



Organizaciones Educativas Saludables

Bienestar de los docentes y su vínculo
con la confianza organizacional

Julio 2024

Javier Labarthe- Carrara

Directoras:

Dra. Susana Llorens Gumbau

Dra. Marisa Salanova Soria



Programa de doctorado en Diseño, Gestión y Evaluación de Políticas Públicas de Bienestar Social.
Escuela de Doctorado de la Universitat Jaume I

Organizaciones educativas saludables. Bienestar de los docentes y su vínculo con la confianza organizacional

**Memoria presentada por
Javier Labarthe-Carrara
para optar al grado de doctor por la Universitat Jaume I**

Javier Labarthe-Carrara

Dra. Susana Llorens Gumbau

Dra. Marisa Salanova Soria

Castellón de la Plana, julio de 2024

Financiación recibida

La realización de la presente tesis doctoral ha sido posible gracias a la financiación de:

Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) a través del Programa de Becas Posgrados en el Exterior.



No está permitido el uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas. La distribución debe hacerse con una licencia igual a la que regula la obra original.

The commercial use of the original work or of possible derivative works is not allowed. The distribution must be in the same terms as the original work.

Esta tesis cuenta con una publicación (versión en inglés) en uno de los capítulos de esta y dispone de la aceptación de los y las coautores/as de la publicación y su renuncia expresa a presentarlas como parte de otra tesis doctoral:

Gil-Monte, P. R., Espejo, B., Checa, I., Gil-LaOrden, P., Angeline J, K., Carlotto, M. S., Converso, D., Deroncele-Acosta, Á., Figueiredo-Ferraz, H., Galarza, L., Gómez-Ortiz, V., Grau-Alberola, E., Labarthe, J., Llorca-Pellicer, M., Mekala V, C., Misiolek-Marín, A., Román-Cao, E., Salas-Blas, E., Schoenenberger, S., ... Viotti, S. (2023). Factor Structure and Measurement Invariance of the Spanish Burnout Inventory Among Professionals Across 17 Countries and Regions. *Applied Research in Quality of Life*, 18(2), 869–892. <https://doi.org/10.1007/s11482-022-10108-1>

A Lorena, Emiliano e Inés
que son fuente de motivación y apoyo para mi trabajo,
y en este proyecto en particular.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	17
Preguntas de Investigación	23
Esquema de la tesis	26
FACTOR STRUCTURE AND MEASUREMENT INVARIANCE OF THE SPANISH BURNOUT INVENTORY AMONG PROFESSIONALS ACROSS 17 COUNTRIES AND REGIONS.....	29
Abstract	31
Overview of the Spanish Burnout Inventory.....	35
The Present Study.....	37
Method.....	37
Participants and Procedures.....	37
Instrument	39
Data Analysis.....	40
Results.....	41
Discussion.....	44
Limitations and Future Directions	50
Conclusion and Practical Implications	51
Acknowledgements	51
Authors' Contributions	52
Funding	52
Data Availability	52
Declarations.....	52
Authors and Affiliations.....	53

¡CONFIAR IMPORTA! CÓMO SE RELACIONA LA CONFIANZA ORGANIZACIONAL CON EL WORK ENGAGEMENT EN DOCENTES	55
Abstract	58
Resumen	58
1. Introducción	59
Recursos laborales, confianza y engagement.....	61
Recursos personales, confianza y engagement.....	63
2. Materiales y métodos.....	65
2.1. Participantes y procedimiento	65
2.2. Instrumentos	66
2.3. Análisis de datos.....	67
Discusión	71
Implicaciones teóricas	72
Implicaciones prácticas	73
Limitaciones y futuras investigaciones.....	74
Conclusiones	75
TRUST AS A DRIVER OF TEACHER WELL-BEING DURING THE COVID-19 PANDEMIC.....	77
Abstract	80
Resumen	80
Introduction	81
Sensemaking and trust	81
The role of trust in the pandemic	82
Extension of the JD-R model to understand teachers' well-being.....	83
Materials and Methods.....	84
Participants	84
Measurement Instruments.....	84
Data analysis	86
Results.....	87
Descriptive analyses.....	87
Structural Equation Modelling: testing the hypotheses.....	88

Discussion.....	90
Theoretical implications.....	91
Practical Implications.....	92
Limitations and suggestions for future research.....	92
Conclusions	93
CONCLUSIONES GENERALES.....	95
Implicaciones Teóricas y Prácticas	105
Limitaciones y investigaciones futuras.....	107
Conclusión final	109
BIBLIOGRAFÍA	111



INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN

El Banco Mundial (2023) señala que la educación no solamente constituye un derecho humano, sino que es también una herramienta clave para el desarrollo y la reducción de la pobreza. Globalmente, se ha evidenciado que cada año adicional de escolarización puede incrementar los ingresos por hora de las personas en un 9%. En consecuencia, la mejora educativa se ha establecido como un objetivo prioritario para nuestras sociedades y gobiernos. En una era definida como “*del conocimiento*”, la educación asume un rol estratégico en el progreso de cada país (Heredia et al., 2016). No obstante, es crucial reconocer que la escolarización, por sí sola, no asegura el aprendizaje. De ahí la importancia de desarrollar un sistema educativo de calidad. En este contexto, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas resaltan en el objetivo número 4: “*Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*” (Naciones Unidas, 2023).

Teniendo en cuenta la relevancia de la educación de calidad, las comprensiones y estrategias implementadas para su mejora a lo largo del tiempo han variado considerablemente de país en país. Una de las líneas de comprensión planteadas surge del estudio de McKinsey (2007) que señalaba que el foco para la mejora debe centrarse en el papel del personal docente como actores clave en el proceso de aprendizaje. Este trabajo de McKinsey parte de la pregunta *¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos?* El análisis que alcanzó veinticinco sistemas educativos, entre los cuales se encontraban los diez con mayores desempeños educativos (según los estudios de las pruebas PISA¹), encontraron que una de las variables que se repiten en los sistemas que tenían éxito en la educación, es la calidad y el desempeño del personal docente. Aquellos sistemas educativos que contaban con docentes que tenían mejores desempeños lograban diferencias significativas en los resultados de aprendizaje del estudiantado.

La investigación ha demostrado que el desempeño docente puede verse afectado por diversas variables entre las que encontramos el bienestar. Hattie (2008) a través de un metaanálisis donde sintetiza más de quince años de investigación, señala que el bienestar subjetivo del personal docente constituye un aspecto clave para la mejora del desempeño y los resultados de aprendizaje del estudiantado.

1 “PISA es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. El objetivo del programa es medir la capacidad de los alumnos de 15 años para utilizar sus conocimientos y habilidades de lectura, matemáticas y ciencias para afrontar los retos de la vida real” (OCDE, 2024).

Podemos preguntarnos entonces: ¿cuáles son los factores que influyen en el bienestar docente? Dentro de los potenciales factores que tienen influencia en el bienestar docente se ha demostrado que los componentes contextuales del centro educativo y de relaciones interpersonales son claves. Por ejemplo, Huertas y Dávila (2020) señalan que más allá de la carga de trabajo, es el clima escolar (definido como aquel patrón de experiencias de la comunidad que gira en torno a las normas, metas, valores y relaciones interpersonales que caracterizan al centro de manera particular) el que tiene un impacto mayor en el bienestar docente. Esto de alguna forma va en línea con el punto de partida del aporte de McKinsey cuando plantea: “*cómo las diferencias en lo que sucede a nivel del sistema educativo impactan sobre lo que sucede en las aulas, en términos de favorecer una mejor enseñanza y un mejor aprendizaje*” (2007, pág. 9).

En una revisión sistemática realizada por Hascher y Waber (2021) sobre el bienestar subjetivo en docentes, llegan a dos conclusiones centrales para la presente tesis doctoral. En primer lugar, las relaciones sociales en el contexto educativo tienen un efecto importante en el bienestar docente; en segundo lugar, se concluye que el bienestar docente tiene un impacto en los resultados de aprendizaje del estudiantado. Algunas investigaciones van más allá inclusive y plantean que el bienestar docente influye en el desempeño y además en el bienestar psicológico del estudiantado (Roffey, 2012; White & Murray, 2015).

Desde la Psicología del Trabajo y las Organizaciones contamos con una densa red de fenómenos del contexto laboral que tienen influencia sobre el bienestar psicológico. Por otra parte, los estudios en torno a la Psicología Positiva de las últimas décadas han aportado datos de interés inclusive en el ámbito educativo específicamente sobre el bienestar docente y su influencia en los resultados del estudiantado (Turner & Theilking, 2019). Para la presente tesis en particular se ha elegido centrarnos en la variable de confianza organizacional como un elemento importante del ambiente de los centros educativos, dado la potencial influencia que esta puede tener en la estructuración de las interacciones sociales y las dinámicas en los centros educativos. La confianza organizacional constituye un factor intangible del ambiente laboral, que ha sido vinculado con una serie de comportamientos clave en muchos ámbitos, inclusive el de la educación. Algunos de ellos son, por ejemplo, las conductas pro-sociales, la colaboración entre pares o bien algunas actitudes como el compromiso organizacional. También la confianza organizacional tiene una influencia en el bienestar de las personas en la organización, con lo cual es una variable doblemente importante (Taştan & Işıaçık, 2020).

Newman et al. (2016) han señalado a la confianza organizacional como una de las construcciones más influyentes en la Psicología Organizacional y el Comportamiento Organizacional a lo largo de la historia. Algunas revisiones recientes (Dirks & de Jong, 2022; Rahayuningsih, 2019) han dado cuenta de la penetración del fenómeno en los temas de la disciplina, así como el renovado interés por

conocer su influencia en la dinámica de los grupos y organizaciones. Existe un cierto consenso que nuestras sociedades, y en particular la cooperación necesaria para muchos de los emprendimientos que debemos afrontar, necesita cada vez más de confianza (Luhmann, 1996; Seligman, 2000). Esta implica la construcción subjetiva de certidumbre que permite la acción, en escenarios de cierto nivel de incertidumbre.

