el sistema nervioso autónomo, (b) diferencias culturales que permean todos los aspectos conocidos de la emoción y (c) la falta de correspondencia directa entre términos emocionales en diferentes idiomas (Russell et al., 2015). Por último, se considera que todos los episodios afectivos son multicomponential (Russell et al., 2015).

En cuanto a las características epistemológicas del MCE se destaca que el modelo de medición recomendado sea formativo. Esto implicaría que la causa de variabilidad se remita a los indicadores observables y no a la presencia o ausencia de la variable latente. Es decir, las emociones emergen de los indicadores observables (Russell et al., 2015). No obstante, algunos instrumentos para la medición de afectos emplean las emociones como categorías discretas prototípicas y modelos de medición reflectivos (Madrid y Patterson, 2014; Warr, 2016).

Referentes conceptuales y metodológicos

Esta sección cuenta con el propósito de presentar los referentes conceptuales y metodológicos que sirvieron para la construcción de las EBD. Durante el diseño y desarrollo de las EBD se consideraron distintos referentes teórico-metodológicos en cada una de sus dimensiones. Para la dimensión eudaimónica se tomó como referente teórico la TEI (Waterman, 1993, 2011) y como referente metodológico al *Questionnaire of Eudaimonic Well-Being* (Waterman et al., 2010). Para la dimensión hedónica se tomaron como principales referentes los textos de Huta y Waterman (2014a), Kraut (1979), Russell (2003), Russel et al. (2015), Waterman (1993, 2007), y Waterman et al. (2008). Para el desarrollo de la escala de bienestar hedónico se adaptó la dimensión de *disfrute hedónico* perteneciente al *Personally Expressive Activities Questionnaire* y el *IWP Multi-Affect Indicator* (Madrid y Patterson, 2014; Warr, 2016). Una vez seleccionados los insumos, se realizó un análisis conceptual con el fin de comprender a fondo cada uno de los elementos incluidos en las teorías y escalas. Para ello, se siguieron los procedimientos descritos por Walker y Avant (2019) para llevar a cabo un análisis conceptual. En este sentido, se (a) seleccionó un concepto y se definieron los objetivos del análisis, (b) identificaron todas las aplicaciones conocidas del concepto y se determinaron sus atributos definatorios, (c) generaron un ejemplos de casos modelo y otros casos adicionales, (d) examinaron los antecedentes y consecuencias de cada concepto, y por último, (e) definieron los referentes empíricos. Posteriormente, se hizo una derivación de los conceptos encontrados en las teorías y escalas con el fin de redefinirlos y adaptarlos al contexto escolar del docente (Walker y Avant, 2019). Es decir, se trasladaron conceptos de un ámbito de investigación (bienestar) a otro (bienestar docente). En este proceso, se redefinieron los conceptos (pe. *daimon*) como nuevos conceptos (pe. *daimon docente*) ajustados al nuevo ámbito de investigación (*bienestar docente*). Lo anterior atiende a la recomendación de especialistas de medir el bienestar docente en función de las actividades y facetas específicas de la profesión docente (Hascher y Waber, 2021). Como resultado se obtuvieron los siguientes conceptos:

Dimensión eudaimónica

El bienestar eudaimónico, en el contexto de las EBD, se define como el bienestar derivado del desarrollo de los mejores potenciales del docente y su compromiso en cumplir objetivos alineados al

desarrollo de dichos potenciales. En otras palabras, se concibe como el desarrollo de las capacidades que mejor representan los talentos e intereses del docente y el compromiso de lograr metas relacionadas con esos talentos e intereses.

Para medir dimensión eudaimónica se adaptaron los indicadores del marco conceptual del *Questionnaire for Eudaimonic Well-Being* (Waterman et al., 2010). Este último mide la eudaimonia a través de seis *categorías interrelacionadas*: autodescubrimiento, percepción del desarrollo de los mejores potenciales, sentido del propósito y significado de la vida, inversión de un esfuerzo significativo en busca de la excelencia, implicación intensa en las actividades y disfrute de las actividades como expresión personal. A continuación, se define cada uno de los conceptos derivados de los referentes teóricos y metodológicos de la eudaimonia.

Autodescubrimiento

Es el proceso por el cual el docente identifica y reconoce sus potenciales personales (*daimon docente*). Esto implica la exploración de metas y objetivos personales por parte del docente que son fundamentales para alcanzar la autorrealización, y la determinación de cómo desarrolla sus potenciales para alcanzar dichas metas. Este concepto cuenta con tres indicadores para su medición. El primero es la *exploración de los potenciales personales* que se refiere a la búsqueda de aquello que vale la pena desear y tener en su ser docente. El segundo es el *reconocimiento de los potenciales personales* que se define la comprensión y aceptación de la naturaleza de su ser docente. Por último, la *determinación de la mejor manera para expresar sus potenciales se refiera* a la definición de estándares que le permiten al docente determinar las decisiones de identidad más acordes a su ser docente.

Sentido y significado de la profesión docente

Es el proceso de identificar y seleccionar las metas y objetivos que brindan la intención fundamental y la relevancia de la profesión docente. El *ser docente* debe estar alineados al cumplimiento de estas metas y objetivos. Se identificaron dos indicadores útiles para incluir en la escala. El primero es la *elección de objetivos personales significativos de vida*, el cual es el proceso donde se identifican y eligen las metas que dan significado a la profesión docente, es decir, aquellos objetivos que se quieren lograr como docente. El segundo es la *auto concordancia del daimon con objetivos de vida*, que se define como el grado de alineación del *ser docente* con los objetivos y metas establecidos.

Percepción del desarrollo de los mejores potenciales

Es la forma en que el docente se ve a sí mismo y cómo se siente acerca de su identidad, habilidades, características y valor personal; es decir, es el autoconcepto o auto imagen que tenga el docente de sí mismo influye en el desarrollo de su potencia.

Inversión de un esfuerzo significativo en la búsqueda de la excelencia

Son la cantidad de recursos físicos o cognitivo-afectivos que el docente dedica al cumplimiento de actividades encaminadas al desarrollo del ser *docente*. Este concepto cuenta con dos indicadores en la escala. El primero de ellos es la *disposición a invertir esfuerzo considerable*, que se define como la voluntad dedicar una cantidad significativa de trabajo, tiempo o dedicación a una tarea para el desarrollo del ser *docente*. El segundo indicador se refiere al *nivel del esfuerzo invertido en actividades*, refiere a la cantidad de recursos (conocimientos, habilidades, materiales, financieros) destinados a llevar a cabo tareas para el desarrollo del ser *docente*.

Participación intensa en actividades de la práctica docente

Es un estado de inmersión caracterizada por experimentar sensaciones de concentración profunda al realizar actividades alineadas con el *daimon docente*. Para su medición se consideran el indicador *absorción al realizar actividades*, que se refiere al grado de inmersión caracterizada por la profunda concentración y sensación de *flujo* al ejecutar tareas que desarrollan los potenciales personales.

Disfrute de las actividades como expresión personal

Son aquellas sensaciones donde se experimentan afectos positivos y satisfacción al realizar actividades destinadas a desarrollar los mejores potenciales del *daimon docente*. Se identificaron dos indicadores. El primero son los *afectos positivos*, es decir, los sentimientos o emociones positivas de agrado que experimenta el docente al realizar actividades de su práctica que considera como una oportunidad de comunicar a los demás su ser docente. El segundo indicador es la *satisfacción al realizar actividades* que se define como la evaluación cognitiva que expresa felicidad al realizar actividades que desarrollan su *daimon docente*.

Dimensión hedónica

El bienestar hedónico en el contexto de bienestar docente se define como el estado subjetivo de satisfacción, disfrute y afectos positivos que experimentan los docentes al interactuar con elementos específicos de la práctica docente. Para medir la dimensión hedónica se consideran dos subdimensiones: *satisfacción y afectos en la profesión docente*.

Satisfacción en la profesión docente

La *satisfacción en la profesión docente* hace referencia a la evaluación cognitivo-afectiva positiva de la interacción de una determinada experiencia o situación docente. Como se mencionó anteriormente, la medición global de esta dimensión difiere con relación a las facetas específicas de la profesión docente (Judge y Klinger, 2008). Debido a que el propósito de las EBD es medir de forma profunda el bienestar

docente, se incluye la valoración del hedonismo considerando tanto una faceta general como facetas específicas. Es decir, se aplicarán los ítems en el contexto de cada faceta. El número y el contenido de cada faceta se obtuvieron del análisis del *marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica* (SEP y USICAMM, 2021). En total se identificaron cinco facetas específicas mediante las cuales medirá la dimensión hedónica: *práctica docente, interacción con colegas, interacción con estudiantes, interacción con padres de familia y comunidad y clima escolar*.

Afectos en la profesión docente

Los *afectos en la profesión docente* es el estado neurofisiológico conscientemente accesible como una sensación subjetiva, compuesta por dos dimensiones bipolares: placer-displacer y activación-no activación; este estado se encuentra enfocado hacia un objeto particular (Russell, 2003). La permutación de estas dimensiones resulta en una clasificación teórica de cuatro categorías de afectos (Madrid y Patterson, 2014; Warr, 2016).

En primer lugar, se encuentran los afectos positivos con activación alta, caracterizados por experiencias placenteras y una elevada sensación de activación o energía; estos pueden prescribirse como momentos de satisfacción y entusiasmo. En segundo lugar, se identifican los afectos positivos con activación baja, que comprenden estados emocionales con experiencias placenteras, pero con una baja sensación de activación o energía; caracterizados por momentos de placer más tranquilos o de calma. En tercer lugar, se encuentran los afectos negativos con activación alta, que se manifiestan a través de experiencias desagradables y una elevada sensación de activación o energía; estos pueden ser afectos relacionados con el estrés o frustración intensa. Por último, en cuarto lugar, se encuentran los afectos negativos con activación baja, que representan estados emocionales que combinan experiencias desagradables con una baja sensación de activación o energía; asociados con momentos de desánimo o apatía.

Especificaciones de las escalas

Posterior a la revisión de las características generales, propósito y usos, supuestos y fundamentos filosóficos y los referentes conceptuales y metodológicos se presenta información detallada de las características de las escalas de bienestar docente. Para ello, y atendiendo los *estándares para pruebas educativas y psicológicas* (American Educational Research Association et al., 2014), se incluyen las especificaciones del modelo de medición, del formato, y de las propiedades psicométricas de los ítems e instrumento.

Modelo de medición

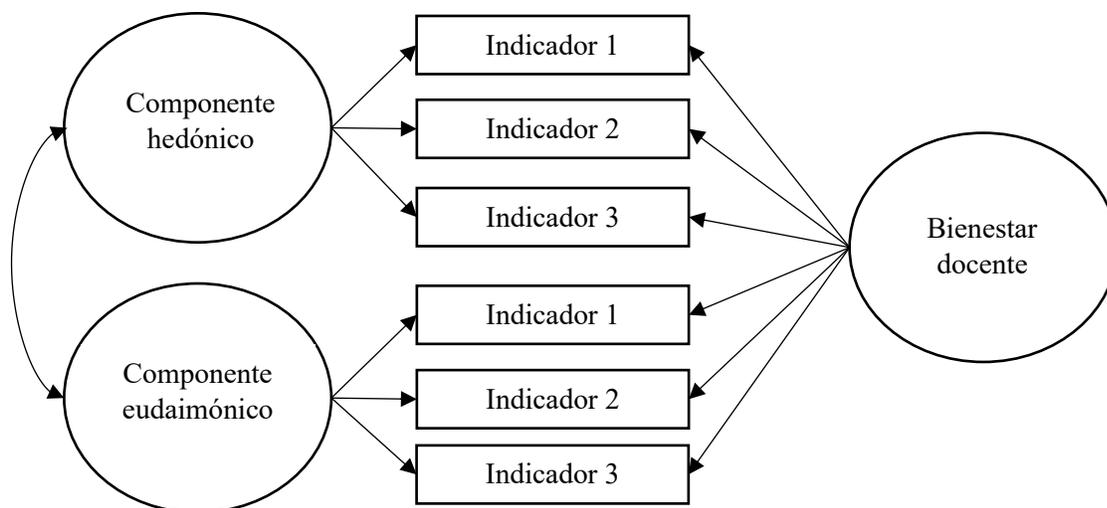
Se generó un modelo multidimensional reflectivo de medición para las dimensiones de la variable latente (ver Figura C1). Su propósito principal es medir el bienestar docente a través de las dimensiones *eudaimónica* y *hedónica*. La relación entre ambas dimensiones supone oblicuidad, dígase, teórica y empíricamente están correlacionadas. Lo anterior se encuentra en línea con una de las hipótesis principales de la TEI, en donde se distingue al bienestar eudaimónico con el hedónico, sin embargo, se refiere una fuerte correlación positiva entre las mediciones de ambos estados (Waterman, 2011). Asimismo, distintos estudios sustentan de manera empírica esta relación (Waterman, 1993; Waterman et al., 2008).

A su vez, se emplean indicadores observables para la medición de la variable latente. Hay tres características resaltables de los indicadores. La primera, y en línea con la recomendación de especialistas en la medición de bienestar docente (ej. Hascher y Waber, 2021), el *bienestar docente* se valora en función de elementos específicos y representativos de la profesión docente. La segunda, y en línea con la recomendación de especialistas en la medición de bienestar (ej. Huta y Waterman, 2014), los indicadores valoran el bienestar desde la subjetividad del sustentante. La tercera es que los indicadores abordan aspectos tanto *funcionales* (comportamientos o funcionamiento positivo) como de *experiencias subjetivas* (valoraciones cognitivo-afectivas y afectos positivos).

Concerniente a las características de las variables, se destaca que: (a) las dimensiones de bienestar docente se miden con un nivel de intervalo, mientras que sus indicadores se consideran ordinales y (b) el bienestar docente se concibe como un estado cognitivo-afectivo-actitudinal.

Figura C1

Estructura hipotetizada del modelo de medición del bienestar docente



Nota. Este ejemplo es meramente ilustrativo; la estructura del modelo de medición no necesariamente es bifactorial o refleja la cantidad de indicadores empleado en la medición.

Especificaciones del formato y estructura de las escalas

Las escalas de bienestar docente se componen de 52 reactivos organizados en dos dimensiones (ver tabla 1). Por un lado, la dimensión eudaimónica cuenta con 30 ítems: 25 que miden aspectos relacionados con la autorrealización, valorando facetas tales como el autodescubrimiento ($k = 5$), el sentido y significado de la profesión docente ($k = 5$), la participación intensa en actividades ($k = 5$), la inversión de un esfuerzo significativo en la búsqueda de la excelencia ($k = 5$) y el disfrute de las actividades como expresión personal ($k = 5$). Asimismo, se valorarán los sentimientos de expresividad personal a través de la percepción del desarrollo de los mejores potenciales ($k = 5$). Por otro lado, la dimensión hedónica se conformará por 22 reactivos: 16 que miden los afectos experimentados en la profesión docente, mientras que los seis restantes evalúan la satisfacción en facetas específicas.

Cada una de las subdimensiones incluye una instrucción con el fin de contextualizar las dimensiones como estados (ver Huta y Waterman, 2014). Es decir, se preguntará en función de la percepción de los últimos 15 días de la labor docente. Por su parte, los ítems serán de respuesta cerrada, en escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta de nivel ordinal.

Tabla C1

Especificaciones de la estructura de las EBD.

Dimensión	Subdimensiones	Aspecto para evaluar	Cantidad de ítems
Eudaimónica	Autorrealización	Autodescubrimiento	5
		Sentido y significado de la profesión docente	5
		Participación intensa en actividades	5
		Inversión de un esfuerzo significativo en la búsqueda de la excelencia	5
		Disfrute de las actividades como expresión personal	5
Hedónica	Sentimientos de expresividad personal	Percepción del desarrollo de los mejores potenciales	5
		Afectos positivos con activación alta	4
	Afectos en la profesión docente	Afectos positivos con activación alta	4
		Afectos negativos con activación alta	4
		Afectos negativos con activación baja	4
	Satisfacción en la profesión docente	Evaluación cognitivo-afectiva de una experiencia afectiva positiva	6

Nota. Tabla adaptada de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018).

Especificación de las propiedades psicométricas

Este tipo de especificaciones indican las propiedades estadísticas deseadas de los ítems como del instrumento en general. Las propiedades psicométricas esperadas (PPE) de las EBD se clasifican en tres grandes grupos, cada uno referente a un aspecto particular de evidencia de validez (American Educational Research Association et al., 2014): PPE del contenido e imparcialidad, PPE de la estructura interna y PPE de la relación con otras variables. A continuación, se presentan los criterios esperados que deben cumplir los ítems y las escalas en general, organizados en las tres categorías antes mencionadas.

PPE del contenido e imparcialidad

La obtención de evidencias de validez de constructo del aspecto del contenido se refiere a un análisis entre el contenido de las escalas y el constructo a medir (AERA et al., 2014). Debe existir congruencia teórica entre el contenido y el constructo, de manera que se abarquen las áreas cruciales de acuerdo a las especificaciones del modelo de medición. Frecuentemente se obtienen evidencias de este aspecto a través del análisis de juicio por parte de un comité de especialistas (Sireci y Faulkner-Bond, 2014; AERA et al., 2014). En este sentido, los especialistas emiten juicios basados en los criterios de suficiencia, claridad, relevancia, y coherencia y de los elementos del diseño universal (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008; Thompson et al., 2002). Posteriormente se analizan las puntuaciones otorgadas a cada aspecto del ítem a través de índices de validación de contenido, entre los que se destacan el coeficiente V de Aiken (Aiken, 1980, 1985) y el índice de validez de contenido (IVC; Lawshe, 1975;

Tristán-López, 2008). La tabla 2 presenta información sobre los métodos y criterios empleados para la recopilación de evidencias de validez del aspecto de contenido.