Dentro de la Psicología del Trabajo y las Organizaciones autores clásicos como McGregor, (1967) y Argyris (1973) planteaban ya la necesidad de la confianza organizacional para el funcionamiento óptimo de los grupos y organizaciones, pero no se avanzó integrando la confianza en modelos teóricos y heurísticos de comprensión organizacional, como es por ejemplo el modelo de Organizaciones Saludables y Resilientes (HEalthy & Resilient Organizations – HERO; Salanova et al., 2012, 2019; Salanova & Soler, 2020). La integración de la confianza organizacional en el modelo HERO permite entender el papel y la relación de esta variable con otros componentes psicológicos de las personas, grupos y de la propia organización. La confianza en este modelo forma parte del componente “*empleados saludables*” y los trabajos de investigación ya realizados han comprobado una serie de antecedentes (e.g., el liderazgo) y consecuencias (e.g., engagement y desempeño de los equipos) (Acosta et al., 2013, 2019; Olvera et al., 2017; Salanova et al., 2021). El modelo además evalúa la confianza sobre múltiples referentes: los líderes de la organización (confianza vertical) y la confianza con compañeros o colegas de trabajo (confianza horizontal). Muchos de los aportes sobre el funcionamiento de la confianza organizacional en los últimos tiempos se han centrado en la comprensión multinivel de este fenómeno; lo que ha permitido entender si los hallazgos encontrados hasta la fecha, fundamentalmente en el nivel individual de estudio de la confianza, se presentan también a nivel de grupo u organización; es decir si se presentan como una forma colectiva. Estos conocimientos actuales permiten construir un mapa más complejo del fenómeno de la confianza, posibilitando el diseño de intervenciones sobre la confianza organizacional propiamente, o bien sobre otros factores con los que se relaciona. Es en este camino que la presente tesis busca sumarse al aporte de investigaciones previas en torno a la confianza organizacional. Se suma, además, en la presente tesis la expectativa de entender el vínculo entre la confianza organizacional y el bienestar docente de la educación obligatoria en el contexto de Uruguay.

El bienestar constituye un concepto novedoso, dentro del entendimiento y valoración de la salud de las personas. La Organización Mundial de la Salud (OMS) en su Constitución, la cual fuera discutida en la Conferencia Sanitaria Internacional del año 1946 en Nueva York y luego promulgada en 1948, define a la salud como: “*un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades*” (OMS, 2024). Esta definición, de alguna manera, busca trascender la visión prevalente hasta ese momento de la salud vista solamente como la ausencia de la enfermedad y evaluada objetivamente. Hoy se sabe que el funcionamiento óptimo no comprende

solamente los sistemas físicos y la ausencia de enfermedad, sino que supone también la integración de aspectos de la subjetividad que hacen a lo psicológico y lo social. Autores como Fernández-López et al. (2010) señalan que hay una diferenciación con relación a lo que se denomina bienestar físico, donde se integran los síntomas físicos que una persona pueda tener, mientras que el bienestar subjetivo comprende el juicio cognitivo del individuo, así como los afectos positivos y negativos presentes (Diener, 1984).

La evaluación del bienestar, y del bienestar psicológico en particular, ha sido un desafío para nuestra disciplina ya que han confluído en este concepto aspectos de diferentes concepciones (hedónica y eudaimónica) y no siempre han habido acuerdos en cuanto a su evaluación. En este sentido, Peiró et al. (2014) señalan que, en general, el fenómeno del bienestar en el mundo del trabajo ha sido evaluado a partir del bienestar afectivo, tomando en algunos casos indicadores de salud más objetivos y estrés.

En la presente tesis doctoral la evaluación del bienestar docente ha representado un desafío adicional ya que se ha atravesado una pandemia que ha tenido consecuencias notables en los niveles de bienestar físico, así como en el bienestar psicológico o subjetivo. Se ha abordado, por ello, el bienestar de la forma más amplia integrando no solo una perspectiva psicológica y subjetiva, sino que también se han recogido otros componentes objetivos como son los problemas de sueño que el personal docente presentó en la etapa de teletrabajo ante la pandemia de COVID-19 y síntomas de estrés. Por otro lado, en relación con las valoraciones subjetivas del bienestar se ha procurado introducir aspectos positivos como los niveles de engagement percibidos, así como aquellos negativos representados a partir de la experiencia de burnout o el tecnoestrés. Tomando en cuenta estos aspectos en la presente tesis doctoral se explora si la confianza organizacional percibida por los y las docentes en las instituciones educativas tiene una influencia en su bienestar.

Preguntas de Investigación

Pregunta de investigación #1:

¿Cuál es el estado del bienestar docente del ciclo obligatorio de la educación en Uruguay, evaluado a través del síndrome de burnout?

Para dar respuesta a esta pregunta se llevó a cabo un estudio multi países, donde se planteó como uno de los objetivos conocer los niveles de burnout presente en el personal docente de la educación obligatoria de Uruguay a través de la aplicación del Spanish Burnout Inventory (SBI) desarrollado por Pedro Gil-Monte. Este estudio permitió además conocer la pertinencia de la evaluación del burnout en diversas culturas y contextos a través de este cuestionario (Gil-Monte et al., 2022). El objetivo de este estudio era conocer la pertinencia de la aplicación del SBI para la evaluación del burnout en Uruguay y además la prevalencia de burnout en docentes en este contexto.

El burnout es identificado por la Organización Mundial de la Salud como una respuesta que se genera ante el estrés laboral crónico no manejado con éxito, manifestándose en agotamiento, distanciamiento del trabajo, y sensación de ineficacia (OMS, 2019). La Real Academia Nacional de Medicina lo denomina como “*Síndrome de desgaste profesional*” y lo define como un “*síndrome psicológico causado por un cúmulo de circunstancias, como el estrés crónico, la sobrecarga profesional, los horarios excesivos, el agotamiento emocional y una insoportable sensación de falta de realización personal*” (Real Academia Nacional de Medicina, 2024).

Se ha reconocido a lo largo del tiempo un mayor grado de prevalencia de este síndrome entre los trabajadores/as de las organizaciones de servicios, teniendo en cuenta que la exposición a altas demandas, y en particular a las demandas emocionales que surgen de las relaciones interpersonales juegan un papel importante en su desarrollo. La actividad relacionada con la docencia, marcada por altas demandas y el poco reconocimiento de la dificultad que afrontan para lograr un equilibrio vida-trabajo, se posiciona como una profesión de alto riesgo para desarrollar este síndrome de burnout (García-Carmona et al., 2019). La prevalencia actual en algunos contextos, como por ejemplo la docencia preescolar en China, alcanzan un 53.20% en docentes con burnout (Gil-Monte et al., 2022). Este fenómeno no solo afecta el bienestar de los propios docentes, sino que también tiene un efecto en el estudiantado (Braun et al., 2020) por lo que es importante su evaluación y abordaje.

Pregunta de investigación #2:

La confianza organizacional colectiva (tanto vertical como horizontal), evaluada a nivel de grupos en los centros educativos, ¿tiene un efecto sobre el nivel de engagement individual que reporta el personal docente?

El estudio de la confianza organizacional como un fenómeno de influencia positiva en las organizaciones y los individuos constituye ya un aporte significativo de información para nuestra disciplina. Para corroborarlo basta con ver la revisión realizada por Dirks y Jong (2022) donde señalan unos treinta fenómenos entre los que se incluyen comportamientos, actitudes y resultados de desempeño que son influidos por los niveles de confianza organizacional percibidas en la organización. Pero más allá de los abundantes estudios, la mayoría no cuentan con una comprensión multinivel del fenómeno con lo cual supone limitaciones importantes para la comprensión de la confianza en contextos organizacionales y es eso lo que se pretende abordar en este caso.

Los estudios multinivel ofrecen ventajas significativas al abordar la complejidad inherente a los datos jerárquicos y al estudio de fenómenos influenciados por múltiples niveles de factores. Este tipo de estudios permiten el análisis sobre cómo los contextos y los niveles superiores (como los grupos y organizaciones) impactan en los resultados a nivel individual. Esto nos permite, no solo estudiar la confianza organizacional como un estado psicológico individual, como ha sido definida por Kramer (1994), sino entender la influencia que puede tener la confianza organizacional colectiva percibida en las instituciones educativas por parte del personal docente sobre los fenómenos individuales como el engagement. Por otra parte, la comprensión de la influencia de los contextos puede permitir un diseño de mejores intervenciones, contemplando además no solo en el nivel y componentes individuales del fenómeno, sino también en aspectos grupales y organizacionales.

La presente tesis doctoral nos permite avanzar en la comprensión multinivel de la confianza organizacional aplicados al personal docente de contextos educativos de Uruguay.

Pregunta de investigación #3:

Los niveles de confianza organizacional percibidos, en relación con los y las líderes y los y las colegas de los centros educativos ¿tienen influencia en los niveles de bienestar reportados por el personal docente en el período de la pandemia de COVID-19?

La pandemia de COVID-19 supuso un desafío para nuestras sociedades, entre ellos la necesidad de mantener algunas actividades esenciales, en muchos casos facilitadas por la virtualización. Entre estas se encontró la actividad educativa, con las exigencias para el personal docente de adecuar los contenidos de su disciplina para un nuevo escenario y comenzar un uso intensivo de tecnologías de la información.