Tabla C2

Supuestos, métodos y criterios para la obtención de evidencias de validez del aspecto del contenido.

Supuesto a evaluar	Método de Análisis	Criterios de verificación	Referencia
Validez de contenido de los ítems	Estimación de V de Aiken	V de Aiken < 0.80	Aiken (1980, 1985)
	Estimación de RVC de Lawshe	RVC < 0.50	Lawshe (1975)
	Estimación de RVC' de Tristán-López	RVC' < 0.58	Tristán-López (2008)

Nota. Razón de Validez de Contenido (RVC).

PPE de la estructura interna

La evidencia de validez del aspecto de la estructura interna se define como “el grado en el que las relaciones entre los ítems de la prueba y sus componentes conforman la estructura sobre la cual las interpretaciones de las puntuaciones propuestas” (American Educational Research Association et al., 2014, p. 13). La obtención de evidencias de validez de este aspecto implica la evaluación de la dimensionalidad del modelo de medición, la consistencia interna y la invarianza de la medición (Rios y Wells, 2014). La dimensionalidad se refiere a la estructura subyacente del modelo de medición utilizado, mientras que la consistencia interna se define como el grado en que las puntuaciones de la prueba son estables y coherentes (AERA et al., 2014). Por otro lado, la invarianza factorial examina la equivalencia del modelo de medición entre diferentes grupos. En la tabla 3 se muestran información sobre los supuestos, métodos de análisis, criterios de verificación y referencias para la obtención de evidencias de validez del aspecto de la estructura interna.

Tabla C3

Supuestos, métodos y criterios para la obtención de evidencias de validez del aspecto de la estructura interna.

Supuesto a evaluar	Método de Análisis	Criterios de verificación	Referencias
--------------------	--------------------	---------------------------	-------------

		Modelo con índices de ajuste:	
Dimensionalidad	Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)	- CFI \geq 0.95, - TLI \geq 0.95, - SRMR \leq 0.08, - RMSEA \leq 0.06	Hu y Bentler (1999)
Consistencia interna	Ítems con índices de alfa de Cronbach (α), alfa ordinal estandarizado de Rho (ρ) y coeficiente Omega de McDonald (ω)	- $\alpha \geq$ 0.70, - $\rho \geq$ 0.70, - $\omega \geq$ 0.80,	Hair et al. (2019)
Invarianza de la medición	Análisis Factorial Confirmatorio Multigrupo (AFCMG)	- Δ CFI $<$ -0.01, - RMSEA \leq 0.06	Putnick y Bornstein (2016); Dimitrov (2010)

Nota. Índice de ajuste comparativo (CFI); índice de Tucker-Lewis (TLI); raíz cuadrática media residual normalizada (SRMR); error cuadrático medio de aproximación (RMSEA).

PPE de la relación con otras variables

El aspecto de relación con otras variables se refiere al grado de correspondencia o conexión coherentes del constructo sobre el que se basan las interpretaciones de las puntuaciones de una prueba con variables externas (American Educational Research Association et al., 2014; Messick, 1995). El manual *estándares para pruebas educativas y psicológicas* (American Educational Research Association et al., 2014) distingue tres formas de obtención de evidencias para este aspecto: (a) evidencia convergente y discriminante, (b) relación prueba-criterio y (c) generalización de la validez. La evidencia convergente se refiere a la relación entre los puntajes de la prueba y la medición de otros constructos similares, mientras que la evidencia discriminante es la relación de los puntajes de la prueba con constructos que teóricamente son distintos o contrarios. Para el presente estudio se obtendrán evidencias de relación convergente. El grado de asociación entre variables se mide a través de coeficientes que van desde el -1 (correlación negativa perfecta), pasando por el 0 (correlación nula) y llegando hasta el 1 (correlación positiva perfecta). Los análisis de correlación frecuentemente se aplican e interpretan a través de las pruebas de correlación de Pearson (r_p) y Spearman (r_s) (τ ; Chok 2010).

Se verificará el grado de asociación entre las EBD y tres variables con asociación teórica al bienestar eudaimónico y hedónico según Waterman (1990, 1993, 2011): *motivación intrínseca*, *experiencias de flujo* y *autorrealización*. La primera se refiere a la realización de actividades gratificantes en sí mismas, sin buscar recompensas externas, y está impulsada por consecuencias internas que se

experimentan como satisfactorias, conectándose con metas personales y evaluaciones subjetivas (Waterman, 1990). La segunda se define como el estado cognitivo-afectivos presente durante actividades intrínsecamente motivadas, caracterizados por la combinación de acción y atención, pérdida de consciencia, sensación de control, demandas coherentes, retroalimentación clara y equilibrio entre habilidades y desafíos (Nakamura y Csikszentmihalyi, 2002). Por último, la autorrealización es definida como el desarrollo continuo de potenciales, capacidades y talentos, con pleno conocimiento y aceptación de la propia naturaleza intrínseca (Waterman, 1990).

Debido a que el bienestar eudaimónico y la hedónico son constructos multidimensionales complejos, las correlaciones observadas empíricamente tienden a variar en función de su medición (Huta, 2022; Huta y Waterman, 2014a). Es decir, la selección del enfoque teórico y metodológico para el estudio del bienestar puede impactar las correlaciones observadas con otras variables. Por ello, y en línea con la recomendación de Huta y Waterman (2014), se especifica que las correlaciones discutidas más adelante se basan en la conceptualización de bienestar eudaimónico y hedónico propuesta por Waterman (1990, 1993, 2007, 2011). En la tabla 4 se presentan el rango de correlaciones observadas empíricamente de ambas dimensiones de bienestar y las variables de *motivación intrínseca*, *flujo* y *autoactualización*. Si bien, estos estudios no reflejan la relación entre bienestar docente y el trio de variables potencialmente asociadas, aportan información sobre el grado de asociación esperado.

Tabla C4

Correlaciones observadas empíricamente de bienestar eudaimónico y hedónico con variables asociadas

Dimensión de las EBD	Correlación esperada con otras variables		
	Motivación intrínseca ¹	Flujo ²	Autoactualización ³
Eudaimónica	.35	.41 - .55	.49 - .54
Hedónica	.23	.43 - .55	.21 - .34

Nota. Los índices de correlación se obtuvieron considerando aspectos generales de bienestar y no desde un enfoque de bienestar docente.

1. Huta (2013).

2. Waterman et al. (2008) y Taukari et al. (2023).

3. Waterman et al. (2008).

Referencias del reporte técnico

- Acton, R., y Glasgow, P. (2015). Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts: A Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(40).
<https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- Aelterman, A., Engels, N., Petegem, K., y Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33, 285–297. <https://doi.org/10.1080/03055690701423085>
- Aiken, L. R. (1980). Content Validity and Reliability of Single Items or Questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40(4), 955–959.
<https://doi.org/10.1177/001316448004000419>
- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and psychological measurement*, 45(1), 131–142.
- Allen, M. S., Iliescu, D., y Greiff, S. (2022). Single item measures in psychological science: A call to action. *European Journal of Psychological Assessment*, 38(1), 1–5.
<https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000699>
- American Educational Research Association, American Psychological Association, y National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, y National Council on Measurement in Education. (2018). *Estándares para Pruebas Educativas y Psicológicas*. American Educational Research Association.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvr43hg2>

- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes. *Psicothema*, 12(Número 2), 314–319. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7597>
- Ávila Muñoz, A. M. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Boletín Redipe*, 8(5), 131–144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528260>
- Bakker, A. B., y Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 107–115. <https://doi.org/10.5093/tr2013a16>
- Bastías-Bastías, L. S. (2021). El Bienestar subjetivo y la Calidad de vida: Una aproximación desde el ejercicio de la docencia. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 82, 897–908. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8542607>
- Bates, J. C. (1975). The Scope of Collective Bargaining in Public Education under the Pennsylvania Public Employee Relations Act. *Duquesne Law Review*, 14, 427. <https://heinonline.org/HOL/Page?handle=hein.journals/duqu14&id=455&div=&collection=>
- Beckett, E., y Schultendorff, A. von. (2015). Diseño e implementación de una intervención educativa para elevar el bienestar docente basado en las evidencias de la psicología positiva y las neurociencias. ... *Educativo, Revista de ...*, Query date: 2023-09-05 17:43:07. <http://revistanortegrande.uc.cl/index.php/pel/article/view/26147>
- Beltrán Guerra, L. F., Arellanez Hernández, J. L., Romero Pedraza, E., Cortés Flores, E., y Ruiz Libreros, M. E. (2020). Medición del Bienestar Subjetivo y Condiciones de Vida en el contexto sociocultural de la contingencia por COVID en Veracruz, México. *UVserva:*

- revista electrónica de la Coordinación Universitaria de Observatorios de la Universidad Veracruzana*, 10, 94–103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9154521>
- Bermejo Toro, L. (2016). Bienestar docente. Estrategias para una vida emocionalmente más saludable en el trabajo del profesor. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 368, 18–23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5765765>
- Bernal-Guerrero, A., y Donoso González, M. (2017). “Engagement” y bienestar en el profesorado universitario. Hacia la delimitación de indicadores evaluativos. *Contextos educativos: Revista de educación*, 20, 183–199. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5835213>
- Berrocal-Aréstegui, F. I. (2023). Influencia del estrés laboral en el bienestar psicológico de profesores en Ayacucho. *Revista Educación*, 21(22), 12–22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9141223>
- Blanch, J. M., Sahagún, M., Cantera, L., y Cervantes, G. (2010). Cuestionario de Bienestar Laboral General: Estructura y Propiedades Psicométricas. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 157–170. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1576-59622010000200007&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Blasco-Belled, A., y Alsinet, C. (2022). The architecture of psychological well-being: A network analysis study of the Ryff Psychological Well-Being Scale. *Scandinavian Journal of Psychology*, 63(3), 199–207. <https://doi.org/10.1111/sjop.12795>
- Borjas, M. P., Gómez, M. I., Bejarano, M. T., y Barboza Rodríguez, J. A. (2019). Bienestar docente y competencias de la profesión de la docencia. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 89, 35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8188285>

- Borsboom, D. (2008). Latent Variable Theory. *Measurement Interdisciplinary Research and Perspectives*, 6. <https://doi.org/10.1080/15366360802035497>
- Borsboom, D., Mellenbergh, G. J., y Van Heerden, J. (2003). The theoretical status of latent variables. *Psychological Review*, 110(2), 203–219. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.2.203>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research, Second Edition*. Guilford Publications.
- Burroughs, N., Gardner, J., Lee, Y., Guo, S., Touitou, I., Jansen, K., y Schmidt, W. (2019). A Review of the Literature on Teacher Effectiveness and Student Outcomes. En N. Burroughs, J. Gardner, Y. Lee, S. Guo, I. Touitou, K. Jansen, y W. Schmidt (Eds.), *Teaching for Excellence and Equity: Analyzing Teacher Characteristics, Behaviors and Student Outcomes with TIMSS* (pp. 7–17). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-16151-4_2
- Butler, J., y Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3).
- Campos, E., González, A., y Jacott, L. (2018). Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado. *REICE. Revista Iberoamericana ...*, Query date: 2023-09-05 17:43:07. <https://www.redalyc.org/journal/551/55160047007/55160047007.pdf>
- Campos, E. M. M., González, A. F., y Jacott, L. (2018). Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), Article 1.

- Castillo-Díaz, M., y Padilla, J.-L. (2013). How Cognitive Interviewing can Provide Validity Evidence of the Response Processes to Scale Items. *Social Indicators Research*, 114(3), 963–975. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0184-8>
- Casullo, M. M., y Brenlla, M. E. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Paidós.
- Chaplin, W. F., John, O. P., y Goldberg, L. R. (1988). Conceptions of states and traits: Dimensional attributes with ideals as prototypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 541–557. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.4.541>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Chok, N. S. (2008). *Pearson's versus Spearman's and Kendall's Correlation Coefficients for Continuous Data* [Master's Thesis, University of Pittsburgh]. http://d-scholarship.pitt.edu/8056/1/Chokns_etd2010.pdf
- Cisneros Concha, I. A., y Druet Domínguez, N. V. (2014). Bienestar emocional en los profesores. *Educación y ciencia*, 3(42), 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9119515>
- Collie, R. J. (2014). *Understanding teacher Well-Being and Motivation: Measurement, Theory, and Change Over Time* [Master's Thesis, University of British Columbia]. <https://open.library.ubc.ca/media/stream/pdf/24/1.0165878/1>
- Collie, R. J., Shapka, J., Perry, N., y Martin, A. (2015). Teacher Well-Being: Exploring Its Components and a Practice-Oriented Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*. <https://doi.org/10.1177/0734282915587990>

- Coltman, T., Devinney, T. M., Midgley, D. F., y Venaik, S. (2008). Formative versus reflective measurement models: Two applications of formative measurement. *Journal of Business Research*, 61(12), 1250–1262. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2008.01.013>
- Cronbach, L. J., y Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281–302. <https://doi.org/10.1037/h0040957>
- Dalal, R. S. (2012). Job Attitudes: Cognition and Affect. En *Handbook of Psychology, Second Edition*. John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118133880.hop212014>
- Dávila Ramírez, J. (2018). El bienestar profesional del docente en la escuela: Revisión teórica y estrategias de intervención desde la Psicología Educativa. *Procesos y actores: claves para el asesoramiento psicoeducativo. Temas en Psicología Educativa. Contribuciones para la formación de especialidad, 2018, ISBN 9789875385856, págs. 297-326, 297–326*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6808888>
- Dávila Ramírez, J. R., Huertas Martínez, J. A., y Leal Soto, F. A. (2023). Estructura psicológica del bienestar docente: Justificación de un modelo situado. *Revista de Psicodidáctica*. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.11.001>
- Day, C., Sammons, P., y Stobart, G. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. McGraw-Hill Education (UK).
- de Chavez, A. C., Backett-Milburn, K., Parry, O., y Platt, S. (2005). Understanding and researching wellbeing: Its usage in different disciplines and potential for health research and health promotion. *Health Education Journal*, 64(1), 70–87. <https://doi.org/10.1177/001789690506400108>
- de Minzi, M. C. R. (2007). La ética en la investigación psicológica. *Enfoques: revista de la Universidad Adventista del Plata*, 19(1), 5–18.

- de Pablos, J. M. (2011). *BIENESTAR DOCENTE E INNOVACIÓN CON TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN*. 29.
- De Pablos-Pons, J., Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T., y Camacho Martínez-Vara Del Rey, C. (2013). Teacher well-being and innovation with information and communication technologies; proposal for a structural model. *Quality & Quantity*, 47(5), 2755–2767.
<https://doi.org/10.1007/s11135-012-9686-3>
- de Winter, J. C. F., Gosling, S. D., y Potter, J. (2016). Comparing the Pearson and Spearman correlation coefficients across distributions and sample sizes: A tutorial using simulations and empirical data. *Psychological Methods*, 21(3), 273–290.
<https://doi.org/10.1037/met0000079>
- Deever, R. M. (1959). *An analysis of personnel practices in selected school systems of the Southwest region*. The University of Oklahoma.
- Diamantopoulos, A., Sarstedt, M., Fuchs, C., Wilczynski, P., y Kaiser, S. (2012). Guidelines for choosing between multi-item and single-item scales for construct measurement: A predictive validity perspective. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 40(3), 434–449. <https://doi.org/10.1007/s11747-011-0300-3>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Oishi, S., y Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2(4), Article 4. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>

- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276.
- Dimitrov, D. M. (2010). Testing for Factorial Invariance in the Context of Construct Validation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43(2), 121–149.
<https://doi.org/10.1177/0748175610373459>
- Downing, S. M., y Haladyna, T. M. (Eds.). (2006). *Handbook of test development*. L. Erlbaum.
- Dreer, B. (2023). On the outcomes of teacher wellbeing: A systematic review of research. *Frontiers in Psychology*, 14.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1205179>
- Ducoing Watty, P. (2018). La educación secundaria mexicana: Entre la búsqueda del acceso equitativo y el rezago. *Revista Educación*, 465–494.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27665>
- Durand, M. (2015). The OECD better life initiative: How's life? And the measurement of well-being. *Review of Income and Wealth*, 61(1), 4–17.
- Edwards, J. R., y Bagozzi, R. P. (2000). On the nature and direction of relationships between constructs and measures. *Psychological Methods*, 5(2), 155–174.
<https://doi.org/10.1037/1082-989X.5.2.155>
- Eid, M., y Larsen, R. J. (2008). *The science of subjective well-being*. Guilford Press.
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V., y Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127–143.
<https://doi.org/10.1080/0305569032000159787>
- Escalona, G., Reyes, A., Cabezas, V., Narea, M., y ... (2022). Bienestar Docente durante la Pandemia de COVID-19 en Chile: Demandas y Recursos para Afrontar la Angustia

- Psicológica. *Psykhé*, Query date: 2023-09-05 17:43:07, Article Query date: 2023-09-05 17:43:07. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8262774>
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36.
- Fernández Molina, M., Salazar Mendías, L. M., y Pérez Semper, P. (2023). Preschool teachers' well-being. Impact of relationships between happiness, emotional intelligence, affect, burnout, and engagement for their initial and permanent training. *ESE: Estudios Sobre Educación.*, 45 (*Estudios sobre Educación; Vol*), 165–185.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9118413>
- Fernández Puig, V., Chamarro Lusa, A., Longás Mayayo, J., y Segura Bernal, J. (2017). Evaluación del bienestar y la salud de los docentes en centros concertados. *Revista complutense de educación*, 28(3), 897–912.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6311535>
- Fernández-Puig, V., Mayayo, J., Lusa, A., y ... (2015a). Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: El Cuestionario de Salud Docente. *Revista de Psicología del ...*, Query date: 2023-09-05 17:43:07.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1576596215000390>
- Fernández-Puig, V., Mayayo, J., Lusa, A., y ... (2015b). Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: El Cuestionario de Salud Docente. *Revista de Psicología del ...*, Query date: 2023-09-05 17:43:07, Article Query date: 2023-09-05 17:43:07. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1576596215000390>

- Ferrando, P. J., Lorenzo-Seva, U., Hernández-Dorado, A., y Muñiz, J. (2022). Decálogo para el Análisis Factorial de los Ítems de un Test. *Psicothema*, 34.1, 7–17.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2021.456>
- Ferrel Ortega, F. R., Thomas Bornachera, J. Z., Solano Solano, A. I., Redondo Lara, E. M., y Ferrel Ballestas, L. F. (2014). Bienestar psicológico en profesores de una Universidad privada del distrito de Santa Marta. *Cultura, Educación y Sociedad*, 5(2), 39–54.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7823278>
- Forgas, J. P. (2008). Affect and Cognition. *Perspectives on Psychological Science*, 3(2), 94–101.
<https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2008.00067.x>
- Fox, H. B., Walter, H. L., y Ball, K. B. (2023). Methods used to evaluate teacher well-being: A systematic review. *Psychology in the Schools*, 60(10), 4177–4198.
<https://doi.org/10.1002/pits.22996>
- French, W. H., y Finch, B. F. (2018). Developing Validity Evidence. En *Educational and Psychological Measurement* (pp. 191–218). Routledge.
- Gadermann, A. M., Guhn, M., y Zumbo, B. D. (2011). Investigating the Substantive Aspect of Construct Validity for the Satisfaction with Life Scale Adapted for Children: A Focus on Cognitive Processes. *Social Indicators Research*, 100(1), 37–60.
<https://doi.org/10.1007/s11205-010-9603-x>
- García Alvarez, D., Soler Boada, M. J., Achard Braga, L., y Cobo Rendón, R. C. (2020). Programa de psicología positiva sobre el bienestar psicológico aplicado a personal educativo. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 19.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7310144>

- García Domingo, B., y Quintanal Díaz, J. (2022). Inteligencia Emocional como Predictor de Satisfacción en Docentes de Infantil y Primaria. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 51–68.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8576837>
- García Moncada, G. del P., Zulema Chávez Ojeda, M., Herrera Espinoza, K. C., y Yparraguirre Villanueva, A. R. (2023). Bienestar laboral y compromiso docente. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(16), 55–70.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9031111>
- García-Álvarez, D., Soler, M. J., Cobo-Rendón, R., y Manzano-Sánchez, D. (2023). Aplicación de un programa para la mejora de la mentalidad de crecimiento, bienestar eudaimónico y bienestar multidimensional en el marco del desarrollo profesional docente. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(34), 40–52.
- Gaumnitz, W. H. (1939). Project in Research in Universities: Economic Status of Rural Teachers. Bulletin, 1937, No. 13. En *Office of Education, United States Department of the Interior*. Office of Education, United States Department of the Interior.
<https://eric.ed.gov/?id=ED542542>
- Gaxiola-Villa, E. (2014). Bienestar psicológico y desgaste profesional [DP] en amas de casa docentes universitarias. *Journal of behavior, health & social issues (México)*, 6(1), 79–88. SciELO México. <https://doi.org/10.5460/jbhsi.v6.1.47605>
- González Rico, P. (2015). *Bienestar laboral y personal en trabajadores de universidad* [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universidad de Extremadura].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=45031>

- González Rico, P., y Guerrero Barona, E. J. (2014). Bienestar laboral: Diferencias de género en el personal docente e investigador. *Proceedings del X Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior (25-28 junio 2013, Granada-España), 2014, ISBN 978-84-697-0337-3, págs. 41-43, 41–43.*
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7619089>
- Gutiérrez-Caballero, J., Blázquez-Manzano, A., y Feu, S. (2019). Práctica deportiva, bienestar psicológico y satisfacción con la vida de maestros españoles. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 19(3), 12–23.* SciELO España.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232019000300003&lang=es
- H. Congreso del Estado de Baja California. (2021). *Ley de Educación del Estado de Baja California.*
https://www.congresobc.gob.mx/Documentos/ProcesoParlamentario/Leyes/TOMO_VI/20210416_LEYEDUCACION.PDF
- Hair, J. F., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2019). *Multivariate Data Analysis.* Cengage.
- Haladyna, T. M., y Rodriguez, M. C. (2013). *Developing and Validating Test Items.* Routledge.
- Hascher, T., y Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review, 34,* 100411.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Herrera-Álvarez, Á. M., Huairé Inacio, E., y Marquina Luján, R. J. (2022). Relación de las experiencias afectivas durante la infancia con el bienestar profesional del docente. *Revista de filosofía, 39(100), 292–305.*
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8331790>

- Hervás, G., y Vázquez, C. (2013). Construction and validation of a measure of integrative well-being in seven languages: The Pemberton Happiness Index. *Health and Quality of Life Outcomes*, 11, 66. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-11-66>
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huta, V. (2013). *Pursuing eudaimonia versus hedonia: Distinctions, similarities, and relationships* (pp. 139–158).
- Huta, V. (2022). How distinct are eudaimonia and hedonia? It depends on how they are measured. *Journal of Well-Being Assessment*, 4. <https://doi.org/10.1007/s41543-021-00046-4>
- Huta, V., y Waterman, A. S. (2014a). Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 15(6), 1425–1456. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9485-0>
- Huta, V., y Waterman, A. S. (2014b). Eudaimonia and Its Distinction from Hedonia: Developing a Classification and Terminology for Understanding Conceptual and Operational Definitions. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1425–1456. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9485-0>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Guía para la elaboración de instrumentos de evaluación.pdf*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Judge, T. A., y Kammeyer-Mueller, J. D. (2012). Job Attitudes. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 341–367. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100511>

- Judge, T. A., y Klinger, R. (2008). Job satisfaction: Subjective well-being at work. En *The science of subjective well-being* (pp. 393–413). The Guilford Press.
- Kahneman, D., Diener, E., y Schwarz, N. (1999). *Well-Being: Foundations of Hedonic Psychology*. Russell Sage Foundation.
- Kahneman, D., y Krueger, A. B. (2006). Developments in the Measurement of Subjective Well-Being. *Journal of Economic Perspectives*, 20(1), 3–24.
<https://doi.org/10.1257/089533006776526030>
- Kane, M. T. (2013). Validating the Interpretations and Uses of Test Scores: Validating the Interpretations and Uses of Test Scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1–73. <https://doi.org/10.1111/jedm.12000>
- Keyes, C. L. M. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121.
<https://doi.org/10.2307/2787065>
- Kim, K. R., y Seo, E. H. (2018). The Relationship Between Teacher Efficacy and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Social Behavior & Personality: an international journal*, 46(4), 529–540. <https://doi.org/10.2224/sbp.6554>
- Kinnunen, U., Parkatti, T., y Rasku, A. (1994). Occupational Well-being among Aging Teachers in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(3–4), 315–332.
<https://doi.org/10.1080/0031383940380312>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., y Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>

- Krantz, D. H., y Tversky, A. (1971). Conjoint-measurement analysis of composition rules in psychology. *Psychological Review*, 78(2), 151–169. <https://doi.org/10.1037/h0030637>
- Kraut, R. (1979). Two Conceptions of Happiness. *The Philosophical Review*, 88(2), 167–197. <https://doi.org/10.2307/2184505>
- L. Milfont, T., y Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 111–130. <https://doi.org/10.21500/20112084.857>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563–575.
- Leal Soto, F. A., Dávila Ramírez, J., y Valdivia V., Y. (2014). Bienestar psicológico y prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje. *Universitas psychologica*, 13(3), 1037–1046. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4990877>
- Leal-Soto, F., Dávila Ramírez, J., y Valdivia V., Y. (2014). Bienestar psicológico y prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1037–1046. SciELO Colombia. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.bppd>
- Lee, E., y Carey, T. (2013). Eudaimonic well-being as a core concept of positive functioning. *MindPad, Winter, 2013*, 17–20.
- Leighton, J. P. (2017). *Using Think-Aloud Interviews and Cognitive Labs in Educational Research*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199372904.001.0001>
- León, G., Garduño, M., y González, P. (2014). Malestar/bienestar docente: El caso de tres escuelas interculturales bilingües de Arantepacua y Capacuaro Michoacán, México.

Ensayos Pedagógicos, Query date: 2023-09-05 17:43:07, Article Query date: 2023-09-05 17:43:07. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5409464>

Liddell, T. M., y Kruschke, J. K. (2018). Analyzing ordinal data with metric models: What could possibly go wrong? *Journal of Experimental Social Psychology*, 79, 328–348.

<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.08.009>

Lord, F. M., y Novick, M. R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. IAP.

Madrid, H. P., y Patterson, M. G. (2014). Measuring Affect at Work Based on the Valence and Arousal Circumplex Model. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, E50.

<https://doi.org/10.1017/sjp.2014.54>

Mäkinen, R. (1982). Teachers' work, well-being, and health. *Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research*. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/79797>

Martínez, M. J. C., Martínez, M. R., García, J. C., y Cortés, M. I. O. (2004). Fiabilidad y validez de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y puérperas. *Psicothema*, 16(3), 448–455.

Maslach, C., Jackson, S. E., y Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory: Third edition. En *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 191–218). Scarecrow Education.

Masling, J. M., y Stern, G. G. (1966). *The Pedagogical Significance of Unconscious Factors in Career Motivation for Teachers*. <https://eric.ed.gov/?id=ED010178>

Maul, A., Torres Iribarra, D., y Wilson, M. (2016). On the philosophical foundations of psychological measurement. *Measurement*, 79, 311–320.

<https://doi.org/10.1016/j.measurement.2015.11.001>

McCallum, F., Price, D., Graham, A., y Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. <https://policycommons.net/artifacts/10771598/teacher-wellbeing/11649330/>

- McNeish, D. (2018). Thanks coefficient alpha, we'll take it from here. *Psychological Methods*, 23(3), 412–433. <https://doi.org/10.1037/met0000144>
- Meade, A. W. (2005). Sample size and tests of measurement invariance. *Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Los Angeles, CA.*
- Mecklin, C. J., y Mundfrom, D. J. (2004). An Appraisal and Bibliography of Tests for Multivariate Normality. *International Statistical Review*, 72(1), 123–138. <https://doi.org/10.1111/j.1751-5823.2004.tb00228.x>
- Messick, S. (1989). Validity. En *Educational measurement, 3rd ed* (pp. 13–103). American Council on Education.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741–749. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.741>
- Millán de Lange, A. C., García-Alvarez, D., y D'Aubeterre-López, M. E. (2014). Efecto de la Inteligencia Emocional y Flujo en el Trabajo Sobre Estresores y Bienestar Psicológico: Análisis de Ruta en Docentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(1), 207–228. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4763778>
- Miller, K., Willson, S., Chepp, V., y Padilla, J. L. (2014). *Cognitive Interviewing Methodology*. John Wiley & Sons, Inc.
- Moreno, G. A. (2008). *De la Organización Mundial de la Salud y la interdisciplinariedad. 1.*
- Muñiz, J., y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *C.O.P. del Ppdo. de Asturias*, 31.1, 7–16. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.291>
- Nakamura, J., y Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. En *Handbook of positive psychology* (Vol. 89, pp. 89–105).

- Newman, M., y Gough, D. (2020). Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. En O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, y K. Buntins (Eds.), *Systematic Reviews in Educational Research* (pp. 3–22). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1
- Norton, D. L. (1976). *Personal destinies: A philosophy of ethical individualism* (Vol. 404). Princeton University Press.
- OECD. (2013). *Economic well-being*. <https://doi.org/10.1787/9789264194830-5-en>
- Ortiz, V. C., Romero-Caraballo, M., y ... (2022). Bienestar laboral y condiciones de trabajo en docentes de primaria y secundaria. *CES Psicología*, *Query date: 2023-09-05 17:43:07*. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011-30802022000300063&script=sci_arttext
- Padilla, J. L., Gómez, J., Hidalgo, M. D., Muñiz Fernández, J., y others. (2006). La evaluación de las consecuencias del uso de los tests en la teoría de la validez. *Psicothema*, *18* (2).
- Padilla, J.-L., y Benítez, I. (2014). Validity evidence based on response processes. *Psicothema*, *26.1*, 136–144. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.259>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, *372*, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Parker, G. B., y Hyett, M. P. (2011). Measurement of Well-Being in the Workplace: The Development of the Work Well-Being Questionnaire. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, *199*(6), 394. <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e31821cd3b9>

- Plata Pérez, L. (1999). Amartya Sen y la economía del bienestar. *Estudios Económicos de El Colegio de México*, 3–32. <https://doi.org/10.24201/ee.v14i1.231>
- Putnick, D. L., y Bornstein, M. H. (2016). Measurement Invariance Conventions and Reporting: The State of the Art and Future Directions for Psychological Research. *Developmental review : DR*, 41, 71–90. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004>
- Rasku, A., y Kinnunen, U. (2003). Job Conditions and Wellness among Finnish Upper Secondary School Teachers. *Psychology & Health*, 18(4), 441–456.
<https://doi.org/10.1080/0887044031000147184>
- Renshaw, T. L., Long, A. C. J., y Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289–306.
<https://doi.org/10.1037/spq0000112>
- Rios, J., y Wells, C. (2014). Validity evidence based on internal structure. *Psicothema*, 26.1, 108–116. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.260>
- Rodríguez-Rodríguez, J., Ortega-Ortigoza, D., y Mateos-Inchaurredo, A. (2021). Bienestar emocional y resiliencia en profesionales de la educación social durante el confinamiento por la COVID-19. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 8(2), 242–260. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8174425>
- Rogers, J. F. (1934). THE WELFARE OF THE TEACHER. *Journal of School Health*, 4(10), 7–7. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1934.tb09521.x>
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110(1), 145–172. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.1.145>

- Russell, J. A., Barrett, L. F., y LeDoux, J. E. (2015). *The Psychological Construction of Emotion*. The Guilford Press.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52(Volume 52, 2001), 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., Boylan, J. M., y Kirsch, J. A. (2021). Eudaimonic and Hedonic Well-Being: An Integrative Perspective with Linkages to Sociodemographic Factors and Health. En M. T. Lee, L. D. Kubzansky, y T. J. VanderWeele (Eds.), *Measuring Well-Being* (1a ed., pp. 92-C4.P285). Oxford University PressNew York. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197512531.003.0005>
- Ryff, C. D., y Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of happiness studies*, 9, 13–39.
- Sacks, S. R. (1984). *The Classroom Lives of Teachers: Issues, Observations, and Recommendations*. MEDARP Seminar Series, Fall 1984. <https://eric.ed.gov/?id=ED282839>
- Sadick, A.-M., y Issa, M. H. (2017). Occupants' indoor environmental quality satisfaction factors as measures of school teachers' well-being. *Building and Environment*, 119, 99–109. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2017.03.045>

- Scarpello, V., y Campbell, J. P. (1985). Job Satisfaction: Are All the Parts There? *Personnel Psychology*, 36(3), 577–600. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1744-6570.1983.tb02236.x>
- Schaufeli, W. B., y Bakker, A. (2003). UWES Utrecht work engagement scale preliminary manual. *Occupational Health Psychology Unit*.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., y Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schwartz, S. J. (2002). In search of mechanisms of change in identity development: Integrating the constructivist and discovery perspectives on identity. *Identity: An international journal of theory and research*, 2(4), 317–339.
- Secretaría de Educación del Estado de Baja California. (2020). *Programa de Educación de Baja California 2015—2019*. Secretaría de Educación del Estado de Baja California. <http://app5.educacionbc.edu.mx/see/programasectorial/PEBC20152019.pdf>
- Secretaría de Educación del Estado de Baja California. (2024). *Principales Cifras Estadísticas. Anuario de Datos e Indicadores Educativos. Ciclo Escolar 2023-2024*. <https://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2024/>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/06/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf
- Secretaría de Educación Pública y Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2022). *Estadística educativa. Baja California. Ciclo escolar 2021-2022*.

https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_entidad_federativa/estadistica_e_indicadores_educativos_02BC.pdf

Secretaría de Educación Pública y Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2022). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology, 13*(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>

Shaw, S. D., y Newton, P. E. (2014). *Validity in Educational and Psychological Assessment*. SAGE Publications Ltd. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5018944>