Esto supuso un cambio organizativo de magnitud que impactaba en las demandas laborales y por lo tanto requería del uso de recursos personales y laborales para su afrontamiento. El trabajo a distancia con pérdida de buena parte del contacto social cara a cara, supuso a su vez la pérdida de algunos recursos laborales importantes para el afrontamiento de la situación, lo que constituiría un evento estresor potencial para el personal docente siguiendo la Teoría de Conservación de Recursos de Hobfoll (1989). Es allí donde nos preguntamos qué papel juega la confianza organizacional como un recurso para el afrontamiento de la situación de incertidumbre y qué influencia tenía esta sobre el bienestar físico y subjetivo de los y las docentes, evaluando en esta instancia los problemas de sueño, tecnoestrés y engagement que presentaron.

Si bien la pandemia del COVID-19 constituyó un fenómeno adverso no deseado, ha permitido la comprensión y replanteamiento de algunos fenómenos importantes para la comprensión del bienestar en el ámbito de las organizaciones. Esto seguramente por el fruto de una transformación tan abrupta del trabajo, que hasta la fecha de alguna forma permanece (Kniffin et al., 2021).

Esquema de la tesis

El objetivo de la presente tesis es evaluar por un lado el bienestar del personal docente de la educación obligatoria de Uruguay y comprender la relación de este con la confianza organizacional. Para esto último en particular, retomaremos el trabajo ya realizado por otros integrantes del equipo WANT en otros contextos organizacionales (Acosta et al., 2011; Salanova et al., 2021; Olvera et al., 2017) estudiando la confianza organizacional desde una perspectiva multinivel, comprendiendo que no constituye solamente un fenómeno importante en las personas, sino que también tiene un peso en la dinámica de los grupos y en la propia configuración de la organización. La tesis consta de 3 capítulos empíricos que nos han permitido dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en esta introducción general.

Capítulo 1 (Estudio empírico 1):

Factor Structure and Measurement Invariance of the Spanish Burnout Inventory Among Professionals Across 17 Countries and Regions

El objetivo de este artículo es conocer el nivel de burnout en los docentes de educación obligatoria en Uruguay. Después de la recogida de datos y a través de la comparación de los resultados de otros 15 países y una región de España, el estudio procuró valorar la pertinencia de la utilización del inventario de burnout en español (Spanish Burnout Inventory, SBI) desarrollado por Pedro Gil-Monte et al (2023) para la evaluación de este fenómeno.

Capítulo 2 (Estudio empírico 2):

¡Confiar Importa! Cómo se Relaciona la Confianza Organizacional con el Work Engagement en Docentes

El objetivo de este capítulo es analizar la relación de la confianza organizacional a nivel colectivo con el work engagement percibido por el personal docente en los diferentes centros de estudios de Uruguay. Para ello se utilizó la base de datos recogida por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2019) en el desarrollo del Estudio de Salud Ocupacional.

Si bien algunos estudios dan cuenta de la relación de estos dos fenómenos (confianza y engagement) (Taştan & Işıaçık, 2020), estos no se han realizado teniendo en cuenta la perspectiva multinivel y analizando el efecto del contexto en el work engagement del personal docente. Estudios anteriores como el de Acosta et al. (2011) daban cuenta de la relación entre las prácticas organizacionales positivas y el papel mediador que tenía la confianza

organizacional sobre el engagement en trabajadores/as a través de un estudio multinivel. Era interesante entender estas relaciones en la actividad docente ya que las formas de organización del trabajo y las características del empleo (en particular la pertenencia a varios centros de estudio del personal docente) podían tener una influencia particular en las variables y por lo tanto en los resultados.

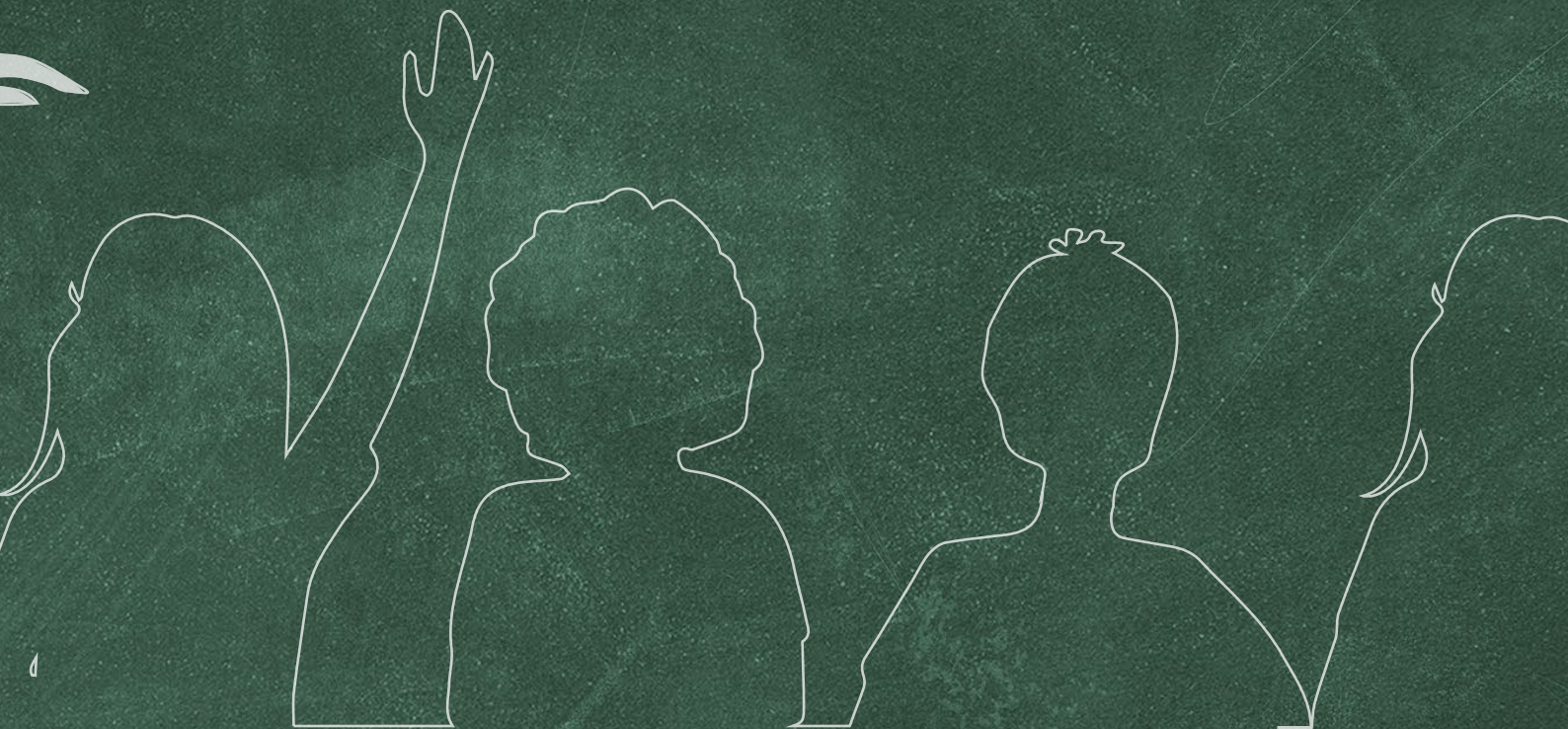
Capítulo 3 (Estudio empírico 3):

Trust as a driver of teacher well-being during the COVID-19 pandemic

En este trabajo empírico final se buscó comprender la confianza organizacional, en los y las referentes líderes y colegas, en el período de transición de la pandemia de COVID-19. Ya que este fue un momento de cambios abruptos y que requirió la adaptación rápida del personal docente, siendo un desafío para su bienestar, sumando a ello la situación sanitaria del contexto que también ponía en riesgo tanto el bienestar físico como psicológico. Esta instancia fue de importante valor para entender si los niveles de confianza organizacional disponibles en las organizaciones educativas tenían una relación con el nivel de bienestar que reportaban los docentes en este momento.



**FACTOR STRUCTURE AND MEASUREMENT
INVARIANCE OF THE SPANISH BURNOUT
INVENTORY AMONG PROFESSIONALS
ACROSS 17 COUNTRIES AND REGIONS**



FACTOR STRUCTURE AND MEASUREMENT INVARIANCE OF THE SPANISH BURNOUT INVENTORY AMONG PROFESSIONALS ACROSS 17 COUNTRIES AND REGIONS

Pedro R. Gil-Monte^{1,2} · Begoña Espejo² · Irene Checa² · Pedro Gil-LaOrden^{1,2} ·
Kezia Angeline J³ · Mary Sandra Carlotto⁴ · Daniela Converso⁵ · Ángel Deroncele-Acosta⁶ · Hugo
Figueiredo-Ferraz^{1,7} · Laura Galarza⁸ · Viviola Gómez-Ortiz⁹ · Ester Grau-Alberola^{1,10} · Javier Labarthe¹¹
· Marta Llorca-Pellicer¹ · Christy Mekala V¹² · Alejandra Misiolek-Marín¹³ · Eldis Román-Cao¹⁴ · Edwin
Salas-Blas¹⁵ · Sandrine Schoenenberger^{16,17} · Sara Unda-Rojas¹⁸ · Sara Viotti⁵

Abstract

Studies on the prevalence of burnout in professionals in service organizations who work in direct contact with the clients or users of the organization have concluded that burnout is a serious health disorder that has increased due to the COVID-19 pandemic. A significant advantage of the Spanish Burnout Inventory (SBI) over other instruments is that it provides a broader conceptualization of burnout by including feelings of guilt as a dimension of burnout to explain its development. However, the measurement invariance of the SBI across countries has not been investigated. The purpose of this study was to test the measurement invariance of the SBI among professionals across 17 countries and regions in Europe, Latin America, and Asia, and in different languages. All the countries showed a good fit to the four-factor model, except the Indian sample, which was excluded from the measurement invariance study. Using the alignment method, it was possible to verify the scalar measurement invariance of the four SBI factors across 15 countries and one Spanish region (16 samples). The comparison of estimated latent means indicates that France is the country with the lowest scores on the Enthusiasm factor and the highest scores on the negative factors (Exhaustion, Indolence, and Guilt). In contrast, the Andean countries, Colombia, Peru, and Ecuador, show the

Received: 18 July 2022 / Accepted: 19 September 2022 / Published online: 3 November 2022.