Sijtsma, K. (2009). On the Use, the Misuse, and the Very Limited Usefulness of Cronbach's Alpha. *Psychometrika, 74*(1), 107–120. <https://doi.org/10.1007/s11336-008-9101-0>

Sireci, S. (2020). De-“Constructing” Test Validation. *Chinese/English Journal of Educational Measurement and Evaluation, 1*(1). <https://doi.org/10.59863/CKHH8837>

Sireci, S., y Faulkner-Bond, M. (2014). Validity evidence based on test content. *Psicothema, 26.1*, 100–107. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.256>

Soini, T., Pyhältö, K., y Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching, 16*(6), 735–751. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>

Stevens, S. S. (1946). On the Theory of Scales of Measurement. *Science, New Series, 103*(2684), 677–680. <http://www.jstor.org/stable/1671815>

- Suárez Martel, M. J. (2017). *Análisis de la inteligencia emocional y el bienestar psicológico y su relación con el burnout en el PDI de la ULPGC* [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=158186>
- Taukari, A., Kini, N., y Thakkar, P. (2023). The Role of Flow in Eudaimonic Well-being. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 14(2), 245–247.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=164984727&lang=es&site=ehost-live>
- Thompson, S. J., Johnstone, C. J., y Thurlow, M. L. (2002). Universal design applied to large scale assessments. *Synthesis Report*, 44.
- Torangeau, R. (1984). *Cognitive Science and Survey Methods: A cognitive perspective*. Cognitive Aspects of Survey Design: Building a bridge between disciplines
- Torres-Hernández, E. F. (2023). La Vocación Docente como Predictora del Bienestar Subjetivo en el Profesorado Mexicano. *Revista Fuentes*, 25(3), 343–354.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9081499>
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al Modelo de Lawshe para el Dictamen Cuantitativo de la Validez de Contenido de un Instrumento Objetivo. *Avances en Medición*, 6, 37–48.
- Trizano-Hermosilla, I., y Alvarado, J. M. (2016). Best Alternatives to Cronbach’s Alpha Reliability in Realistic Conditions: Congeneric and Asymmetrical Measurements. *Frontiers in Psychology*, 7.
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2016.00769>
- Valverde Berrocoso, J., Fernández Sánchez, M. R., y Revuelta Domínguez, F. I. (2013). El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC: Su influencia en

- profesorado innovador. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 16(1), 255–279. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4286045>
- Van De Weijer, M., Baselmans, B., Van Der Deijl, W., y Bartels, M. (2018). *A growing sense of well-being: A literature review on the complex framework well-being*. [Preprint]. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/3rmx9>
- van Dierendonck, D., Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., y Moreno-Jiménez, B. (2008). Ryff's Six-factor Model of Psychological Well-being, A Spanish Exploration. *Social Indicators Research*, 87(3), 473–479. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9174-7>
- van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., y Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365–375. <https://doi.org/10.1348/0963179041752718>
- Van Petegem, K., Creemers, B. P. M., Rossel, Y., y Aelterman, A. (2005). Relationships Between Teacher Characteristics, Interpersonal Teacher Behaviour and Teacher Wellbeing. *The Journal of Classroom Interaction*, 40(2), 34–43. <https://www.jstor.org/stable/23870662>
- Vargas-Navarro, R., Idrogo-Barboza, G., Aguirre-Idrogo, Y. M., y Noel-Bravo, G. P. (2022). Bienestar psicológico y desempeño docente en la educación básica regular. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(22), 63–72. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.314>
- Veloso-Besio, C., Cuadra-Peralta, A., Antezana-Saguez, I., Avendaño-Robledo, R., y Fuentes-Soto, L. (2013). Relación entre Inteligencia Emocional, Satisfacción Vital, Felicidad Subjetiva y Resiliencia en funcionarios de Educación Especial. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX(2), 355–366. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173529673021>

- Verhoeven, C., Maes, S., Kraaij, V., y Joeke, K. (2003). The Job Demand-Control-Social Support Model and Wellness/Health Outcomes: A European Study. *Psychology & Health, 18*(4), 421–440. <https://doi.org/10.1080/0887044031000147175>
- Viac, C., y Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis* (OECD Education Working Papers 213; OECD Education Working Papers, Vol. 213, pp. 1–81). <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>
- Villarreal Peralta, E. M. (2023). Potenciando el Bienestar Emocional en los maestros de la Unison. *Vértice universitario, 25*(94), 6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9155654>
- Vittersø, J., Oelmann, H. I., y Wang, A. L. (2009). Life Satisfaction is not a Balanced Estimator of the Good Life: Evidence from Reaction Time Measures and Self-Reported Emotions. *Journal of Happiness Studies, 10*(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10902-007-9058-1>
- Walker, L. O., y Avant, K. C. (2019). *Strategies for theory construction in nursing* (Sixth edition). Pearson.
- Warr, P. (1994). A conceptual framework for the study of work and mental health. *Work & Stress, 8*(2), 84–97. <https://doi.org/10.1080/02678379408259982>
- Warr, P. (2016, octubre 12). *IWP Multi-Affect Indicator*. https://www.researchgate.net/publication/309033656_IWP_Multi-Affect_Indicator
- Waterman, A. (1990). Personal Expressiveness: Philosophical and Psychological Foundations. *Journal of Mind and Behavior, 11*, 47–73.
- Waterman, A. (1993). Two Conceptions of Happiness: Contrasts of Personal Expressiveness (Eudaimonia) and Hedonic Enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>

- Waterman, A. (2007). On the importance of distinguishing hedonia and eudaimonia when contemplating the hedonic treadmill. *American Psychologist*, 62(6), 612–613.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X62.6.612>
- Waterman, A. S. (2011). Eudaimonic identity theory: Identity as self-discovery. En *Handbook of identity theory and research, Vols. 1 and 2* (pp. 357–379). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_16
- Waterman, A. S., y Schwartz, S. J. (2013). Eudaimonic identity theory. En *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 99–118). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14092-006>
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., y Conti, R. (2008). The Implications of Two Conceptions of Happiness (Hedonic Enjoyment and Eudaimonia) for the Understanding of Intrinsic Motivation. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 41–79. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9020-7>
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Ravert, R. D., Williams, M. K., Bede Agocha, V., Yeong Kim, S., y Brent Donnellan, M. (2010). The Questionnaire for Eudaimonic Well-Being: Psychometric properties, demographic comparisons, and evidence of validity. *The Journal of Positive Psychology*, 5(1), 41–61.
<https://doi.org/10.1080/17439760903435208>
- Weiss, H. M., y Cropanzano, R. (1996). Affective Events Theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. En *Research in organizational behavior: An annual series of analytical essays and critical reviews, Vol. 18* (pp. 1–74). Elsevier Science/JAI Press.

Willis, G. (1999). *Cognitive Interviewing A “How To” Guide*.

https://static1.squarespace.com/static/644321e78cd2dd37613af33e/t/6446ce11a6b95b05785fc32b/1682361873149/Cognitive+Interviewing_How+To+Guide_Willis.pdf

Willis, G. B. (2015). *Analysis of the cognitive interview in questionnaire design*. Oxford University Press.

Zhou, S., Slemp, G. R., y Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors Associated with Teacher Wellbeing: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2), 63.

Zumbo, B. D., y Chan, E. K. H. (Eds.). (2014). *Validity and Validation in Social, Behavioral, and Health Sciences* (Vol. 54). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-07794-9>

Zumbo, B. D., y Hubley, A. M. (Eds.). (2017). *Understanding and Investigating Response Processes in Validation Research* (Vol. 69). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-56129-5>

Tabla C5*Ficha técnica del IBD.*

Instrumento de Bienestar Docente	
Nombre	Instrumento de Bienestar Docente
Autor	Brando Bernal-Baldenebro
Propósito	Medir el nivel de bienestar docente
Población objetivo	Docentes de educación básica pertenecientes a instituciones incorporadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP)
Población objetivo	Dirigida a docentes de educación básica pertenecientes al Sistema de Educación Pública (SEP).
Usuarios intencionados	<ul style="list-style-type: none"> • Responsables de decisiones educativas • Personal directivo y de supervisión en instituciones educativas • Profesionales e investigadores del ámbito educativo
Usos intencionados	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar información válida y confiable para la toma de decisiones informadas sobre el bienestar hedónico y eudaimónico de los docentes de educación básica. • Identificar y clasificar el estado de bienestar docente hedónico y eudaimónico (bajo o alto) en función a las puntuaciones obtenidas. • Auxiliar a tomadores de decisiones e investigadores en el desarrollo de programas de investigación o intervención sobre temáticas concernientes al bienestar hedónico y eudaimónico de los docentes de educación básica. • Obtener datos válidos y confiables que apoyen en el diseño e implementación de acciones, actividades, programas, planes o políticas educativas encaminadas al fomento de bienestar hedónico y eudaimónico de los docentes de educación básica.
Limitaciones	<ul style="list-style-type: none"> • El modelo de medición conceptualiza al bienestar docente en función de dos dimensiones: eudaimónica y hedónica. Se ignoran otras dimensiones que pueden ser consideradas como parte del concepto bienestar, tales como el bienestar físico, psicosomático, financiero, social, entre otros. • Siguiendo las recomendaciones de especialistas en el estudio del bienestar, la interpretación de las escalas se hará de manera individual y no se deberá hacer de manera compositiva, es decir, sumar el resultado de ambas escalas para tener un índice global de bienestar docente. • Debido al formato de respuesta de tipo autoinforme, los resultados son obtenidos desde la subjetividad de los docentes hacia su propio bienestar, por lo que se espera que las respuestas estén sujetas a sesgos personales y de deseabilidad social. • Las escalas no tienen el objetivo de ayudar en el proceso de toma de decisiones para la selección, permanencia, o promoción de docentes. No se presentan evidencias que justifiquen dicho uso. • No se presentan evidencias que justifiquen la interpretación de resultados en función de análisis variabilidad intra-individual.

Formato de aplicación	Lápiz y papel o en dispositivos electrónicos, mediante el uso de una plataforma de encuestas.
Descripción del instrumento	La IBD es una herramienta metodológica compuesta de 52 ítems que, en conjunto, miden el constructo de bienestar docente (BD). El modelo de medición del IBD considera dos dimensiones: <i>eudaimónica</i> y <i>hedónica</i> . Por un lado, la escala eudaimónica se compone por 30 ítems organizados en dos subdimensiones: <i>autorrealización</i> , compuesta por 25 ítems, y <i>sentimientos de expresividad emocional</i> , que incluye cinco ítems. Por otro lado, la escala hedónica se integra por 22 ítems: 16 miden la subdimensión <i>afectos en la profesión docente</i> y seis valoran la <i>satisfacción en la profesión docente</i> .
Descripción de los ítems	La totalidad de los ítems son de respuesta selecta con un nivel de medición ordinal. A modo de respuestas, se ofrece una escala tipo Likert de cuatro opciones, las cuales reflejan el grado de acuerdo o desacuerdo (1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = de acuerdo, 4 = totalmente de acuerdo), así como la frecuencia de episodios afectivos percibidas por los docentes (1 = nunca, 2 = raramente, 3 = semanalmente, 4 = siempre).
Calificación	Cada puntuación de las escalas debe interpretarse de forma independiente. Cada ítem tiene el mismo peso en la obtención de una puntuación en su respectiva escala. Se considera que un docente cuenta un nivel alto de bienestar eudaimónico o hedónico si obtiene un promedio de puntuación de ítem de 3.5 puntos o más, mientras se considera un nivel de bienestar eudaimónico o hedónico bajo a quien tiene una puntuación promedio de ítem de 1.5 o inferior. Aquellos con puntuaciones intermedias a estas, no pertenecen a una dimensión teórica definida.
Referentes teóricos	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensión eudaimónica: Teoría de Identidad Eudaimónica (Waterman, 1993, 2011). • Dimensión hedónica: Huta y Waterman (2014a), Kraut (1979), Russell (2003), Russel et al. (2015), Waterman (1993, 2007), y Waterman et al. (2008).
Referentes metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensión eudaimónica: <i>Questionnaire of Eudaimonic Well-Being</i> (Waterman et al., 2010). • Dimensión hedónica: <i>Personally Expressive Activities Questionnaire</i> (Waterman, 1993); <i>IWP Multi-Affect Indicator</i> (Madrid y Patterson, 2014; Warr, 2016).
Descripción del modelo de medición	Modelo multidimensional reflectivo de medición de la variable latente. Mide el Bienestar Docente a través de las dimensiones eudaimónica y hedónica. La relación entre ambas dimensiones supone oblicuidad, dígase, teóricamente están correlacionadas.

Apéndice D. Criterios para la evaluación de validez de contenido de las EBD

Tabla D1

Criterios de validez de contenido de acuerdo con Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008).

Criterio	Descripción	Indicador	Calificación
Suficiencia	Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.	1. No cumple con el criterio.
		Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total.	2. Nivel bajo.
		Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.	3. Nivel moderado.
		Los ítems son suficientes.	4. Nivel alto.
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	El ítem no es claro.	1. No cumple con el criterio.
		El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.	2. Nivel bajo.
		Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.	3. Nivel moderado.
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.	4. Nivel alto.
		El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.	1. No cumple con el criterio.
		El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.	2. Nivel bajo.
		El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.	3. Nivel moderado.
Relevancia	El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.	4. Nivel alto.
		El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.	1. No cumple con el criterio.
		El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.	2. Nivel bajo.
		El ítem es relativamente importante.	3. Nivel moderado.
		El ítem es muy relevante y debe ser incluido.	4. Nivel alto.

Nota. Tabla adaptada de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008).

Tabla D2

Elementos de diseño universal para la evaluación de imparcialidad de las EBD basados en la propuesta de Thompson et al. (2002).

Elemento	Descripción	Indicador	Calificación
Evaluación inclusiva	El contenido de las escalas es comprensible para toda la población intencionada, independientemente de sus capacidades cognitivas, antecedentes culturales o lingüísticos.	El contenido no es comprensible para toda la población.	1. No cumple con el elemento.
		El contenido tiene dificultades de comprensión para algunos grupos.	2. Nivel bajo.
		El contenido es comprensible, pero se puede mejorar para algunos grupos.	3. Nivel moderado.
		El contenido es completamente comprensible para toda la población.	4. Nivel alto.
Constructo definido precisamente	El contenido de las escalas representa adecuadamente el constructo a medir.	El contenido de los ítems no representa adecuadamente el constructo a medir.	1. No cumple con el elemento.
		El contenido tiene limitaciones en la representación de las dimensiones y subdimensiones del constructo.	2. Nivel bajo.
		El contenido representa todas las dimensiones y subdimensiones, pero hay elementos de varianza irrelevante.	3. Nivel moderado.
		El contenido representa todas las dimensiones y subdimensiones de manera adecuada.	4. Nivel alto.
Accesibilidad y no sesgo de los ítems	El contenido de los ítems contempla a todos los subgrupos de la población de manera equitativa.	El contenido del ítem cuenta con elementos que ofenden o perjudican injustamente a docentes debido a características personales.	1. No cumple con el elemento.
		El contenido del ítem cuenta con elementos potencialmente ofensivos o perjudiciales para los docentes, debido a características personales.	2. Nivel bajo.
		El contenido del ítem presenta elementos que podrían tener un impacto leve y potencialmente perjudicial para los docentes, relacionado con sus características personales.	3. Nivel moderado.

Elemento	Descripción	Indicador	Calificación
		El contenido es completamente accesible y no sesgado para todos los subgrupos.	4. Nivel alto.
Adaptación de los contenidos	El formato y contenido de los ítems facilita adaptaciones posteriores para docentes con alguna discapacidad.	El formato y contenido cuentan con gráficos o imágenes irrelevantes, textos diagonales o verticales, ítems que dependan de imágenes para resolverse o imágenes o texto irrelevante.	1. No cumple con el elemento.
		El formato y contenido tiene algunas limitaciones en la presentación, necesitando mejoras sustanciales.	2. Nivel bajo.
		El formato y contenido tiene algunas limitaciones leves, necesitando mejoras ligeras.	3. Nivel moderado.
		El formato y contenido no presenta elementos que limitantes para docentes con discapacidad.	4. Nivel alto.
Instrucciones y procedimientos sencillos, claros e intuitivos	El contenido de las instrucciones y procedimientos son fáciles de comprender, independientemente de la experiencia, conocimientos, habilidades lingüísticas o nivel de concentración actual del docente.	Las instrucciones y procedimientos son complejos, confusos y poco intuitivos.	1. No cumple con el elemento.
		Las instrucciones tienen limitaciones en su claridad y necesitan mejoras sustanciales.	2. Nivel bajo.
		Las instrucciones requieren de cambios ligeros para presentar lenguaje sencillo, claro, coherente y comprensible.	3. Nivel moderado.
		Las instrucciones son presentadas con lenguaje sencillo, claro, coherente y comprensible.	4. Nivel alto.
Máxima claridad de lectura y comprensibilidad	El contenido de los ítems es fácil de leer y comprender.	El contenido de los ítems presenta un lenguaje poco claro, carece de definiciones claras de términos técnicos, se expresa de manera confusa en oraciones complicadas y carentes de lógica.	1. No cumple con el elemento.
		El contenido de los ítems presenta un lenguaje claro, sin embargo, presenta dificultades de comprensión y necesita mejoras sustanciales.	2. Nivel bajo.
		El contenido de los ítems es fácil de leer y de comprender, requiere de cambios ligeros.	3. Nivel moderado.
		En el contenido de los ítems se observa el uso de lenguaje claro, se definen términos técnicos, se presenta en oraciones simples y de manera lógica.	4. Nivel alto.

Elemento	Descripción	Indicador	Calificación
Máxima legibilidad	El contenido de las escalas puede ser <i>interpretado</i> con facilidad.	El texto, instrucciones, ítems, opciones de respuesta y gráficos no son legibles.	1. No cumple con el elemento.
		El texto, instrucciones, ítems, opciones de respuesta y gráficos presentan serias dificultades en legibilidad.	2. Nivel bajo.
		En términos generales, el texto, instrucciones, ítems, opciones de respuesta y gráficos son legibles, aunque necesitan ciertas adecuaciones.	3. Nivel moderado.
		El texto, instrucciones, ítems, opciones de respuesta y gráficos son legibles.	4. Nivel alto.

Nota. Elaboración propia basada en los elementos de *diseño universal* propuestos por Thompson et al. (2002).

Apéndice E. Puntuaciones *brutas* y comentarios del juicio de especialistas

Tabla E1

Puntuaciones brutas de los ítems derivadas del juicio de especialistas en función a la validez de contenido e imparcialidad.

Ítem	Criterio o elemento	Esp. 1	Esp. 2	Esp. 3	Esp. 4	Esp. 5	Esp. 6	Esp. 7
Ítem hedónico 1	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	4	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos ANSI	4	3	4	4	4	4	4
Ítem hedónico 2	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	4	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos ANSI	4	3	4	4	4	4	4
Ítem hedónico 3	Claridad	4	2	4	4	4	4	3
	Coherencia	4	3	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos ANSI	4	3	4	4	4	4	4
Ítem hedónico 4	Claridad	4	2	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	4	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos ANSI	4	3	4	4	4	4	4
Ítem hedónico 5	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	3	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	3	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos ANSI	4	3	4	4	4	4	4
Ítem hedónico 6	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	4	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	3	3
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos ANSI	4	3	4	4	4	4	4
Ítem hedónico 7	Claridad	4	4	4	4	4	3	4
	Coherencia	4	4	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos ANSI	4	4	4	4	4	4	4
Ítem hedónico 8	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	4	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4

Ítem	Criterio o elemento	Esp. 1	Esp. 2	Esp. 3	Esp. 4	Esp. 5	Esp. 6	Esp. 7
Ítem hedónico 9	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	4	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
Ítem hedónico 10	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	4	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
Ítem hedónico 11	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	4	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
Ítem hedónico 12	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	4	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
Ítem hedónico 13	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	4	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
Ítem hedónico 14	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	4	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
Ítem hedónico 15	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	4	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
Ítem hedónico 16	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4

Ítem	Criterio o elemento	Esp. 1	Esp. 2	Esp. 3	Esp. 4	Esp. 5	Esp. 6	Esp. 7
Ítem hedónico 17	Coherencia	4	4	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
Ítem hedónico 18	Coherencia	4	4	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
Ítem hedónico 19	Coherencia	4	4	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
Ítem hedónico 20	Coherencia	4	4	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
Ítem hedónico 21	Coherencia	4	4	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
Ítem hedónico 22	Coherencia	4	4	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
Ítem eudaimónico 1	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	4	4	4	4	4	4

Ítem	Criterio o elemento	Esp. 1	Esp. 2	Esp. 3	Esp. 4	Esp. 5	Esp. 6	Esp. 7
Ítem eudaimónico 2	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	3	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
	ANSI	4	4	4	4	4	3	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	4	4	4	4	4	2
Ítem eudaimónico 3	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	4	4	4	4	4	4
Ítem eudaimónico 4	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	3	4	4	4	4	4
Ítem eudaimónico 5	Relevancia	4	3	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	4	4	4	4	4	4
Ítem eudaimónico 6	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	3	4	3	4	4
	Coherencia	4	4	4	4	4	4	2
Ítem eudaimónico 7	Relevancia	4	4	4	4	4	4	3
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
	ANSI	4	4	4	4	4	3	4
	Claridad	4	4	3	4	4	4	4
	Coherencia	4	4	3	4	4	4	2
Ítem eudaimónico 8	Relevancia	4	2	4	4	4	4	2
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	2	4	4	4	4	3

Ítem	Criterio o elemento	Esp. 1	Esp. 2	Esp. 3	Esp. 4	Esp. 5	Esp. 6	Esp. 7
Ítem eudaimónico 9	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	4	4	4	4	4	3
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
Ítem eudaimónico 10	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	3	4	4	4	4	2
	Relevancia	4	3	4	4	4	4	4
Ítem eudaimónico 11	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	2	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	2	4	4	4	4	4
Ítem eudaimónico 12	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	3
	Coherencia	4	2	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	2	4	4	4	4	4
Ítem eudaimónico 13	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	4	4	4	4	3	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
Ítem eudaimónico 14	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
	ANSI	4	4	4	4	4	3	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	1	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	1	4	4	4	4	4
Ítem eudaimónico 15	MCLC	4	4	4	4	4	3	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	4	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4

Ítem	Criterio o elemento	Esp. 1	Esp. 2	Esp. 3	Esp. 4	Esp. 5	Esp. 6	Esp. 7
Ítem eudaimónico 16	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	3	4	3	4	4
	Coherencia	4	4	3	4	3	4	NA
	Relevancia	4	4	4	4	3	4	NA
	MCLC	4	4	3	4	4	3	4
Ítem eudaimónico 17	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	2	4	4	4	3	4
	Coherencia	4	2	4	4	4	4	NA
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	NA
	MCLC	4	2	4	4	4	3	4
Ítem eudaimónico 18	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	3	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	2	4	4	4	3	NA
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	NA
	MCLC	4	2	4	4	4	4	4
Ítem eudaimónico 19	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	3	4	4	4	3	4
	Coherencia	4	2	4	4	4	4	3
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	2	4	4	4	4	4
Ítem eudaimónico 20	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
	ANSI	4	4	4	4	4	3	4
	Claridad	4	3	4	4	4	4	3
	Coherencia	4	2	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	2
	MCLC	4	3	4	4	4	3	4
Ítem eudaimónico 21	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	4	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
Ítem eudaimónico 22	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	4	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4

Ítem	Criterio o elemento	Esp. 1	Esp. 2	Esp. 3	Esp. 4	Esp. 5	Esp. 6	Esp. 7
Ítem eudaimónico 23	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	2	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	2	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
Ítem eudaimónico 24	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	4	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
Ítem eudaimónico 25	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	3	4	4	4	4	2
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
Ítem eudaimónico 26	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	NA	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
Ítem eudaimónico 27	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	NA	4	4	4	3	3
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
Ítem eudaimónico 28	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	NA	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
Ítem eudaimónico 29	ANSI	4	4	4	4	4	4	4
	Claridad	4	2	4	4	4	4	4
	Coherencia	4	3	4	4	4	4	4
	Relevancia	4	4	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4

Ítem	Criterio o elemento	Esp. 1	Esp. 2	Esp. 3	Esp. 4	Esp. 5	Esp. 6	Esp. 7
Ítem eudaimónico 30	Claridad	4	4	4	4	4	4	4
	Coherencia	4		4	4	4	3	4
	Relevancia	4	3	4	4	4	4	4
	MCLC	4	4	4	4	4	4	4
	Adaptación de los contenidos	4	4	4	4	4	4	4
	ANSI	4	4	4	4	4	4	4

Nota. MCLC = MCLC, ANSI = accesibilidad y no sesgo de los ítems.

Tabla E2

Puntuaciones brutas de las dimensiones de la escala eudaimónica derivadas del juicio de especialistas en función a la validez de contenido e imparcialidad.

.Evaluador	Evaluación inclusiva					Constructo definido precisamente					Instrucciones y procedimientos sencillos, claros e intuitivos					Máxima legibilidad					Suficiencia				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
Especialista 1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Especialista 2	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
Especialista 3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4
Especialista 4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Especialista 5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Especialista 6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Especialista 7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Nota. A = Autorreconocimiento; B = Desarrollo de la identidad docente; C = Compromiso del desarrollo docente; D = Esfuerzo activo para el desarrollo docente; E = Gratificación por el desarrollo docente.

Tabla E3

Puntuaciones brutas de las dimensiones de la escala hedónica derivadas del juicio de especialistas en función a la validez de contenido e imparcialidad.

Evaluador	Evaluación inclusiva						Constructo definido precisamente						Instrucciones y procedimientos sencillos, claros e intuitivos						Máxima legibilidad						Suficiencia					
	F	G	H	I	J	K	F	G	H	I	J	K	F	G	H	I	J	K	F	G	H	I	J	K	F	G	H	I	J	K
Especialista 1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Especialista 2	4	4	4	4	4	4	3	3	2	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	2	2	3	4
Especialista 3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4
Especialista 4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Especialista 5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Especialista 6	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4
Especialista 7	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4

Nota. F = satisfacción de la profesión docente; G = afecto positivo, alta activación; H = afecto positivo, baja activación; I = afecto negativo, alta activación; J = afecto negativo, baja activación.

Tabla E4

Comentarios y respuestas a los especialistas.

	Versión original	Comentarios de especialistas	Respuesta al comentario	Versión modificada
E1.2	Ser docente es parte de mi propósito en la vida.	“La veo más en sentido y significado y posiblemente indique la dificultad de establecer diferencias con autodescubrimiento. Se anticipan posibles dificultades para diferenciar este nivel de detalle en el constructo.”	No se hacen modificaciones debido a que el comentario no indica algo en específico.	NA
E1.3	He identificado mis aptitudes y fortalezas como docente.	“¿Aptitudes de docencia?”	En la Teoría de Identidad Eudaimónica (TEI) de Waterman se asume que las personas buscan el desarrollo de sus potenciales máximos para conseguir el bienestar. En este sentido, es adecuado que el término "aptitud" se cambie a "habilidad" para indicar la destreza en realizar una acción en el trabajo docente, de modo que se hace alusión al crecimiento y desarrollo como docente. De esta manera, ya no se confunde con algún tipo disposición o las condiciones que rodean al cumplimiento de una tarea.	Conozco mis habilidades y fortalezas como docente.
E1.4	Sé cómo desarrollar mis aptitudes para ser mejor docente.	1. “Quitar <i>mejor</i> ” 2. “¿Aptitudes de docencia?”	1. Se quita el término “mejor”. 2. La misma lógica que el ítem 1.3.	Sé cómo desarrollar mis habilidades como docente.
E1.5	Tengo principios y valores definidos que guían mi trabajo como docente.	1. “Siempre que hablamos de valores y principios al docente le surge la duda.” 2. “¿Por qué este enunciado no es parte de la Dimensión Eudaimónica, en <i>Participación intensa en actividades?</i> ”	1. No se considera que haya dudas sobre los términos de valores y principios. Queda pendiente de verificar en la evaluación piloto. 2. Porque aquí se trata de medir aspectos sobre las bases de la figura docente. 3. Se cambia la redacción para atender asuntos de claridad.	Tengo bien definidos los principios y valores que guían mi práctica docente

	Versión original	Comentarios de especialistas	Respuesta al comentario	Versión modificada
E1.7	Las decisiones que tomo son acordes a mi propósito docente.	“Acordes con.”	Se modificó por cuestiones de mejora en la redacción.	Las decisiones que tomo son acordes con mi propósito docente.
E1.8	Sé cómo cumplir las metas que me propongo para mejorar como docente.	“Está más enfocado en el <i>procedimiento</i> , en lugar del sentido.”	Se modificó para alinearla más a la dimensión que pretende medir.	El cumplir mis metas le da sentido a mi vida como docente.
E1.10	Mis acciones diarias me ayudan a ser mejor docente.	“Quitar <i>mejor</i> .”	Se hace énfasis en el desarrollo como docente para alcanzar su mejor versión. De esta manera, la expresión "mejor" es adecuada.	Mis acciones diarias me ayudan a ser mejor docente.
E2.1	Me siento bien cuando hago actividades que me desarrollan como docente.	“El <i>sentirse bien</i> posiblemente va mejor en dimensión Hedónica.”	1. La dimensión eudaimónica también considera sensaciones de placer al cumplir logros o metas. 2. Se modifica por cuestiones de redacción.	Me siento bien cuando realizo actividades que contribuyen a mi desarrollo como docente.
E2.2	El desarrollo de mis aptitudes de docente es una tarea desafiante y a la vez gratificante.	1. “¿Aptitudes de docencia?” 2. “Desafiante y gratificante en un mismo redactado es poco recomendable puesto que pueden entrar en contradicción.” 3. “Ídem: <i>gratificante</i> .”	Se modifica el ítem para ser que sea más precisa y alineado a la dimensión.	El desarrollo de mis habilidades como docente es una tarea desafiante y motivante.
E2.4	Me interesan las actividades que me puedan desarrollar como mejor docente.	1. “Quitar <i>mejor</i> ”. 2. “Este posiblemente se relaciona más con <i>Inversión de un esfuerzo...</i> ” 3. “Quizás el verbo interesar es demasiado genérico.”	Se modifico para representar de mejor manera un rol de participación intensa en el desarrollo del docente.	Me involucro en actividades que contribuyen en mi desarrollo docente.
E2.6	Hago un esfuerzo considerable para ser mejor docente.	1. “Quitar <i>mejor</i> .” 2. “Confusión sobre <i>considerable</i> .”	1. La misma lógica que el ítem E1.10. 2. Se modifica el término <i>considerable</i> .	Me esfuerzo mucho para ser un mejor docente.
E2.7	Dedico tiempo personal para desarrollar mis aptitudes de docente.	1. “¿Aptitudes de docencia?” 2. “Queda poco claro qué es <i>tiempo personal</i> / Clarificar si se refiere a dedicar tiempo fuera del <i>pagado</i> , o tiempo extra además del dedicado al salón de clases.”	1. La misma lógica que el ítem E1.3. 2. Se modifica para clarificar que es tiempo personal no remunerado.	Invierto tiempo personal no remunerado para desarrollar mis habilidades como docente.
E2.8	Me siento comprometido con mi desarrollo como docente.	“Más que el <i>sentimiento de compromiso</i> , quieres sondear las acciones o esfuerzo invertido.”	No se modificó porque se quiere sondear el compromiso de los docentes.	NA

	Versión original	Comentarios de especialistas	Respuesta al comentario	Versión modificada
E2.9	Pienso que vale la pena ser docente.	1. “El que <i>valga la pena</i> puede ser por otras razones (como económicas). Clarificar, pero hacia acciones más concretas, como el entrenarse para ser mejor docente.” 2. “Quizás se ajusta más a [sic] <i>sentido</i> .”	Se clarifica que el ítem se refiere a la percepción de que la profesión docente es valiosa o gratificante desde una perspectiva eudaimónica.	Pienso que es valioso invertir tiempo y esfuerzo en mi crecimiento profesional.
E2.10	Establezco un tiempo determinado para el desarrollo de mis aptitudes.	1. “¿Aptitudes de docencia?” 2. “¿Desarrollar aptitudes puede ser algo impreciso, quizás mejore el ítem si se desarrollan habilidades o competencias?” 3. “¿No querrás indicar cierto nivel de tiempo? Si estableciera poco tiempo, relativamente, podría no indicar mucho esfuerzo.”	1. La misma lógica que el ítem E1.3. 2. Se clarifica que es tiempo adicional.	Invierto tiempo propio en actividades de formación continua que me ayudan a mejorar mis habilidades docentes.
E2.11	Me siento feliz cuando desarrollo mis aptitudes como docente.	“¿Aptitudes de docencia?”	La misma lógica que el ítem E1.3.	Me siento feliz cuando me capacito para mejorar la práctica docente.
E2.13	Para mí es muy importante disfrutar mi trabajo como docente.	“El que sea <i>importante</i> para la persona, no necesariamente significa que lo disfrute.”	No se modifica debido a que no intenta sondear el disfrute sino la relevancia del disfrute.	Para mí es muy importante disfrutar mi trabajo como docente.
E2.14	Cuando realizo actividades docentes, tengo esta sensación de estar realmente vivo.	1. “Tengo sensación, no creo que deba ir la palabra esta sensación.” 2. “No es objetiva la expresión de <i>estar realmente vivo</i> .”	Se modificó para enfocarlo en el logro de objetivos y metas y expresión de plenitud.	Experimento una sensación de logro y plenitud cuando realizo actividades de docencia.
E2.15	Me siento contento cuando pienso en mi propósito como docente.	“La ubico más en sentido, al menos tal como yo interpreto sentido pues lo conecto directamente con felicidad y autorrealización.”	Se relaciona, pero no sondea cuestiones específicas del sentido y significado docente.	NA
E3.1	Siento que aprovecho al máximo mis aptitudes como docente.	1. “¿Aptitudes de docencia?” 2. “Puede ser adecuado, pero puede colisionar con otros ítems que se han clasificado de forma distinta anteriormente, aunque también inciden en <i>metas</i> . Quizás se produce un exceso de repetición en esta tema de las metas y se debería	La misma lógica que el ítem E1.3.	Siento que aprovecho al máximo mis habilidades como docente.