© The Author(s) 2022

From the fifth author on, authors are listed alphabetically because they contributed equally to this project. (GROUP)
Extended author information available on the last page of the article

highest latent means on the Enthusiasm factor and the lowest means on the negative factors.

These results support the validity of the SBI in the countries and regions in Europe and Latin America included in this study.

Keywords Spanish Burnout Inventory · confirmatory factor analysis · construct validity · measurement invariance · alignment method · cross-cultural validity

The ICD-11 (World Health Organization, 2019) defines burnout syndrome as a psychological response to chronic work-related stress that has not been successfully managed. It is a nonpsychiatric health disorder characterized by three dimensions: (1) feelings of exhaustion; (2) increased mental distance from one's job; and (3) a sense of ineffectiveness. Burnout refers specifically to phenomena in the occupational context and should not be used to describe experiences in other areas of life. It has been classified (QD85) as a problem associated with employment or unemployment.

Burnout can be considered a significant worldwide occupational health problem that appears mainly in professionals in service organizations who work in direct contact with the clients of the organization (Gil-Monte, 2005), and it can be expressed as psychological symptoms related to depressive mood (Figueiredo-Ferraz et al., 2021; Gil-Monte, 2012; Parker & Tavella, 2021). Interest in the study of burnout and the health problems associated with its development has grown in the past decade due to social and occupational changes that have led to an increase in work stress along with social demands to increase the quality of working life and the prevention of psychosocial risks at work (Eurofound, 2016; 2018). The 2021 Work and Well-being Survey by the APA found that 40% of adults who perform job activities related to customer interaction, entertainment, sales, or other services-oriented work felt high levels of emotional exhaustion (American Psychological Association, 2022). In the 2022 trends report, the APA includes burnout as one of the emerging trends, reporting that burnout and stress are everywhere. Both are at all-time highs across professions, and among health care workers they are exacerbated by the unrelenting stressors associated with the COVID-19 pandemic (Abramson, 2022).

According to the literature review carried out by Eurofound (2018), there are variations in burnout levels, and severe forms of burnout are infrequent, with less than 10% reporting symptoms of depression, incapacity to work, or psychosomatic disorders. More moderate forms of burnout were reported by between 15% and 25% of respondents in the different studies. Systematic literature reviews and meta-analyses carried out in healthcare professionals have concluded that burnout prevalence: (a) among physicians practicing in Europe has been estimated at 7.7% (Hiver et al., 2022); (b) among nurses worldwide was 10%, with the highest prevalence in Intensive and Critical Care nurses (14.4%) (Woo et al., 2020); (c) ranges from 3 to 66% in healthcare professionals providing palliative care, with most studies reporting a burnout prevalence of 18% or more (Dijxhoorn et al., 2021); and (d) was 47.3% in postgraduate medical trainees (Naji et al., 2021). In Menscape's 2021 National Physician Burnout & Suicide Survey, 42% of the physicians reported burnout, out of a sample of more than 12,000 American physicians, with the highest prevalence found in Critical Care physicians (51%) (Medscape, 2021).

Studies of burnout prevalence in educators have concluded that burnout in teachers is a serious problem that has increased during the COVID-19 pandemic (Fernández-Suárez et al., 2021; Weißenfels et al., 2022) due to concern about unsafe school conditions and the pressure of virtual work (Pressley et al., 2021). Working conditions in education (Gil-Monte et al., 2011; Kim et al., 2021) have turned teaching into a profession with a high risk of developing this syndrome. Teaching requires high levels of commitment to the job, and most schools do not consider the work-life balance of their teachers and have unrealistic expectations of them. Instead, school leaders relentlessly focus on improvement and external inspections, accountability, and a blame culture, which discourages teaching staff from revealing how they feel and increases stress at work. Results from systematic reviews showed that the rate of overall burnout was close to 24% in physical education teachers (Alsalhe et al., 2021) and 37% in university teachers (Fernández-Suárez et al., 2021). In addition, Carlotto & Câmara (2019) estimated the prevalence of critical burnout in Brazilian teachers from public elementary schools at 25.8%, and Li et al., (2020) estimated it at 53.20% in Chinese preschool teachers. However, the prevalence was lower in Finnish primary and secondary school teachers, ranging from 3.7 to 5.6% (Pyhältö et al., 2021). The symptoms of burnout syndrome according the definition of the World Health Organization (2019) can be assessed using the Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach & Jackson 1981; Maslach et al., 1996), because those symptoms are the three dimensions or subscales of this questionnaire -i.e., Emotional exhaustion or Exhaustion, Depersonalization or Cynicism and Personal accomplishment or Professional Efficacy (Maslach & Leiter, 2017; Maslach et al., 1996), but a review of the literature indicates that researchers have been troubled by some of the limitations of the MBI (Kristensen et al., 2005), for example: (a) researchers have proposed different and not always matching solutions for the factor structure (e.g., two-factor model instead of the original three-factor model) (Loera et al., 2014), (b) the MBI dimensions were not theoretically deduced before construction of the questionnaire; instead, they were labeled after the factor analysis (Schaufeli & Van Dierendonck, 1993), (c) it is necessary to more broadly capture the nature of burnout (Gil-Monte et al., 2013) because the definition of burnout according the MBI is based on a limited concept of burnout (Halbesleben & Demerouti, 2005), (d) the MBI was developed as a research tool, not as a diagnostic one (Doulougeri et al., 2016).

Most of the studies on the prevalence of burnout have been carried out with psychometric instruments that do not differentiate between burnout profiles. However, a literature review allows us to conclude that burnout may progress in different ways, and there is empirical evidence for differentiating between types or profiles of burnout (Gillet et al., 2020; Guidetti et al., 2018b; Leiter & Maslach, 2016; Pyhältö et al., 2021; Salmela-Aro & Upadyaya, 2020) related to predictors (Llorca-Pellicer et al., 2021) and consequences (Misiólek-Marín et al., 2020). These profiles could be explained by the fact that some professionals develop higher clinical patterns of burnout, personal

distress, and diminished performance as an end state of burnout, whereas others remain in the organization for years without developing relevant personal problems due to work-related stress, but they have attitudes and behaviors of indolence and distance from their job (Figueiredo-Ferraz et al., 2021; Gil-Monte, 2012; Rabasa et al., 2016). Therefore, studies in the field of burnout should evaluate burnout by taking into consideration different types of burnout and their consequences.

Overview of the Spanish Burnout Inventory

The Spanish Burnout Inventory (SBI) (Gil-Monte, 2019) is one of the most extensively applied questionnaires to evaluate burnout in Latin America (Díaz & Gómez, 2016) and it has been applied in different countries of Europe to assess job burnout: Czech Republic (Alföldy & Gil-Monte, 2010), Germany (Bosle & Gil-Monte, 2010), Italy (Guidetti et al., 2018b), Poland (Misiolek et al., 2017), Portugal (Figueiredo-Ferraz et al., 2013) and United Kingdom (Cramer et al., 2020). It was developed to address the problems associated with the MBI and other questionnaires assessing burnout.

The theoretical model of burnout developed by Gil-Monte (2005) is based on the concept that burnout is a response to chronic job stress that stems primarily from problematic interpersonal work relationships characterized by four symptoms: (1) cognitive deterioration (i.e., low enthusiasm toward the job), (2) emotional deterioration (i.e., psychological exhaustion), (3) attitudes and behaviors of indifference, indolence, withdrawal, and in some cases, (4) feelings of guilt. The SBI comprises 20 items divided into four subscales: (1) Enthusiasm toward the job: the individual's desire to achieve goals at work because it is a source of personal pleasure. This scale is similar to that of the Personal accomplishment of the MBI. (2) Psychological exhaustion: the appearance of emotional and physical exhaustion due to the fact that he or she must deal daily with people at work who present problems. This scale is similar to that of the Emotional exhaustion of the MBI. (3) Indolence: the appearance of negative attitudes of indifference and cynicism toward the organization's clients. This scale is similar to that of the Depersonalization of the MBI. (4) Guilt: the appearance of feelings of guilt about negative attitudes developed on the job, especially toward the people with whom he or she establishes work relationships. It is a new dimension added to the concept of burnout (Gil-Monte et al., 2013; Maslach & Leiter, 2017) to explain different types of burnout, considering the role of guilt feelings in the relationship between burnout and its consequences.

The model of the SBI identifies two profiles in the development of burnout. In both, attitudes and behaviors of indolence are understood as a coping strategy that arises to deal with emotional and cognitive deterioration. For some professionals, this coping strategy allows them to manage

the levels of strain, but other professionals find this way of proceeding to be inadequate and develop feelings of guilt. Profile 1 is characterized by low enthusiasm toward the job, high levels of psychological exhaustion, and indolence. Individuals who fit Profile 1 suffer moderately from work-related stress, and they are able to do their work without experiencing very high feelings of guilt (i.e., critical levels). However, Profile 2 is characterized by more severe manifestations of burnout and the use of indolence as a dysfunctional coping strategy. Individuals who fall into Profile 2 feel they cannot do their jobs properly, which makes them develop greater feelings of guilt and then other health disorders, such as symptoms of depression, and absenteeism (Figueiredo-Ferraz et al., 2021; Gil-Monte, 2012).