Versión original	Comentarios de especialistas	Respuesta al comentario	Versión modificada	
	clarificar conceptualmente dónde se deben tratar.”			
E3.3	Creo que cada día soy mejor como docente.	“Quitar <i>mejor</i> .”	La misma lógica que el ítem E.10.	NA
E3.4	Considero que desarrollo mis aptitudes de manera satisfactoria.	“¿Aptitudes de docencia?”	La misma lógica que el ítem E1.3.	Estoy satisfecho con mis logros como docente
H1.6	Me gustan los momentos cuando estoy [faceta].	“Me cuestiono si no sería pertinente incorporar algún ítem referido <i>a me gusta estar con los alumnos...</i> ”	No se considera necesario.	NA
H1.19-1.22	Deprimido(a)	1. “Son muy oportunos todos los enunciados de esta última dimensión <i>afectos</i> .” 2. “Las tres preguntas últimas son muy equivalentes. Según los estadísticos quizás pueda prescindirse de alguna.”	No se hicieron cambios.	NA

Apéndice F. Resultados de los Análisis Factoriales Confirmatorios

Modelo de bienestar hedónico: satisfacción al impartir clases, afectos positivos, afectos negativos

Tabla F1.1

Estimación de cargas factoriales para el modelo de bienestar hedónico.

	Estimado	Error est.	Valor z	P(> z)	Var. lat. est.	Sol. est. comp.
Satisfacción al impartir clases						
BH_1_1	1				0.815	0.916
BH_2_1	1.066	0.059	18.218	0	0.869	0.959
BH_3_1	0.916	0.113	8.077	0	0.747	0.836
BH_4_1	0.853	0.11	7.778	0	0.696	0.738
BH_5_1	0.752	0.099	7.605	0	0.613	0.675
BH_6_1	0.966	0.053	18.339	0	0.788	0.921
Afectos positivos						
BH_7_1	1				0.564	0.803
BH_7_2	1.018	0.072	14.098	0	0.574	0.809
BH_7_3	1.008	0.096	10.524	0	0.569	0.727
BH_7_4	1.114	0.088	12.711	0	0.628	0.819
BH_7_13	0.803	0.147	5.447	0	0.453	0.545
BH_7_14	0.967	0.16	6.043	0	0.546	0.596
BH_7_15	1.119	0.16	6.98	0	0.631	0.661
BH_7_16	1.151	0.143	8.055	0	0.65	0.744
Afectos negativos						
BH_7_5	1				0.6	0.625
BH_7_6	1.198	0.166	7.233	0	0.719	0.773
BH_7_7	1.244	0.174	7.17	0	0.746	0.845
BH_7_8	1.195	0.168	7.131	0	0.717	0.83
BH_7_9	1.098	0.174	6.303	0	0.659	0.76
BH_7_10	1.265	0.19	6.655	0	0.759	0.823
BH_7_11	1.227	0.19	6.458	0	0.736	0.819
BH_7_12	1.113	0.194	5.727	0	0.668	0.767

Tabla F1.2

Covarianza entre factores latentes.

	Estimado	Error est.	Valor z	P(> z)	Var. lat. est.	Sol. est. comp.
Satisfacción al impartir clases						
AP	0.198	0.064	3.108	0.002	0.43	0.43
AN	0.047	0.048	0.974	0.33	0.096	0.096
Afectos positivos						
AN	-0.035	0.041	-0.838	0.402	-0.102	-0.102

Tabla F1.3*Varianza de los ítems para el modelo de bienestar hedónico.*

	Estimado	Error est.	Valor z	P(> z)	Var. lat. est.	Sol. est. comp.
.BH_1_1	0.128	0.05	2.545	0.011	0.128	0.162
.BH_2_1	0.066	0.047	1.414	0.157	0.066	0.081
.BH_3_1	0.241	0.148	1.632	0.103	0.241	0.302
.BH_4_1	0.404	0.12	3.367	0.001	0.404	0.455
.BH_5_1	0.449	0.111	4.049	0	0.449	0.544
.BH_6_1	0.111	0.045	2.492	0.013	0.111	0.152
.BH_7_1	0.175	0.033	5.385	0	0.175	0.355
.BH_7_2	0.174	0.032	5.473	0	0.174	0.346
.BH_7_3	0.289	0.058	4.979	0	0.289	0.472
.BH_7_4	0.194	0.049	3.993	0	0.194	0.33
.BH_7_13	0.485	0.091	5.308	0	0.485	0.703
.BH_7_14	0.539	0.089	6.071	0	0.539	0.644
.BH_7_15	0.513	0.066	7.712	0	0.513	0.563
.BH_7_16	0.341	0.058	5.914	0	0.341	0.447
.BH_7_5	0.562	0.09	6.24	0	0.562	0.609
.BH_7_6	0.349	0.065	5.359	0	0.349	0.403
.BH_7_7	0.223	0.037	6.002	0	0.223	0.286
.BH_7_8	0.232	0.039	6.027	0	0.232	0.311
.BH_7_9	0.317	0.056	5.619	0	0.317	0.422
.BH_7_10	0.275	0.052	5.274	0	0.275	0.323
.BH_7_11	0.267	0.043	6.21	0	0.267	0.33
.BH_7_12	0.311	0.046	6.713	0	0.311	0.411
s_clases	0.665	0.134	4.961	0	1	1
AP	0.318	0.062	5.157	0	1	1
AN	0.36	0.099	3.64	0	1	1

Modelo de bienestar hedónico: satisfacción al convivir con colegas, afectos positivos, y afectos negativos

Tabla F2.1

Estimación de cargas factoriales para el modelo de bienestar hedónico.

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
Satisfacción al convivir con colegas						
BH_1_2	1				0.727	0.869
BH_2_2	1.164	0.071	16.385	0	0.846	0.969
BH_3_2	1.028	0.108	9.54	0	0.748	0.846
BH_4_2	0.991	0.077	12.913	0	0.721	0.853
BH_5_2	0.923	0.101	9.156	0	0.672	0.769
BH_6_2	1.091	0.076	14.266	0	0.793	0.916
Afectos positivos						
BH_7_1	1				0.583	0.83
BH_7_2	1.04	0.076	13.685	0	0.606	0.853
BH_7_3	0.972	0.093	10.498	0	0.566	0.724
BH_7_4	1.118	0.083	13.49	0	0.652	0.849
BH_7_13	0.741	0.149	4.958	0	0.432	0.519
BH_7_14	0.879	0.149	5.88	0	0.512	0.56
BH_7_15	1.028	0.145	7.08	0	0.599	0.627
BH_7_16	1.086	0.139	7.84	0	0.633	0.724
Afectos negativos						
BH_7_5	1				0.601	0.626
BH_7_6	1.201	0.168	7.171	0	0.722	0.776
BH_7_7	1.253	0.176	7.119	0	0.753	0.853
BH_7_8	1.211	0.169	7.181	0	0.728	0.842
BH_7_9	1.089	0.174	6.261	0	0.654	0.755
BH_7_10	1.253	0.19	6.585	0	0.753	0.816
BH_7_11	1.21	0.189	6.41	0	0.727	0.809
BH_7_12	1.103	0.192	5.749	0	0.663	0.762

Tabla F2.2

Covarianza entre factores latentes.

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
Satisfacción al convivir con colegas						
AP	0.147	0.06	2.474	0.013	0.348	0.348
AN	0.021	0.049	0.422	0.673	0.047	0.047
Afectos positivos						
AN	-0.037	0.043	-0.873	0.383	-0.107	-0.107

Tabla F2.3*Varianza de los ítems para el modelo de bienestar hedónico*

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
.BH_1_2	0.171	0.046	3.687	0	0.171	0.245
.BH_2_2	0.047	0.035	1.345	0.179	0.047	0.061
.BH_3_2	0.222	0.126	1.759	0.079	0.222	0.284
.BH_4_2	0.194	0.052	3.694	0	0.194	0.272
.BH_5_2	0.312	0.092	3.402	0.001	0.312	0.409
.BH_6_2	0.121	0.049	2.498	0.012	0.121	0.162
.BH_7_1	0.154	0.03	5.086	0	0.154	0.312
.BH_7_2	0.137	0.029	4.73	0	0.137	0.272
.BH_7_3	0.292	0.057	5.083	0	0.292	0.476
.BH_7_4	0.164	0.045	3.632	0	0.164	0.279
.BH_7_13	0.504	0.094	5.376	0	0.504	0.73
.BH_7_14	0.575	0.09	6.381	0	0.575	0.687
.BH_7_15	0.552	0.068	8.113	0	0.552	0.606
.BH_7_16	0.363	0.059	6.097	0	0.363	0.475
.BH_7_5	0.561	0.091	6.182	0	0.561	0.608
.BH_7_6	0.344	0.066	5.245	0	0.344	0.397
.BH_7_7	0.213	0.036	5.874	0	0.213	0.273
.BH_7_8	0.217	0.036	6.076	0	0.217	0.291
.BH_7_9	0.322	0.057	5.679	0	0.322	0.429
.BH_7_10	0.284	0.053	5.392	0	0.284	0.334
.BH_7_11	0.28	0.044	6.401	0	0.28	0.346
.BH_7_12	0.318	0.046	6.891	0	0.318	0.42
s_colegas	0.529	0.121	4.363	0	1	1
AP	0.34	0.062	5.487	0	1	1
AN	0.361	0.099	3.633	0	1	1

Modelo de bienestar hedónico: satisfacción al convivir con estudiantes, afectos positivos, y afectos negativos

Tabla F3.1

Estimación de cargas factoriales para el modelo de bienestar hedónico.

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
Satisfacción al convivir con estudiantes						
BH_1_3	1				0.725	0.903
BH_2_3	1.147	0.078	14.73	0	0.831	0.928
BH_3_3	1	0.121	8.244	0	0.725	0.808
BH_4_3	0.989	0.087	11.382	0	0.716	0.821
BH_5_3	0.863	0.108	7.99	0	0.626	0.729
BH_6_3	1.064	0.064	16.574	0	0.771	0.907
Afectos positivos						
BH_7_1	1				0.572	0.814
BH_7_2	1.022	0.071	14.435	0	0.585	0.823
BH_7_3	1.042	0.083	12.62	0	0.596	0.761
BH_7_4	1.138	0.083	13.636	0	0.651	0.848
BH_7_13	0.77	0.15	5.143	0	0.44	0.53
BH_7_14	0.923	0.156	5.92	0	0.528	0.577
BH_7_15	1.045	0.15	6.958	0	0.598	0.626
BH_7_16	1.093	0.138	7.924	0	0.625	0.715
Afectos negativos						
BH_7_5	1				0.603	0.628
BH_7_6	1.201	0.163	7.347	0	0.723	0.778
BH_7_7	1.236	0.171	7.222	0	0.745	0.843
BH_7_8	1.192	0.166	7.19	0	0.718	0.831
BH_7_9	1.092	0.171	6.392	0	0.658	0.76
BH_7_10	1.249	0.187	6.665	0	0.753	0.816
BH_7_11	1.224	0.188	6.528	0	0.738	0.82
BH_7_12	1.107	0.192	5.757	0	0.667	0.766

Tabla F3.2

Covarianza entre factores latentes.

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
Satisfacción al convivir con estudiantes						
AP	0.151	0.056	2.711	0.007	0.364	0.364
AN	0.045	0.044	1.026	0.305	0.103	0.103
Afectos Positivos						
AN	-0.036	0.042	-0.86	0.39	-0.105	-0.105

Tabla F3.3*Varianza de los ítems para el modelo de bienestar hedónico.*

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
.BH_1_3	0.12	0.04	2.99	0.003	0.12	0.185
.BH_2_3	0.111	0.048	2.319	0.02	0.111	0.139
.BH_3_3	0.279	0.141	1.98	0.048	0.279	0.347
.BH_4_3	0.248	0.089	2.788	0.005	0.248	0.326
.BH_5_3	0.346	0.101	3.434	0.001	0.346	0.469
.BH_6_3	0.128	0.04	3.178	0.001	0.128	0.178
.BH_7_1	0.166	0.031	5.423	0	0.166	0.337
.BH_7_2	0.162	0.029	5.618	0	0.162	0.322
.BH_7_3	0.258	0.05	5.181	0	0.258	0.421
.BH_7_4	0.165	0.04	4.146	0	0.165	0.281
.BH_7_13	0.497	0.093	5.317	0	0.497	0.719
.BH_7_14	0.558	0.091	6.133	0	0.558	0.667
.BH_7_15	0.554	0.07	7.956	0	0.554	0.608
.BH_7_16	0.373	0.06	6.176	0	0.373	0.489
.BH_7_5	0.559	0.089	6.275	0	0.559	0.606
.BH_7_6	0.341	0.064	5.336	0	0.341	0.395
.BH_7_7	0.226	0.038	5.916	0	0.226	0.289
.BH_7_8	0.231	0.039	5.92	0	0.231	0.309
.BH_7_9	0.317	0.057	5.589	0	0.317	0.423
.BH_7_10	0.285	0.055	5.204	0	0.285	0.334
.BH_7_11	0.265	0.043	6.14	0	0.265	0.327
.BH_7_12	0.313	0.047	6.688	0	0.313	0.413
s_estudiantes	0.525	0.115	4.585	0	1	1
AP	0.327	0.061	5.373	0	1	1
AN	0.363	0.099	3.682	0	1	1

Modelo de bienestar docente hedónico: satisfacción al convivir con padres de familia, afectos positivos, y afectos negativos

Tabla F4.1

Estimación de cargas factoriales para el modelo de bienestar hedónico.

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
Satisfacción al convivir con padres de familia						
BH_1_4	1				0.621	0.8
BH_2_4	1.141	0.085	13.36	0	0.708	0.874
BH_3_4	1.118	0.117	9.552	0	0.694	0.84
BH_4_4	1.134	0.125	9.066	0	0.704	0.823
BH_5_4	1.011	0.154	6.572	0	0.628	0.741
BH_6_4	1.184	0.125	9.5	0	0.735	0.867
Afectos positivos						
BH_7_1	1				0.549	0.782
BH_7_2	1.043	0.079	13.119	0	0.573	0.807
BH_7_3	1.051	0.087	12.045	0	0.577	0.738
BH_7_4	1.168	0.096	12.149	0	0.642	0.837
BH_7_13	0.831	0.153	5.415	0	0.457	0.549
BH_7_14	0.991	0.165	6.023	0	0.544	0.595
BH_7_15	1.122	0.157	7.159	0	0.616	0.646
BH_7_16	1.195	0.149	8.009	0	0.657	0.752
Afectos negativos						
BH_7_5	1				0.601	0.626
BH_7_6	1.208	0.167	7.236	0	0.726	0.78
BH_7_7	1.251	0.176	7.124	0	0.752	0.851
BH_7_8	1.209	0.169	7.16	0	0.727	0.841
BH_7_9	1.09	0.174	6.275	0	0.655	0.756
BH_7_10	1.242	0.191	6.496	0	0.747	0.809
BH_7_11	1.217	0.19	6.408	0	0.732	0.814
BH_7_12	1.103	0.193	5.71	0	0.663	0.762

Tabla F4.2

Covarianza entre factores latentes.

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
Satisfacción al convivir con padres de familia						
Afectos positivos	0.118	0.045	2.589	0.01	0.345	0.345
Afectos negativos	0.025	0.038	0.662	0.508	0.068	0.068
Afectos positivos						
Afectos negativos	-0.034	0.04	-0.838	0.402	-0.103	-0.103

Tabla F4.3*Varianza de los ítems para el modelo de bienestar hedónico.*

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
.BH_1_4	0.216	0.04	5.459	0	0.216	0.359
.BH_2_4	0.155	0.036	4.297	0	0.155	0.236
.BH_3_4	0.202	0.047	4.261	0	0.202	0.295
.BH_4_4	0.236	0.053	4.431	0	0.236	0.323
.BH_5_4	0.323	0.09	3.607	0	0.323	0.45
.BH_6_4	0.178	0.043	4.162	0	0.178	0.248
.BH_7_1	0.191	0.031	6.102	0	0.191	0.388
.BH_7_2	0.176	0.031	5.726	0	0.176	0.349
.BH_7_3	0.279	0.052	5.332	0	0.279	0.456
.BH_7_4	0.177	0.043	4.096	0	0.177	0.3
.BH_7_13	0.482	0.092	5.22	0	0.482	0.698
.BH_7_14	0.54	0.091	5.943	0	0.54	0.646
.BH_7_15	0.531	0.069	7.714	0	0.531	0.583
.BH_7_16	0.332	0.052	6.395	0	0.332	0.435
.BH_7_5	0.561	0.09	6.221	0	0.561	0.608
.BH_7_6	0.338	0.063	5.334	0	0.338	0.391
.BH_7_7	0.215	0.036	5.952	0	0.215	0.275
.BH_7_8	0.218	0.036	6.084	0	0.218	0.293
.BH_7_9	0.322	0.055	5.831	0	0.322	0.429
.BH_7_10	0.294	0.057	5.167	0	0.294	0.345
.BH_7_11	0.273	0.044	6.205	0	0.273	0.338
.BH_7_12	0.318	0.047	6.721	0	0.318	0.42
s_padres	0.385	0.087	4.425	0	1	1
AP	0.302	0.06	5.03	0	1	1
AN	0.361	0.1	3.626	0	1	1

Modelo de bienestar docente hedónico: satisfacción al convivir con la comunidad escolar, afectos positivos, y afectos negativos

Tabla F5.1

Estimación de cargas factoriales para el modelo de bienestar hedónico.

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
Satisfacción al convivir con la comunidad escolar						
BH_1_5	1				0.698	0.851
BH_2_5	1.119	0.072	15.499	0	0.78	0.934
BH_3_5	1.054	0.129	8.184	0	0.736	0.836
BH_4_5	0.983	0.094	10.457	0	0.686	0.852
BH_5_5	0.877	0.115	7.649	0	0.612	0.717
BH_6_5	1.156	0.089	12.944	0	0.807	0.901
Afectos positivos						
BH_7_1	1				0.579	0.824
BH_7_2	1.032	0.076	13.657	0	0.597	0.841
BH_7_3	1.053	0.085	12.362	0	0.61	0.779
BH_7_4	1.126	0.085	13.273	0	0.652	0.849
BH_7_13	0.746	0.145	5.133	0	0.432	0.519
BH_7_14	0.878	0.152	5.778	0	0.508	0.556
BH_7_15	1.001	0.146	6.863	0	0.579	0.607
BH_7_16	1.073	0.136	7.876	0	0.621	0.711
Afectos negativos						
BH_7_5	1				0.599	0.624
BH_7_6	1.21	0.168	7.225	0	0.725	0.78
BH_7_7	1.257	0.176	7.141	0	0.754	0.853
BH_7_8	1.21	0.169	7.154	0	0.725	0.84
BH_7_9	1.089	0.174	6.259	0	0.653	0.753
BH_7_10	1.251	0.191	6.54	0	0.75	0.812
BH_7_11	1.221	0.19	6.432	0	0.732	0.814
BH_7_12	1.106	0.193	5.719	0	0.663	0.761

Tabla F5.2

Covarianza entre factores latentes.

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
Satisfacción al convivir con la comunidad escolar						
Afectos positivos	0.154	0.052	2.962	0.003	0.382	0.382
Afectos negativos	0.026	0.043	0.596	0.551	0.062	0.062
Afectos positivos						
Afectos negativos	-0.037	0.042	-0.874	0.382	-0.106	-0.106

Tabla F5.3*Varianza de los ítems para el modelo de bienestar hedónico.*

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
.BH_1_5	0.185	0.037	4.965	0	0.185	0.276
.BH_2_5	0.088	0.031	2.812	0.005	0.088	0.127
.BH_3_5	0.234	0.128	1.829	0.067	0.234	0.302
.BH_4_5	0.177	0.06	2.937	0.003	0.177	0.273
.BH_5_5	0.355	0.087	4.092	0	0.355	0.486
.BH_6_5	0.15	0.038	3.999	0	0.15	0.188
.BH_7_1	0.158	0.029	5.411	0	0.158	0.321
.BH_7_2	0.148	0.028	5.328	0	0.148	0.293
.BH_7_3	0.241	0.047	5.125	0	0.241	0.393
.BH_7_4	0.164	0.039	4.196	0	0.164	0.279
.BH_7_13	0.504	0.09	5.585	0	0.504	0.73
.BH_7_14	0.578	0.09	6.398	0	0.578	0.691
.BH_7_15	0.576	0.071	8.122	0	0.576	0.632
.BH_7_16	0.378	0.056	6.699	0	0.378	0.495
.BH_7_5	0.562	0.09	6.246	0	0.562	0.61
.BH_7_6	0.339	0.064	5.271	0	0.339	0.391
.BH_7_7	0.212	0.036	5.961	0	0.212	0.272
.BH_7_8	0.22	0.036	6.073	0	0.22	0.295
.BH_7_9	0.325	0.056	5.796	0	0.325	0.432
.BH_7_10	0.289	0.056	5.205	0	0.289	0.34
.BH_7_11	0.274	0.043	6.294	0	0.274	0.338
.BH_7_12	0.318	0.047	6.742	0	0.318	0.42
s_comunidad	0.487	0.1	4.865	0	1	1
AP	0.335	0.061	5.456	0	1	1
AN	0.359	0.099	3.622	0	1	1

Modelo de bienestar docente hedónico: satisfacción al estar en el centro escolar, afectos positivos, y afectos negativos

Tabla F6.1

Estimación de cargas factoriales para el modelo de bienestar hedónico.

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
Satisfacción al estar en el centro escolar						
BH_1_6	1				0.706	0.863
BH_2_6	1.141	0.077	14.905	0	0.805	0.945
BH_3_6	1.055	0.116	9.094	0	0.744	0.826
BH_4_6	1.056	0.093	11.42	0	0.746	0.861
BH_5_6	0.984	0.117	8.441	0	0.694	0.769
BH_6_6	1.042	0.089	11.717	0	0.736	0.839
Afectos positivos						
BH_7_1	1				0.574	0.817
BH_7_2	1.044	0.076	13.82	0	0.599	0.844
BH_7_3	0.997	0.092	10.882	0	0.572	0.731
BH_7_4	1.104	0.085	13.051	0	0.634	0.826
BH_7_13	0.78	0.143	5.455	0	0.448	0.539
BH_7_14	0.912	0.154	5.908	0	0.523	0.572
BH_7_15	1.053	0.152	6.911	0	0.604	0.633
BH_7_16	1.121	0.142	7.912	0	0.644	0.737
Afectos negativos						
BH_7_5	1				0.601	0.626
BH_7_6	1.203	0.168	7.175	0	0.722	0.777
BH_7_7	1.255	0.176	7.127	0	0.754	0.854
BH_7_8	1.214	0.169	7.182	0	0.729	0.844
BH_7_9	1.091	0.174	6.256	0	0.655	0.756
BH_7_10	1.254	0.191	6.575	0	0.753	0.816
BH_7_11	1.207	0.189	6.394	0	0.725	0.806
BH_7_12	1.101	0.193	5.719	0	0.661	0.76

Tabla F6.2

Covarianza entre factores latentes.

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
Satisfacción al estar en el centro escolar						
Afectos positivos	0.184	0.057	3.228	0.001	0.455	0.455
Afectos negativos	0.015	0.044	0.332	0.74	0.035	0.035
Afectos positivos						
Afectos negativos	-0.036	0.042	-0.857	0.392	-0.105	-0.105

Tabla F6.3*Varianza de los ítems para el modelo de bienestar hedónico.*

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
.BH_1_6	0.171	0.038	4.497	0	0.171	0.256
.BH_2_6	0.078	0.036	2.152	0.031	0.078	0.108
.BH_3_6	0.258	0.127	2.036	0.042	0.258	0.318
.BH_4_6	0.193	0.067	2.878	0.004	0.193	0.258
.BH_5_6	0.333	0.098	3.384	0.001	0.333	0.409
.BH_6_6	0.228	0.089	2.575	0.01	0.228	0.296
.BH_7_1	0.164	0.031	5.252	0	0.164	0.332
.BH_7_2	0.145	0.029	4.938	0	0.145	0.287
.BH_7_3	0.285	0.057	5.014	0	0.285	0.466
.BH_7_4	0.188	0.046	4.052	0	0.188	0.319
.BH_7_13	0.49	0.09	5.452	0	0.49	0.71
.BH_7_14	0.563	0.088	6.382	0	0.563	0.673
.BH_7_15	0.546	0.068	8.01	0	0.546	0.599
.BH_7_16	0.349	0.058	6.017	0	0.349	0.457
.BH_7_5	0.561	0.091	6.194	0	0.561	0.609
.BH_7_6	0.343	0.066	5.224	0	0.343	0.396
.BH_7_7	0.212	0.036	5.937	0	0.212	0.271
.BH_7_8	0.215	0.035	6.049	0	0.215	0.288
.BH_7_9	0.321	0.056	5.722	0	0.321	0.428
.BH_7_10	0.284	0.053	5.345	0	0.284	0.333
.BH_7_11	0.283	0.044	6.473	0	0.283	0.35
.BH_7_12	0.32	0.047	6.836	0	0.32	0.423
s_centro	0.498	0.111	4.5	0	1	1
AP	0.329	0.062	5.335	0	1	1
AN	0.361	0.099	3.625	0	1	1

Modelo eudaimónico de tres factores

Modelo original de tres factores

Tabla F7.1

Estimación de cargas factoriales para el modelo de bienestar eudaimónico.

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
Reconocimiento de la identidad docente						
BE_1_2	1				0.792	0.786
BE_1_3	0.97	0.027	35.438	0	0.769	0.773
BE_1_4	0.92	0.041	22.324	0	0.729	0.759
BE_1_5	1.062	0.034	31.451	0	0.841	0.782
BE_1_6	1.077	0.092	11.735	0	0.853	0.843
BE_1_10	1.168	0.088	13.326	0	0.925	0.949
BE_1_11	1.18	0.088	13.398	0	0.935	0.977
BE_1_12	1.143	0.09	12.75	0	0.906	0.955
BE_1_13	1.218	0.087	13.997	0	0.965	0.96
BE_1_14	1.195	0.088	13.526	0	0.947	0.986
Crecimiento y autodescubrimiento docente						
BE_2_1	1				0.924	0.929
BE_2_2	0.954	0.03	32.287	0	0.881	0.922
BE_2_3	0.881	0.041	21.494	0	0.814	0.86
BE_2_4	0.926	0.038	24.357	0	0.856	0.917
BE_2_5	0.727	0.052	14.094	0	0.672	0.727
BE_2_6	0.863	0.046	18.782	0	0.798	0.861
BE_2_7	0.867	0.043	20.028	0	0.801	0.841
BE_2_8	0.967	0.028	34.357	0	0.893	0.938
BE_2_9	0.889	0.035	25.681	0	0.822	0.904
BE_2_10	0.908	0.042	21.593	0	0.839	0.815
BE_2_11	0.938	0.035	26.586	0	0.867	0.912
BE_2_12	1	0.025	40.555	0	0.924	0.933
BE_2_13	1.013	0.023	44.711	0	0.936	0.903
BE_2_14	1.01	0.025	40.18	0	0.933	0.926
BE_2_15	0.993	0.029	34.186	0	0.918	0.946
Percepción positiva del desarrollo						
BE_3_1	1				0.887	0.906
BE_3_2	0.897	0.041	21.677	0	0.796	0.878
BE_3_3	0.925	0.035	26.086	0	0.821	0.908
BE_3_4	0.999	0.043	23.498	0	0.886	0.906
BE_3_5	1.044	0.05	20.684	0	0.926	0.96

Tabla F7.2*Covarianza entre factores latentes.*

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
RID						
CAD	0.68	0.136	5.002	0	0.929	0.929
PPD	0.623	0.116	5.359	0	0.887	0.887
CAD						
PPD	0.786	0.121	6.47	0	0.959	0.959

Tabla F7.3*Varianza de los ítems para el modelo de bienestar hedónico.*

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
.BE_1_2	0.389	0.104	3.732	0	0.389	0.383
.BE_1_3	0.397	0.1	3.966	0	0.397	0.402
.BE_1_4	0.39	0.093	4.175	0	0.39	0.423
.BE_1_5	0.449	0.125	3.575	0	0.449	0.388
.BE_1_6	0.296	0.101	2.921	0.003	0.296	0.289
.BE_1_10	0.095	0.032	2.947	0.003	0.095	0.099
.BE_1_11	0.042	0.025	1.691	0.091	0.042	0.046
.BE_1_12	0.079	0.034	2.324	0.02	0.079	0.088
.BE_1_13	0.08	0.029	2.788	0.005	0.08	0.079
.BE_1_14	0.026	0.022	1.188	0.235	0.026	0.028
.BE_2_1	0.136	0.023	5.988	0	0.136	0.137
.BE_2_2	0.136	0.031	4.411	0	0.136	0.149
.BE_2_3	0.234	0.039	5.968	0	0.234	0.261
.BE_2_4	0.138	0.027	5.167	0	0.138	0.158
.BE_2_5	0.403	0.054	7.473	0	0.403	0.472
.BE_2_6	0.222	0.044	5.063	0	0.222	0.259
.BE_2_7	0.266	0.052	5.084	0	0.266	0.293
.BE_2_8	0.108	0.019	5.771	0	0.108	0.12
.BE_2_9	0.152	0.024	6.223	0	0.152	0.184
.BE_2_10	0.356	0.067	5.336	0	0.356	0.336
.BE_2_11	0.152	0.028	5.369	0	0.152	0.168
.BE_2_12	0.127	0.036	3.552	0	0.127	0.13
.BE_2_13	0.199	0.05	3.96	0	0.199	0.185
.BE_2_14	0.145	0.032	4.545	0	0.145	0.143
.BE_2_15	0.098	0.023	4.362	0	0.098	0.105
.BE_3_1	0.171	0.034	5.097	0	0.171	0.179
.BE_3_2	0.188	0.028	6.657	0	0.188	0.229
.BE_3_3	0.143	0.03	4.744	0	0.143	0.175
.BE_3_4	0.171	0.043	3.992	0	0.171	0.179
.BE_3_5	0.073	0.03	2.407	0.016	0.073	0.078

f1	0.628	0.139	4.514	0	1	1
f2	0.854	0.145	5.893	0	1	1
f3	0.787	0.108	7.268	0	1	1

Modelo eudaimónico de dos factores

Tabla F8.1

Estimación de cargas factoriales para el modelo de bienestar eudaimónico.

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
Autodescubrimiento						
BE_1_1	1				0.975	0.914
BE_1_2	0.978	0.034	28.677	0	0.954	0.946
BE_1_3	0.95	0.038	25.32	0	0.926	0.932
BE_1_4	0.898	0.049	18.515	0	0.875	0.912
BE_1_5	1.042	0.039	26.573	0	1.015	0.944
Percepción positiva, crecimiento y autodescubrimiento docente (PPCA)						
BE_1_10	1				0.893	0.915
BE_1_11	1.013	0.029	34.399	0	0.904	0.944
BE_1_12	0.978	0.035	28.274	0	0.873	0.921
BE_1_13	1.045	0.026	39.986	0	0.933	0.928
BE_1_14	1.026	0.023	45.317	0	0.916	0.953
BE_2_1	1.03	0.025	41.612	0	0.919	0.924
BE_2_2	0.982	0.038	25.603	0	0.877	0.918
BE_2_3	0.907	0.046	19.574	0	0.81	0.855
BE_2_4	0.952	0.038	24.75	0	0.85	0.911
BE_2_5	0.749	0.056	13.255	0	0.668	0.723
BE_2_6	0.89	0.049	18.26	0	0.795	0.858
BE_2_7	0.895	0.049	18.371	0	0.799	0.839
BE_2_8	0.998	0.036	27.578	0	0.891	0.936
BE_2_9	0.916	0.04	22.991	0	0.818	0.899
BE_2_10	0.938	0.048	19.723	0	0.838	0.814
BE_2_11	0.967	0.04	24.126	0	0.863	0.908
BE_2_12	1.032	0.03	34.13	0	0.921	0.93
BE_2_13	1.046	0.034	30.32	0	0.934	0.9
BE_2_14	1.04	0.036	29.25	0	0.929	0.921
BE_2_15	1.023	0.038	26.912	0	0.913	0.941
BE_3_1	0.959	0.042	22.744	0	0.857	0.875
BE_3_2	0.859	0.052	16.453	0	0.767	0.847
BE_3_3	0.885	0.045	19.588	0	0.79	0.875
BE_3_4	0.956	0.041	23.362	0	0.853	0.872
BE_3_5	1.003	0.032	31.798	0	0.895	0.928

Tabla F7.2*Covarianza entre factores latentes*

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
	Autodescubrimiento					
PPCA	0.658	0.14	4.705	0	0.756	0.756

Tabla F7.3*Varianza de los ítems para el modelo de bienestar hedónico*

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
.BE_1_1	0.187	0.09	2.071	0.038	0.187	0.164
.BE_1_2	0.107	0.03	3.569	0	0.107	0.106
.BE_1_3	0.13	0.028	4.684	0	0.13	0.132
.BE_1_4	0.156	0.032	4.857	0	0.156	0.169
.BE_1_5	0.125	0.049	2.558	0.011	0.125	0.108
.BE_1_10	0.154	0.04	3.848	0	0.154	0.162
.BE_1_11	0.099	0.019	5.155	0	0.099	0.108
.BE_1_12	0.137	0.031	4.413	0	0.137	0.152
.BE_1_13	0.139	0.033	4.213	0	0.139	0.138
.BE_1_14	0.085	0.014	6.139	0	0.085	0.092
.BE_2_1	0.145	0.024	6.061	0	0.145	0.146
.BE_2_2	0.143	0.031	4.649	0	0.143	0.157
.BE_2_3	0.241	0.039	6.195	0	0.241	0.268
.BE_2_4	0.148	0.026	5.693	0	0.148	0.17
.BE_2_5	0.407	0.054	7.551	0	0.407	0.477
.BE_2_6	0.227	0.044	5.125	0	0.227	0.264
.BE_2_7	0.269	0.052	5.199	0	0.269	0.296
.BE_2_8	0.112	0.019	5.988	0	0.112	0.124
.BE_2_9	0.159	0.024	6.488	0	0.159	0.192
.BE_2_10	0.358	0.066	5.429	0	0.358	0.338
.BE_2_11	0.158	0.029	5.43	0	0.158	0.175
.BE_2_12	0.133	0.036	3.713	0	0.133	0.136
.BE_2_13	0.204	0.049	4.127	0	0.204	0.189
.BE_2_14	0.154	0.033	4.602	0	0.154	0.151
.BE_2_15	0.107	0.023	4.619	0	0.107	0.114
.BE_3_1	0.225	0.035	6.449	0	0.225	0.234
.BE_3_2	0.232	0.029	7.915	0	0.232	0.283
.BE_3_3	0.192	0.029	6.629	0	0.192	0.235
.BE_3_4	0.229	0.051	4.512	0	0.229	0.239
.BE_3_5	0.129	0.028	4.56	0	0.129	0.139
f1	0.95	0.157	6.042	0	1	1
f2	0.797	0.134	5.927	0	1	1

ENCUESTA DE BIENESTAR DOCENTE



Aplicación 2024

Estimado Docente

Ha sido seleccionado(a) para participar en un estudio coordinado por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California y el Sistema Educativo Estatal, con el propósito de conocer el Bienestar Docente del profesorado de las escuelas secundarias de nuestro estado. Con los resultados obtenidos, se espera aportar información valiosa para comprender la situación actual de los docentes del estado de Baja California y desarrollar acciones para fomentar su bienestar.