The SBI fits the common language (in terms of measurement) for the study of burnout delimited by the MBI, which is the most widely used instrument to measure burnout in different cultures and languages (Díaz & Gómez, 2016; Lheureux et al., 2017; McCormack et al., 2018; Rotenstein et al., 2018). However, it adds the dimension of Guilt to improve the diagnosis of job burnout by identifying the profiles.

Taking into consideration the SBI factor structure, previous exploratory factorial analysis studies have shown a four-factor structure similar to that of the model, representing Enthusiasm toward the job, Psychological Exhaustion, Indolence, and Guilt (Bosle & Gil-Monte, 2010; Esteves et al., 2020; Olivares & Gil-Monte, 2007). Results have been replicated through confirmatory factor analysis, obtaining empirical support for the four-factor structure model across countries and occupational groups in several Latin American countries: Brazil (Carlotto et al., 2015), Chile (Olivares-Faúndez et al., 2018), Colombia (García et al., 2022), and Mexico (Gil-Monte et al., 2013); and in some European countries: Germany (Bosle & Gil-Monte, 2010), Italy (Viotti et al., 2015), Poland (Misiolek et al., 2017), Portugal (Figueiredo-Ferraz et al., 2013), and Spain (Gil-Monte & Manzano-García, 2015). In addition, systematic reviews and meta-analysis studies have concluded that the SBI possesses adequate psychometric properties for the study of burnout (Serna et al., 2018). However, to date, the measurement invariance of the SBI across countries has not been tested. This study aims to close this research gap because studies of invariance across countries provide greater support for the construct validity in different cultural groups, and they contribute to enhancing the validity and applicability of the SBI internationally.

The Present Study

The purpose of this study was to test whether the SBI shows measurement invariance among professionals across 17 countries and regions. It aims to fill the gap in the literature by examining the measurement invariance of the SBI across different cultural contexts and languages in Latin America, Europe, and Asia. When a measure is invariant, it can be concluded that the same constructs are evaluated and construed in the same way in the different samples and, therefore, can be compared (Putnick & Bornstein, 2016).

Method

Participants and Procedures

The sample included 18,611 participants ($M = 42.3$ years, $SD = 10.4$, Age Range = 18–82 years; 73.4% female) from 17 countries and regions. Two samples from Spain are presented because one of them (Valencia) is a specific region of Spain where, in addition to Spanish, another language (Catalan) is spoken. Data from the questionnaire adapted to Catalan were obtained in this region (Llorca-Rubio et al., 2021). Regarding the working sector, 80.6% of the sample ($n = 15,000$) came from education, 12.5% ($n = 2,334$) from health, 1.5% ($n = 277$) from the disability sector, and 5.4% ($n = 1,000$) from other sectors. Regarding the type of contract, 75% of the sample ($n = 11,273$) were tenured staff, 23.7% ($n = 3,566$) were temporary staff, and 1.2% ($n = 185$) had another type of contract. The mean years of seniority in the profession of all the participants was 13.2 years ($SD = 10.4$), with a range in seniority of between 0.02 and 54 years of seniority. Sociodemographic data of the different countries and regions is shown in Table 1.

The data collection procedure was as follows. First, the first author contacted a number of collaborators to invite them to participate in the study. In addition to Spain, fifteen countries were recruited through this process. Second, the first author chose some data that were used in previous published studies to contribute to the international validation of the SBI (Brazil, Chile, Colombia, Italy, Mexico, Poland, Portugal, and Spain). Finally, to further extend the number of countries included in the study, the collaborators send some data that had been collected for unpublished previous studies carried out in collaboration with the first author (Argentina, Costa Rica, India, Puerto Rico, and Uruguay) or specifically for this study (Ecuador, France, and Peru). The first author sent the SBI translation to the collaborators living in countries where the first language was not Spanish, and the questionnaire had not been validated (France and India). In these countries, prior to starting the data collection, the items on the SBI were translated and back translated. The two versions obtained were compared, discussed, and reviewed until complete agreement was reached among the collaborators and the first author.

Table 1
Sociodemographic Characteristics of the 17 Countries and Regions

Country	Language	Age		Gender	Working sector	Type of contract			Seniority in the profession (years)			
		M	SD			Range	% Female	% Tenured	% Temporary	% Other	M	SD
Argentina	Spanish	40.6	9.1	21-66	87.1	Education	64.5	35.5	-	13.9	9.2	0.08-38
Brazil	Portuguese	42.4	10.4	19-73	75.5	Education	68.9	31.1	-	13.8	9.3	0.50-48
Chile	Spanish	35.5	8.3	19-69	71.9	Disability (37.4%) / Other (62.6%)	95.9	4.1	-	9.8	8.1	0.02-44
Colombia	Spanish	38.7	9.4	18-82	63.3	Health	69.0	31.0	-	13.1	8.3	1.00-36
Costa Rica	Spanish	-	-	-	38.8	Other	-	-	-	-	-	-
France	French	45.7	9.7	25-64	83.2	Education	90.2	9.8	-	18.6	9.7	0.06-41
Italy	Italian	45.9	9.4	22-64	89.1	Education	79.5	20.5	-	20.6	11.3	0.02-43
Spain	Spanish	45.6	9.2	23-67	74.2	Education	99.5	0.5	-	18.1	9.8	0.02-47
Poland	Polish	41.7	9.2	24-65	69.9	Health	52.9	25.3	21.8	16.0	9.1	1.00-40
Puerto Rico	Spanish	37.2	10.4	22-70	82.9	Education (27.6%) / Health (72.4%)	-	-	-	11.4	9.7	1.00-44
Valencia (Spain)	Catalan	46.2	9.1	20-67	66.2	Education	99.5	0.5	-	17.5	10.2	0.02-45
Mexico	Spanish	42.2	9.9	21-77	72.2	Education	71.3	28.7	-	16.0	9.8	0.02-54
Peru	Spanish	47.0	10.6	22-75	72.2	Education	75.8	24.2	-	20.1	10.3	1.00-42
Portugal	Portuguese	36.7	9.7	22-68	74.5	Education (30.9%) / Health (69.1%)	81.1	16.1	2.8	13.5	9.5	0.02-37
Uruguay	Spanish	41.1	10.4	20-75	75.1	Education	54.0	44.2	1.8	6.4	7.4	0.02-42
India	Tamil (43.8%) / English (56.2%)	32.2	10.0	20-64	79.8	Education (15.3%) / Health (55.6%) / Other (29.1%)	-	-	-	8.7	9.2	0.25-42
Ecuador	Spanish	45.8	10.1	22-75	63.3	Education	79.0	21.0	-	16.0	10.0	1.00-51

Note. A hyphen is offered when the data was not retrieved.

Some data were collected by paper and pencil at the workplace in different cities in: Argentina, Brazil (Gil-Monte et al., 2010), Colombia (by aggregating different samples of healthcare professionals, e.g., Tejada & Gómez 2012), Costa Rica, Italy (e.g., Guidetti et al., 2018a; Guidetti et al., 2018b), Mexico, Poland (Misiołek et al., 2017), Portugal (Figueiredo-Ferraz et al., 2013), and Spain (both Spanish and Catalan languages) (e.g., Llorca-Pellicer et al., 2021). Other data were collected online around the country through Google Forms: Brazil (Diehl & Carlotto, 2020), Ecuador, France (the study was approved by the Research Ethics Committee of the Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), Spain), and Puerto Rico. Data from Chile were collected by paper and pencil during non-working time at the workplace in two organizations in Valparaíso and Santiago (Gil-Monte & Olivares, 2011) and online by a specific application developed for previous studies. Data from India were collected by paper and pencil at the workplace (the researcher was present during the data collection) and online (Google Forms) in and around Tamil Nadu (Southern India). Data from Peru were collected online through Google Forms and Facebook (around 33% of the data) from teachers working in Lima and Cuzco. Some participants were contacted by Whatsapp, and then the researcher used traditional snowball sampling to increase the sample size. Data from Uruguay were collected online by a specific application similar to Survey Monkey developed for the “Instituto Nacional de Evaluación Educativa” (INEEd) (Ministry of Education and Culture, Government of Uruguay) to analyze the quality of working life in teachers across the country (<https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/bases-de-datos/488-encuesta-de-salud-ocupacional-docente-2019.html>).

Participants received no reward for responding in any country or region. In all countries, the fundamental principles of the Declaration of Helsinki were respected (World Medical Association, 2013), with particular emphasis on the anonymity and confidentiality of the data collected and non-discrimination of participants. All the data collection procedures had a cross-sectional design, and participants were selected in a non-random manner.

Instrument

The Spanish Burnout Inventory (Gil-Monte, 2019) comprises 20 items divided into four subscales: (1) Enthusiasm toward the job (5 items, e.g., *I see my job as a source of personal accomplishment*) (for the total sample in this study, $\alpha = 0.87$, 95% CI [0.870, 0.876]); (2) Psychological exhaustion (4 items, e.g., *I feel emotionally exhausted*) (for the total sample, $\alpha = 0.86$, 95% CI [0.856, 0.862]); (3) Indolence (6 items, e.g., *I think many students are unbearable*) (for the total sample, $\alpha = 0.77$, 95% CI [0.763, 0.773]); and (4) Guilt (5 items, e.g., *I regret some of my behaviors at work*) (for the total sample, $\alpha = 0.81$, 95% CI [0.805, 0.814]). Items are answered on a 5-point frequency scale, ranging from 0 (Never) to 4 (Very frequently: Every day).

Low scores on Enthusiasm toward the job, together with high scores on Psychological Exhaustion and Indolence, as well as on Guilt, indicate high levels of burnout.

Data Analysis

The psychometric and cross-cultural invariance study of the SBI was carried out following the guidelines established for this type of study (Asparouhov & Muthén, 2014; Byrne & van de Vijver, 2017). First, a confirmatory factor analysis (CFA) of the SBI was performed in each of the 17 samples studied. Specifically, the four-factor model, the model with the most support in the literature, was tested. Subsequently, in all the groups with an acceptable model fit, a multigroup confirmatory factor analysis (MGCFA) was carried out to test for configural, metric, and scalar invariance by countries or regions. The Robust Maximum Likelihood (MLR) estimator was used due to: (a) relatively small sample sizes in some regions, (b) the five-category response scale (Rhemtulla et al., 2012), and (c) potential deviations from normality (Yuan & Bentler, 2000). To examine model fit, the most common fit indices were used: Chi-Squared, Comparative fit index (CFI), Root-Mean-Square Error of Approximation (RMSEA), and Standardized-Root-Mean Square Residual (SRMR).

The following cut-off points indicated an acceptable fit: CFI > 0.90, RMSEA < 0.06, SRMR < 0.08 (Brown, 2015; Hu & Bentler, 1999). Measurement invariance was examined by comparing the fit indices of the configural model and those of the scalar model. When sample size is adequate (total $N > 300$), a change of ≥ 0.010 in CFI, supplemented by a change of ≥ 0.015 in RMSEA or a change of ≥ 0.030 in SRMR, would indicate non-invariance (Chen, 2007).

Given that in most cross-cultural studies with a significant number of groups, scalar invariance is a big challenge (Cieciuch et al., 2019), the MGCFA with the alignment procedure was used to identify the most non-invariant parameters. This method recently received attention from cross-cultural research (Sawicki et al., 2022) because the alignment method makes it possible to optimize the reliable estimation of the means, despite the presence of a certain degree of measurement non-invariance (Byrne & van de Vijver, 2017). First, the free alignment approach procedure is tested. If scalar invariance is obtained by using this method, the estimation process ends. But if there is no scalar invariance, the fixed alignment approach is used. According to this method, proposed by Asparouhov & Muthén (2014), the country or region that shows the mean value of the factor closest to 0 will be specified as the reference group to test for measurement invariance. In the alignment optimization, three criteria are used to establish the existence of invariance. First, at most, 25% of the parameters must be non-invariant in order to consider the estimates of the means trustworthy (Cieciuch et al., 2019). Second, the contribution of each item (factor load or intercept) to the fit function is analyzed, and the lowest absolute value is considered the most invariant. Finally, the value of R^2 is considered, which indicates the variation in these parameters between groups in

the configural model that can be explained by the variation in the means of the factors and the variances between groups. According to Asparouhov & Muthén (2014), a value of R^2 close to 1 indicates a high degree of invariance, whereas a value close to 0 suggests a low degree of invariance. Sociodemographic data have been obtained with SPSS. The other analyses have been carried out with Mplus 8.8 (Muthén & Muthén, 2017).

Results

The CFA of the four-factor model carried out with the complete sample showed a good fit to the data ($\chi^2(164) = 7,783.54, p < .001, CFI = 0.926, RMSEA = 0.050, RMSEA\ 90\% \text{ CI } [0.049, -0.051], SRMR = 0.044$). However, the CFA performed with the sample from each country or region (see Table 2) offered good results for all of them, except Argentina (label 1) and India (label 16), which showed fit indices below the cut-off point recommended as acceptable.

In the case of the Argentine sample, it can be seen that the RMSEA and SRMR values are adequate, whereas the CFI value does not exceed the cut-off point. However, the RMSEA and CFI values can be inconsistent at times. Although these indices are commonly used to assess model fit, they do not produce comparable qualitative assessments across data sets because they are computed differently. RMSEA is a non-standardized fit index, and so arbitrary cut-off points are used for its interpretation. However, the CFI measures relative improvement in fit (Shi et al., 2019). Some authors point out that, although these two indices sometimes offer contradictory evaluations of the model, it does not mean that the model is poorly specified or that there is a problem with the data because they evaluate the fit of the model from different perspectives (Lai & Green, 2016). Likewise, in simulation studies, it has been observed that the RMSEA almost always rejects the model if the samples are large and the items' response scale has five response categories. In contrast, the SRMR provides more reliable estimates of model fit. Because SRMR is a standardized fit index (compared to RMSEA, which is a non-standardized index), it shows greater power to reject models that show a poor fit to the data when the response scale is ordinal (as in this case), regardless of the number of parameters to be analyzed and the sample size (Shi et al., 2020). Based on these arguments, the fit of the estimated model in the Argentine sample could be evaluated by taking the SRMR values into consideration, which show a good fit to the data. Therefore, only the Indian sample was excluded from the measurement invariance study. Next, the estimation of the MGCFAs was carried out with the 16 samples that offered good fit indices for the four-factor model. The results showed the existence of metric invariance (see Table 3), but they did not confirm the scalar invariance ($CFI = 0.845, RMSEA = 0.070, SRMR = 0.076, \Delta CFI = -0.079, \Delta RMSEA = 0.019, \Delta SRMR = 0.021$).

Table 2

Confirmatory Factor Analysis Results for the Four-Factor Model in Each of the 17 Countries and Regions in the Sample

Label	Country	$\chi^2(164)$	CFI	RMSEA	90% RMSEA CI	SRMR	Standardized factor loadings range
1	Argentina	348.48*	0.887	0.061	[0.052, - 0.070]	0.060	0.48-0.77
2	Brazil	967.57*	0.941	0.050	[0.047, - 0.053]	0.046	0.55-0.86
3	Chile	614.20*	0.918	0.061	[0.056, - 0.066]	0.064	0.46-0.88
4	Colombia	488.97*	0.913	0.054	[0.049, - 0.060]	0.043	0.47-0.81
5	Costa Rica	370.93*	0.919	0.051	[0.044, - 0.058]	0.052	0.33-0.83
6	France	329.05*	0.939	0.056	[0.048, - 0.065]	0.057	0.46-0.88
7	Italy	586.81*	0.926	0.053	[0.048, - 0.057]	0.048	0.44-0.83
8	Spain	1,136.04*	0.934	0.046	[0.044, - 0.049]	0.043	0.43-0.80
9	Poland	407.89*	0.928	0.053	[0.046, - 0.059]	0.052	0.50-0.82
10	Puerto Rico	577.34*	0.927	0.059	[0.053, - 0.064]	0.064	0.53-0.88
11	Valencia (Spain)	635.26*	0.923	0.048	[0.044, - 0.052]	0.044	0.43-0.82
12	Mexico	805.36*	0.921	0.054	[0.050, - 0.057]	0.045	0.46-0.85
13	Peru	326.22*	0.918	0.055	[0.046, - 0.064]	0.055	0.47-0.88
14	Portugal	460.34*	0.935	0.046	[0.041, - 0.052]	0.043	0.54-0.82
15	Uruguay	1,989.69*	0.940	0.048	[0.047, - 0.050]	0.047	0.50-0.85
16	India	415.85*	0.815	0.086	[0.075, - 0.096]	0.084	0.44-0.85
17	Ecuador	466.99*	0.926	0.051	[0.046, - 0.057]	0.055	0.45-0.84

Note. CFI = comparative fit index; RMSEA = root-mean-square error of approximation; CI = confidence interval; SRMR = standardized root-mean-squared residual

* $p < .001$

Table 3

Results of the Measurement Invariance Models

	χ^2	df	$\Delta\chi^2$	Δdf	CFI	RMSEA	SRMR	ΔCFI	$\Delta RMSEA$	$\Delta SRMR$
Configural	10,416.29*	2624			0.932	0.051	0.048			
Metric	11,517.22*	2864	1,093.32*	240	0.924	0.051	0.055	- 0.008	0.000	0.007
Scalar	20,817.26*	3104	10,187.18*	240	0.845	0.070	0.076	- 0.079	0.019	0.021

Note. $\Delta\chi^2$ = Chi-Square change; Δdf = degrees of freedom change; CFI = comparative fit index; RMSEA = root-mean-square error of approximation; SRMR = standardized root-mean-squared residual; ΔCFI = CFI change; $\Delta RMSEA$ = RMSEA change; $\Delta SRMR$ = SRMR change

* $p < .001$

Given that no scalar invariance was found, the alignment procedure was performed. After obtaining an unsatisfactory result with the free alignment approach, the fixed approach was tested. When observing the latent means of the 16 groups, it was concluded that the country with a combination closest to 0 in the four factors was Ecuador (Table 4, label 17). Therefore, the configural model was specified as a fixed alignment analysis with four factor means for Ecuador restricted to 0 and the factor means for the remaining 14 freely estimated countries. Table 4 shows the results of the alignment measurement for the 16 countries and regions finally considered for the analysis, the fit function contribution of both the factor loading and intercept for each item on the SBI, and R^2 .