El cuestionario que va a responder está dividido en cuatro secciones. En la primera, aparecen preguntas relacionadas con sus datos personales y laborales. En la segunda, se exploran cuestiones sobre su desarrollo y realización profesional. En la tercera, se aborda la percepción sobre la satisfacción y afectos experimentados en distintos contextos de la práctica docente. Por último, en la cuarta sección se pregunta sobre el nivel de bienestar general percibido.

Para contestar, seleccione la respuesta que mejor refleje su opinión o su sentir. No hay respuestas correctas o incorrectas, solo se requiere que sea sincero(a). Para propiciarlo, le aseguramos que la información que nos proporcione se mantendrá en el anonimato.

Cualquier duda que tenga relacionada con las preguntas o la forma de responder envíe un correo electrónico a brando.bernal@uabc.edu.mx.

¡Muchas gracias por su valiosa colaboración!

SECCIÓN I

Datos personales y laborales

1.1 ¿Cuál es su sexo?

- a. Hombre
- b. Mujer
- c. Prefiero no decirlo

1.2 ¿Cuál es su edad en años? (Por favor, responda con números enteros): _____

1.3 ¿Con qué tipo de plaza cuenta?

- a. Jornada
- b. Hora-semana-mes.

1.4 ¿Cuál es la naturaleza de su plaza?

- a. Definitiva
- b. Temporal

1.5 Al finalizar este ciclo escolar, ¿cuántos años de experiencia tendrá usted como docente? (Por favor, responda con números enteros): _____.

1.6 ¿Cuántas veces ha cambiado de centro escolar? Si no ha cambiado responda "0". (Por favor, responda con números enteros): _____.

1.7 Al finalizar este ciclo escolar, ¿cuántos años cumplirá trabajando en este centro escolar? (Por favor, responda con números enteros): _____.

1.8 ¿En qué municipio se ubica su centro escolar?

- a. Ensenada
- b. Mexicali
- c. Playas de Rosarito
- d. San Quintín
- e. Tecate
- f. Tijuana

1.9 ¿Cuál es la modalidad de la secundaria donde labora?

- a. General
- b. Técnica
- c. Telesecundaria
- d. Indígena

1.10 ¿Cuál es el tipo de sostenimiento de su centro escolar?

- a. Público
- b. Privado

1.11 ¿Qué asignaturas imparte actualmente?

1.12 ¿Cuál es el número total de estudiantes a los que imparte clases? (Por favor, responda con números enteros) _____.

1.13 ¿En qué grados escolares imparte clases?

1ro _____

2do _____

3ro _____

1.14 ¿Cuál es la cantidad de grupos a los que imparte clases? (Por favor, responda con números enteros): _____ grupos.

1.15 ¿Cuál es el promedio de estudiante por grupo? (Por favor, responda con números enteros): _____ estudiantes.

1.16 ¿Cuántos estudiantes en sus clases enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)? Si no hay ninguno responda "0". (Por favor, responda con números enteros): _____ .

1.17 ¿Cuál es el nivel educativo más alto que ha logrado?

- a. Carrera técnica o bachillerato.
- b. Normal básica.
- c. Técnico superior universitario.
- d. Normal superior.
- e. Licenciatura universitaria.
- f. Especialidad.
- g. Maestría.
- h. Doctorado.

1.18 Piense en las **dos últimas semanas** y señale con qué frecuencia ha presentado las siguientes situaciones atribuibles a su trabajo como docente.

Situaciones		a) Nunca	b) Una vez por semana	c) Varias veces por semana	d) Diariamente
1.18.1	Trastornos digestivos	a	b	c	d
1.18.2	Dolores de cabeza	a	b	c	d
1.18.3	Insomnio	a	b	c	d
1.18.4	Dolores de espalda	a	b	c	d
1.18.5	Tensiones musculares	a	b	c	d
1.18.6	Sobrecarga de trabajo	a	b	c	d
1.18.7	Desgaste emocional	a	b	c	d
1.18.8	Agotamiento físico	a	b	c	d
1.18.9	Saturación mental	a	b	c	d
1.18.10	Mal humor	a	b	c	d
1.18.11	Baja realización profesional	a	b	c	d
1.18.12	Trato despersonalizado	a	b	c	d
1.18.13	Frustración	a	b	c	d

SECCIÓN II

Formación y actualización docente

2.1 ¿Cuál es el máximo grado de estudios que alcanzó?

- a. Carrera técnica o bachillerato.
- b. Normal básica.
- c. Técnico superior universitario.
- d. Normal superior.
- e. Licenciatura universitaria.
- f. Especialidad.
- g. Maestría.
- h. Doctorado.

2.2 ¿Su formación profesional incluye alguno de los siguientes elementos?

Elementos	a) Sí	b) No
2.2.1 Contenidos de la(s) asignatura(s) que imparte	a	b
2.2.2 Didáctica de la(s) asignatura(s) que imparte	a	b
2.2.3 Prácticas en el salón de clases (prácticum, pasantía, enseñanza de los estudiantes) de la(s) asignatura(s) que imparte	a	b
2.2.4 Diseño de programas sobre convivencia y acoso escolar (bullying)	a	b
2.2.5 Prácticas para la solución de conflictos y la atención a estudiantes con problemas de comportamiento agresivo y/o violento	a	b
2.2.6 Prácticas de orientación o asesoramiento a estudiantes con conductas delictivas	a	b
2.2.7 Prácticas de orientación a estudiantes que consumen sustancias adictivas	a	b
2.2.8 Prácticas para la reducción de la discriminación	a	b
2.2.9 Prácticas para el fomento de la inclusión y la equidad en el centro escolar	a	b
2.2.10 Prácticas sobre salud mental	a	b
2.2.11 Prácticas sobre bienestar escolar	a	b

2.3 Durante los últimos 12 meses, ¿cuáles de las siguientes actividades de actualización profesional ha participado?

Actividades de actualización profesional	a) Sí	b) No
2.3.1 Cursos o talleres (por ejemplo, sobre didáctica, o métodos de evaluación y otros temas relacionados con la educación)	a	b
2.3.2 Conferencias o seminarios sobre educación (donde docentes o investigadores presentan los resultados de sus investigaciones y debaten temas educativos)	a	b

Actividades de actualización profesional		a) Sí	b) No
2.3.3	Visitas de observación a otros centros escolares con el fin de aprender prácticas exitosas en educación o la implementación de programas educativos innovadores	a	b
2.3.4	Diplomados o especialidades (programas de estudio que otorguen un diploma o certificado en educación)	a	b
2.3.5	Participación en una red de docentes y profesionales de la educación formal específicamente para actividades de actualización profesional de la docencia	a	b
2.3.6	Tutoría o supervisión de colegas con más experiencia docente, como parte de un acuerdo formal con el director del centro escolar	a	b

SECCIÓN III

Bienestar docente

Instrucciones: Seleccione la opción de respuesta que mejor represente su situación actual.

3. 1. ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?

Afirmaciones	a) Totalmente en desacuerdo	b) En desacuerdo	c) De acuerdo	d) Totalmente de acuerdo
3.1.1 Tengo clara cuál es mi motivación para ser docente.	a	b	c	d
3.1.2 Ser docente forma parte de mi propósito en la vida.	a	b	c	d
3.1.3 Reconozco las áreas de oportunidad en las que puedo desarrollar mis habilidades como docente.	a	b	c	d
3.1.4 Sé cómo desarrollar mis habilidades como docente.	a	b	c	d
3.1.5 Tengo principios éticos y valores definidos que me guían como docente.	a	b	c	d

3.2 Piense en las dos últimas semanas respecto a su práctica docente. Señale el grado de acuerdo respecto a las siguientes afirmaciones.

Afirmaciones	a) Totalmente en desacuerdo	b) En desacuerdo	c) De acuerdo	d) Totalmente de acuerdo
3.2.1 He descubierto mi propósito para ser docente.	a	b	c	d
3.2.2 Conozco mis habilidades y fortalezas como docente.	a	b	c	d
3.2.3 Sé cómo desarrollar mis habilidades como docente.	a	b	c	d
3.2.4 Tengo bien definidos los principios y valores que guían mi práctica docente.	a	b	c	d
3.2.5 Me propongo metas y objetivos para mejorar cada día mi práctica docente.	a	b	c	d
3.2.6 Las decisiones que tomo son acordes con mi propósito docente.	a	b	c	d
3.2.7 El cumplir mis metas le da sentido a mi vida como docente.	a	b	c	d
3.2.8 Sé qué clase de docente quiero llegar a ser.	a	b	c	d

Afirmaciones		a) Totalmente en desacuerdo	b) En desacuerdo	c) De acuerdo	d) Totalmente de acuerdo
3.2.9	Mis acciones diarias me ayudan a ser mejor docente.	a	b	c	d
3.2.10	Me siento bien cuando realizo actividades que contribuyen a mi desarrollo como docente.	a	b	c	d
3.2.11	El desarrollo de mis habilidades como docente es una tarea desafiante y motivante.	a	b	c	d
3.2.12	Cuando realizo actividades como docente entro en un estado de concentración profunda.	a	b	c	d
3.2.13	Me involucro en actividades que contribuyen en mi desarrollo docente.	a	b	c	d
3.2.14	Pierdo la noción del tiempo cuando realizo actividades como docente.	a	b	c	d
3.2.15	Me esfuerzo mucho para ser un mejor docente.	a	b	c	d
3.2.16	Invierto tiempo personal no remunerado para desarrollar mis habilidades como docente.	a	b	c	d
3.2.17	Me siento comprometido con mi desarrollo como docente.				
3.2.18	El esfuerzo y sacrificio que realizo son necesarios para ser un mejor docente.				
3.2.19	Invierto dinero propio en actividades de formación continua que me ayudan a mejorar mis habilidades docentes.				
3.2.20	Me siento feliz cuando me capacito para mejorar la práctica docente.				
3.2.21	Disfruto trabajar como docente.				
3.2.22	Cuando enseño, me hace feliz que mis estudiantes aprendan.				
3.2.23	Experimento una sensación de logro y plenitud cuando realizo actividades de docencia.				
3.2.24	Me siento contento cuando pienso en mi propósito como docente.				
3.2.25	Siento que aprovecho al máximo mis habilidades como docente.				
3.2.26	Considero que estoy desarrollando mi máximo potencial como docente.				
3.2.27	Creo que cada día estoy más cerca de alcanzar mi ideal como docente.				
3.2.28	Estoy satisfecho con mis logros como docente.				

Afirmaciones	a) Totalmente en desacuerdo	b) En desacuerdo	c) De acuerdo	d) Totalmente de acuerdo
3.2.29 Mi compromiso y esfuerzo me han llevado a mejorar como docente.				

3.4 Considere las últimas **dos semanas de su práctica docente** e indique su grado de acuerdo respecto a los siguientes enunciados.

Me siento bien cuando _____.	a) Totalmente en desacuerdo	b) En desacuerdo	c) De acuerdo	d) Totalmente de acuerdo
3.4.1 Imparto clases.	a	b	c	d
3.4.2 Convivo con mis colegas.	a	b	c	d
3.4.3 Convivo con estudiantes.	a	b	c	d
3.4.4 Convivo con padres de familia.	a	b	c	d
3.4.5 Convivo con la comunidad escolar.	a	b	c	d
3.4.6 Estoy en mi centro escolar.	a	b	c	d

3.5 Considere las últimas **dos semanas de su práctica docente** e indique su grado de acuerdo respecto a los siguientes enunciados.

Disfruto los momentos en los que _____.	a) Totalmente en desacuerdo	b) En desacuerdo	c) De acuerdo	d) Totalmente de acuerdo
3.5.1 Imparto clases.	a	b	c	d
3.5.2 Convivo con mis colegas.	a	b	c	d
3.5.3 Convivo con estudiantes.	a	b	c	d
3.5.4 Convivo con padres de familia.	a	b	c	d
3.5.5 Convivo con la comunidad escolar.	a	b	c	d
3.5.6 Estoy en mi centro escolar.	a	b	c	d

3.6 Considere las últimas **dos semanas de su práctica docente** e indique su grado de acuerdo respecto a los siguientes enunciados.

Cuando _____ suelo olvidarme de mis problemas personales.	a) Totalmente en desacuerdo	b) En desacuerdo	c) De acuerdo	d) Totalmente de acuerdo
3.6.1 Imparto clases.	a	b	c	d
3.6.2 Convivo con mis colegas.	a	b	c	d
3.6.3 Convivo con estudiantes.	a	b	c	d
3.6.4 Convivo con padres de familia.	a	b	c	d
3.6.5 Convivo con la comunidad escolar.	a	b	c	d
3.6.6 Estoy en mi centro escolar.	a	b	c	d

3.7 Considere las últimas **dos semanas de su práctica docente** e indique su grado de acuerdo respecto a los siguientes enunciados.

Quando _____ suelo perder la noción del tiempo.	a) Totalmente en desacuerdo	b) En desacuerdo	c) De acuerdo	d) Totalmente de acuerdo
3.7.1 Imparto clases.	a	b	c	d
3.7.2 Convivo con mis colegas.	a	b	c	d
3.7.3 Convivo con estudiantes.	a	b	c	d
3.7.4 Convivo con padres de familia.	a	b	c	d
3.7.5 Convivo con la comunidad escolar.	a	b	c	d
3.7.6 Estoy en mi centro escolar.	a	b	c	d

3.8 Considere las últimas **dos semanas de su práctica docente** e indique su grado de acuerdo respecto a los siguientes enunciados.

Me gustan los momentos cuando _____.	a) Totalmente en desacuerdo	b) En desacuerdo	c) De acuerdo	d) Totalmente de acuerdo
3.8.1 Imparto clases.	a	b	c	d
3.8.2 Convivo con mis colegas.	a	b	c	d
3.8.3 Convivo con estudiantes.	a	b	c	d
3.8.4 Convivo con padres de familia.	a	b	c	d
3.8.5 Convivo con la comunidad escolar.	a	b	c	d
3.8.6 Estoy en mi centro escolar.	a	b	c	d

3.9 Considere las últimas **dos semanas de su práctica docente** e indique su grado de acuerdo respecto a los siguientes enunciados.

Me interesan los momentos donde _____.	a) Totalmente en desacuerdo	b) En desacuerdo	c) De acuerdo	d) Totalmente de acuerdo
3.9.1 Impartiendo clases.	a	b	c	d
3.9.2 Conviviendo con mis colegas.	a	b	c	d
3.9.3 Conviviendo con estudiantes.	a	b	c	d
3.9.4 Conviviendo con padres de familia.	a	b	c	d
3.9.5 Conviviendo con la comunidad escolar.	a	b	c	d
3.9.6 En el centro escolar.	a	b	c	d

3.10 En las últimas **dos semanas de su práctica docente**, ¿con qué frecuencia ha experimentado las siguientes emociones?

Emociones	a) Nunca	b) Una vez por semana	c) Varias veces por semana	d) Diariamente
3.10.1 Entusiasmo.	a	b	c	d
3.10.2 Alegría.	a	b	c	d

Emociones	a) Nunca	b) Una vez por semana	c) Varias veces por semana	d) Diariamente
3.10.3 Inspiración.	a	b	c	d
3.10.4 Motivación.	a	b	c	d
3.10.6 Nerviosismo.	a	b	c	d
3.10.7 Ansiedad.	a	b	c	d
3.10.8 Tensión.	a	b	c	d
3.10.9 Preocupación.	a	b	c	d
3.10.11 Tristeza.	a	b	c	d
3.10.12 Decepción.	a	b	c	d
3.10.13 Decaimiento.	a	b	c	d
3.10.14 Desilusión.	a	b	c	d
3.10.16 Calma.	a	b	c	d
3.10.17 Relajación.	a	b	c	d
3.10.18 Despreocupación.	a	b	c	d
3.10.19 Tranquilidad.	a	b	c	d

3.11 El bienestar de un docente se refiere al máximo desarrollo de sus capacidades y una percepción positiva de su estado de satisfacción y los afectos que experimenta durante el cumplimiento de sus actividades profesionales. Considerando lo anterior, valore en una escala del uno al diez, donde uno es el nivel mínimo de bienestar docente y el diez el nivel máximo, en general, ¿cuál es el nivel de bienestar que Usted experimenta?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muy bajo				Medio					Muy alto

¡Gracias!