As Table 4 reveals, regarding factor loadings, items 14, 15, 19, and 20 were invariant across the 16 countries and regions, whereas item 7 showed less invariance and was non-invariant in the regions of Chile (3), Spain (8), Valencia (11), and Uruguay (15). Regarding the percentage of non-invariance, the four factors obtained an average between the factor loadings and intercepts below 25%, the maximum criterion for non-invariance. The Indolence factor was shown to have the highest non-invariance across countries or regions (21.4%), whereas the Guilt factor showed the lowest percentage of non-invariance (17.5%). Regarding the fit functions, item 20 contributes the least to the fit function (-40.53). This result implies that this item is the most invariant across all the samples (it exhibits the least amount of non-invariance). In addition, the R^2 values showed values close to 1 on the most invariant items, but some inconsistencies were found, for example, on item 15 ($R^2 = 0.77$) or item 20 ($R^2 = 0.74$), where R^2 shows a lower value than other less non-invariant items (items 5, 10, 12, 17, or 18). One possible explanation for this discrepancy would be that the alignment method estimates the simplest model with the largest amount of non-invariance, but if the approximate measurement invariance assumption does not hold, the simplest and most invariant model may not be the true model (Asparouhov & Muthén, 2014). Finally, Table 5 shows the comparison of the latent means across countries or regions for the four factors of the SBI.

As the table reveals, the French sample (6) has significantly higher estimated latent means in the Psychological Exhaustion, Indolence, and Guilt factors, and the lowest in the Enthusiasm toward the job factor, compared to the rest of the countries and regions. Specifically, in the Guilt factor, the estimated latent mean shows values significantly higher than those of the other countries and regions, except Italy (7) and Brazil (2), where the difference is not statistically significant.

Another interesting result is the one observed for the Andean countries. In addition to the previously mentioned result, in the Guilt factor, the countries with lower estimated latent means are Ecuador (17), Uruguay (15), and Chile (3), with no significant differences between them. Regarding the Enthusiasm toward the job factor, Colombia (4), Peru (13), and Ecuador (17) show the highest estimated latent means. Furthermore, Colombia shows a significantly higher estimated latent mean

than those of the other countries or regions, except Ecuador, with which there are no statistically significant differences. In addition, these three countries (Colombia, Peru, and Ecuador) show the lowest estimated latent means in the Psychological Exhaustion and Indolence factors, as does Argentina in the Indolence factor, with Ecuador always being the country with a significantly lower estimated latent mean in these factors.

Discussion

The purpose of this study was to test the measurement invariance of the SBI (Gil-Monte, 2019) among professionals across 17 countries and regions. The SBI has shown a four-factor structure that remains constant in the different studies that have analyzed its psychometric properties in Latin America (e.g., Carlotto et al., 2015; García et al., 2022; Gil-Monte et al., 2013; Olivares-Faúndez et al., 2018) and in Europe (e.g., Bosle & Gil-Monte 2010; Figueiredo-Ferraz et al., 2013; Gil-Monte & Manzano-García, 2015; Misiolek et al., 2017; Viotti et al., 2015). These results indicate that the SBI offers good evidence of construct validity. However, the cultural context has an important effect on the way people from different countries and regions interpret a psychological construct. Therefore, in order to compare the measurements obtained with the SBI across countries, it is necessary to check the existence of measurement invariance. For this reason, the objective of this study was to study the cross-cultural invariance of the SBI. However, when samples from many countries are used, it is very difficult to obtain evidence of scalar measure invariance. For this reason, a different psychometric approach was used (Asparouhov & Muthén, 2014) that optimizes the estimation of means despite the presence of a certain degree of measurement non-invariance (Byrne & van de Vijver, 2017) and makes it possible to identify the most non-invariant parameters.

The results of the analyses show that the four-factor structure fits the entire sample. Likewise, the CFAs carried out with the sample from each country or region offer a good fit of the four-factor model to all the samples, except Argentina and India. The poor fit of the Indian sample to the model is probably due to the limited sample size. However, although in principle it might seem that the four-factor model does not offer a good fit in the Argentine sample due to the inconsistency between some fit indices, the results obtained in some simulation studies (Lai & Green, 2016; Shi et al., 2019, 2020) allow us to suggest that there is a good fit of the data. Therefore, only the Indian sample was excluded from the study, with 16 samples remaining: 15 countries and 1 region (Valencia, Spain).

Regarding the measurement invariance, it can be concluded that the SBI shows scalar measurement invariance, which makes it possible to compare the four factors of burnout across the sixteen samples finally included in the study. When comparing latent means by country or region, some interesting

results stand out. On the one hand, the highest levels of perceived burnout are observed in the French sample because the data show the lowest scores on the Enthusiasm toward the Job factor and the highest scores on the Psychological Exhaustion, Indolence, and Guilt factors, compared to the other samples. On the other hand, some Andean countries (Colombia, Ecuador, and Peru), show the lowest levels of perceived burnout because they show the highest scores on Enthusiasm toward the Job and the lowest scores on Psychological Exhaustion and Indolence, compared to the other samples, with the exception of Colombia vs. Argentina for Indolence. In addition, in the Indolence dimension, a trend is observed, with the European countries (France, Portugal, Poland, and Italy), except Spain, showing higher levels than the Latin American countries, except Chile. Data from France, Ecuador, and Peru were collected in 2022, and so the time of data collection and the influence of job conditions as a result of the COVID-19 pandemic do not seem to explain these differences. In addition, all the participants in the samples from France, Italy, Argentina, Peru, and Ecuador were teachers. These differences could be explained by taking into consideration the different social and cultural values in Europe and Latin America. Affective values are transmitted more in Latin America, whereas moral, social, and intellectual values predominate in European education (Manzano-García & Tomé-Fernández, 2017). Moreover, studies based on Hofstede's Cultural Dimensions Theory have concluded that individualist traits characterize people from Western Europe, whereas people from South America are described as having collectivist characteristics (Green et al., 2005), for example, France or Italy vs. Ecuador or Peru (<https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/>).

Table 4

Results of the Alignment Measurement Invariance (non-invariance) of the Spanish Burnout Inventory over 16 Countries and Regions, Fit Function Contribution of both the Factor Loading and Intercept for each Item, and R^2

	Factor loadings		Fit function		Intercepts		Fit function			
	Countries and regions		%	contribution	R^2	Countries and regions		%	contribution	
Factor Enthusiasm toward the Job			8.8					30.0	19.4	
Item 1	1 2 (3) 4 5 6 7 (8) 9 10 11 12 13 14 (15) 17			-46.55	0.71	1 (2) 3 (4) (5) (6) (7) (8) 9 10 (11) 12 13 (14) (15) 17			-51.37	0.84
Item 5	1 2 (3) 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 17			-42.35	0.90	1 2 3 4 5 6 (7) (8) 9 10 (11) 12 13 14 (15) 17			-45.93	0.95
Item 10	1 2 (3) 4 5 6 7 8 9 (10) 11 (12) 13 14 15 17			-43.59	0.84	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 17			-41.97	0.95
Item 15	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 17			-42.11	0.77	1 2 (3) 4 5 (6) 7 8 9 (10) 11 12 13 14 (15) 17			-48.95	0.89
Item 19	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 17			-42.03	0.87	(1) 2 (3) 4 5 6 (7) (8) 9 (10) (11) 12 13 (14) 15 17			-55.88	0.87
Factor Psychological Exhaustion			9.4					32.8	21.1	
Item 8	1 2 3 4 5 (6) 7 8 9 10 11 (12) 13 14 15 17			-43.98	0.48	1 (2) (3) 4 5 (6) (7) 8 (9) 10 11 12 13 (14) (15) 17			-71.76	0.51
Item 12	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 (15) 17			-40.82	0.88	1 2 (3) 4 5 6 (7) 8 9 10 11 12 13 (14) (15) 17			-52.92	0.73
Item 17	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 (15) 17			-43.16	0.85	1 2 (3) 4 5 6 (7) 8 9 10 (11) 12 (13) (14) (15) (17)			-56.84	0.87
Item 18	1 (2) 3 4 5 (6) 7 8 9 10 11 12 13 14 15 17			-41.57	0.86	1 2 3 4 5 6 (7) (8) 9 10 11 12 13 14 15 (17)			-42.95	0.96

	Factor loadings		Fit function		Intercepts		Fit function		
	Countries and regions		%	contribution	R ²	Countries and regions		%	contribution
Factor Indolence			11.5				31.5		21.5
Item 2	1 2 3 4 5 6 7 8 (9) (10) 11 12 13 14 15 17			-48.82	0.54	(1) (2) 3 4 5 6 (7) (8) 9 10 (11) 12 13 14 (15) 17		-72.75	0.64
Item 3	1 2 3 4 5 6 7 8 (9) 10 11 12 13 14 15 17			-49.05	0.63	1 (2) 3 4 5 6 7 8 9 10 11 (12) 13 14 (15) 17		-51.63	0.91
Item 6	1 2 (3) 4 (5) 6 7 (8) 9 10 11 12 13 14 15 17			-59.61	0.00	1 (2) 3 4 (5) (6) (7) (8) (9) (10) 11 12 13 14 15 17		-91.72	0.39
Item 7	1 2 (3) 4 5 6 7 (8) 9 10 (11) 12 13 14 (15) 17			-50.65	0.58	(1) (2) 3 4 5 6 7 8 (9) 10 11 (12) (13) 14 15 (17)		-57.91	0.64
Item 11	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 (15) 17			-48.96	0.70	(1) 2 3 (4) 5 6 7 (8) 9 10 (11) (12) 13 14 15 17		-73.88	0.64
Item 14	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 17			-42.23	0.87	1 2 3 4 (5) 6 7 8 9 10 11 (12) (13) 14 (15) 17		-66.53	0.62
Factor Guilt			6.3				28.8		17.5
Item 4	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 (13) 14 15 17			-46.86	0.38	1 (2) (3) 4 (5) 6 (7) 8 (9) 10 11 (12) 13 14 15 (17)		-61.79	0.56
Item 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 (14) 15 17			-43.42	0.71	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 (14) 15 (17)		-47.72	0.85
Item 13	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 (15) 17			-44.35	0.77	1 2 3 4 5 (6) 7 8 (9) 10 11 (12) 13 14 (15) 17		-47.10	0.80
Item 16	1 2 3 4 5 (6) 7 8 9 10 11 12 13 14 (15) 17			-48.19	0.00	1 2 3 (4) (5) (6) 7 (8) 9 10 (11) 12 (13) (14) (15) (17)		-62.20	0.00
Item 20	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 17			-40.53	0.74	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 (15) 17		-42.57	0.83

Note. Non-invariant parameters are bolded and parenthesized. Although one sample was excluded in the alignment analysis, the region and country labels have been kept for clarity. Country and regions labels: 1 = Argentina; 2 = Brazil; 3 = Chile; 4 = Colombia; 5 = Costa Rica; 6 = France; 7 = Italy; 8 = Spain; 9 = Poland; 10 = Puerto Rico; 11 = Valencia (Spain); 12 = Mexico; 13 = Peru; 14 = Portugal; 15 = Uruguay; 17 = Ecuador. % = percent non-invariance; All% = average percent non-invariance.

Table 5
Comparison of the Latent Means between Countries or Regions for the Four Factors of the Spanish Burnout Inventory

Country	Mean Value	Countries with significantly smaller factor mean	Country	Mean Value	Countries with significantly smaller factor mean
Factor Enthusiasm toward the Job					
4 Colombia	0.098	13 11 8 5 7 12 1 2 15 14 3 9 10 6	6 France	1.313	2 3 7 12 14 9 15 8 1 11 5 13 4 17
17 Ecuador	0.000	11 8 5 7 12 2 15 14 3 9 10 6	10 Puerto Rico	1.298	2 3 7 12 14 9 15 8 1 11 5 13 4 17
13 Peru	-0.117	7 12 1 2 15 14 3 9 10 6	2 Brazil	0.823	3 7 12 14 9 15 8 1 11 5 13 4 17
11 Valencia (Spain)	-0.190	12 1 2 15 14 3 9 10 6	3 Chile	0.698	15 8 1 11 5 13 4 17
8 Spain	-0.201	12 1 2 15 14 3 9 10 6	7 Italy	0.678	15 8 1 11 5 13 4 17
5 Costa Rica	-0.229	12 2 15 14 3 9 10 6	12 Mexico	0.600	15 8 11 5 13 4 17
7 Italy	-0.281	12 2 15 14 3 9 10 6	14 Portugal	0.580	8 11 5 13 4 17
12 Mexico	-0.441	2 15 14 3 9 10 6	9 Poland	0.565	11 5 13 4 17
1 Argentina	-0.442	2 15 14 3 9 10 6	15 Uruguay	0.485	5 13 4 17
2 Brazil	-0.653	3 9 10 6	8 Spain	0.473	5 13 4 17
15 Uruguay	-0.722	3 9 10 6	1 Argentina	0.470	13 4 17
14 Portugal	-0.725	3 9 10 6	11 Valencia (Spain)	0.447	13 4 17
3 Chile	-1.190	6	5 Costa Rica	0.343	4 17
9 Poland	-1.306	6	13 Peru	0.266	17
10 Puerto Rico	-1.308	6	4 Colombia	0.208	17
6 France	-1.669		17 Ecuador	0.000	

Country	Mean Value	Countries with significantly smaller factor mean	Country	Mean Value	Countries with significantly smaller factor mean
Factor Indolence					
6 France	2.382	14 9 3 7 12 10 2 11 15 5 8 4 1 13 17	6 France	0.770	14 9 13 12 1 10 5 11 8 4 17 15 3
14 Portugal	1.519	10 2 11 15 5 8 4 1 13 17	7 Italy	0.708	2 14 9 13 12 1 10 5 11 8 4 17 15 3
9 Poland	1.422	10 2 11 15 5 8 4 1 13 17	2 Brazil	0.562	9 13 12 1 10 5 11 8 4 17 15 3
3 Chile	1.377	10 2 11 15 5 8 4 1 13 17	14 Portugal	0.484	13 12 1 10 5 11 8 4 17 15 3
7 Italy	1.326	10 2 11 15 5 8 4 1 13 17	9 Poland	0.402	5 11 8 4 17 15 3
12 Mexico	1.280	2 11 15 5 8 4 1 13 17	13 Peru	0.304	11 8 4 17 15 3
10 Puerto Rico	1.121	8 4 1 13 17	12 Mexico	0.282	11 8 4 17 15 3
2 Brazil	1.079	8 4 1 13 17	1 Argentina	0.255	4 17 15 3
11 Valencia (Spain)	1.030	8 4 1 13 17	10 Puerto Rico	0.243	8 4 17 15 3
15 Uruguay	1.005	4 1 13 17	5 Costa Rica	0.207	4 17 15 3
5 Costa Rica	1.003	4 1 13 17	11 Valencia (Spain)	0.151	4 17 15 3
8 Spain	0.906	4 1 13 17	8 Spain	0.117	17 15 3
4 Colombia	0.762	1 13 17	4 Colombia	0.039	3
1 Argentina	0.412	17	17 Ecuador	0.000	
13 Peru	0.261	17	15 Uruguay	-0.007	
17 Ecuador	0.000		3 Chile	-0.081	

Some differences observed with the samples from Chile, Colombia, Costa Rica and Poland may also be influenced by the professional characteristics of these samples, since the data from those countries were not collected in teachers (see Table 1 and Participants and Procedures section). An interesting result was the significant difference in Indolence between the Spanish sample that answered the questionnaire in Spanish and the one that answered in Catalan, given that the two samples consist of teachers working in the same geographical area (Valencian Community). The difference could be explained by the fact that the highest percentage (74.3%) of teachers who answered in Catalan were teaching in secondary school (12 to 18 years old), and the lowest percentage (25.7%) were teaching in kindergarten (3 to 6 years old) and primary school (6 to 12 years old), whereas the majority of those who responded in Spanish were teaching in kindergarten and primary school (58.8%), and the lowest percentage were teaching in secondary school (41.2%). High school students may be more demanding and show more negative and disruptive behaviors, and so teachers in secondary schools might have more discipline problems (Shaheen & Mahmood, 2016). In addition, societal respect for teachers in secondary schools seems to have declined, contributing to the development of higher levels of indolence.

Limitations and Future Directions

In interpreting our findings, several limitations should be noted. First, sample sizes vary across countries, ranging from 210 (India), 302 (Argentina), and 316 (France) to 4,734 (Uruguay). When studying the factorial invariance of a measure between groups, these groups usually have different sizes, and when the sizes of the samples are quite unbalanced, invariance violations might not be detected because the fit function in the factorial analysis of multiple groups includes a weighting based on the sample size of the group (Yoon & Lai, 2018). However, the alignment approach we used to test for approximate measurement invariance provides an automated procedure that can overcome important limitations of traditional CFA procedures when comparing many groups. We still do not know to what extent very different sample sizes between groups can affect this method of measuring invariance.

Second, we were not able to obtain samples that are representative of their respective countries but very similar in features that might influence burnout syndrome (e.g., occupational sector, different cultures in each country). As previously mentioned, some results could be explained by the differences in the occupational sector of the participants from the different countries. Third, the data collection procedures and recruitment strategies differed by country (pencil and paper vs. online), which can produce differences across countries (see Spector et al., 2015).

As future research directions, it might be beneficial to examine measurement invariance across other demographic and occupational groups (e.g., women vs. men, health vs. education participants) in future research.

Conclusion and Practical Implications

Our findings highlight the recommendation of using invariance testing in psychological research to better assess whether psychometric instruments are appropriate for group comparisons. Likewise, the usefulness of the alignment method to study the invariance among multiple groups has been demonstrated. The results support the validity of the SBI in the countries and regions of Europe and Latin America included in this study. We have advanced international research on burnout by introducing a reliable measure to assess it in six languages (Catalan, French, Italian, Polish, Portuguese, and Spanish) and in 16 countries and regions (excluding India) and demonstrating its psychometric qualities. We found evidence (i.e., factor validity, homogeneity within countries, and measurement invariance) that the Spanish Burnout Inventory (Gil-Monte, 2019) is a reliable and valid measure that can be used for international research projects and surveys that are concerned with research on burnout, job stress consequences, and quality of working life. This evidence is a prerequisite for identifying links between burnout levels and specific country characteristics that might help to better understand the relationship between a country's culture and burnout.

Currently, burnout in teachers (Fernández-Suárez et al., 2021; Pressley et al., 2021; Weißenfels et al., 2022) and health professionals (Kane, 2022; Stokowski et al., 2020) is a serious problem that has increased during the COVID-19 pandemic because of the deterioration of their working conditions. Therefore, it is necessary to carry out studies to identify the evolution of this health problem and to compare the prevalence between countries and regions. To conduct these studies, psychometric instruments with sufficient measurement invariance must be applied, avoiding comparative biases due to the measurement instrument. The results of this study support the validity of the SBI to carry out these studies in the countries and regions in Europe and Latin America included in the present study.

Acknowledgements

The authors would like to thank the participants of this study for their voluntary participation in the study.

Authors' Contributions

PGM: conceptualisation, data curation, project administration, writing—original draft, writing—review and editing. BE and IC: methodology, formal analysis, writing—original draft, writing—review and editing. PGL: writing—original draft, writing—review and editing. GROUP: data curation. All authors read and approved the final manuscript.

Funding

The authors did not receive support from any organization for the submitted work. Open Access funding provided thanks to the CRUE-CSIC agreement with Springer Nature.

Data Availability

The datasets generated during and/or analysed during the current study are not publicly available due to their proprietary nature but are available from the corresponding author on reasonable request.

Declarations

Financial interests The authors have no relevant financial or non-financial interests to disclose.

Competing Interests The authors declare that they have no competing interests.

Ethics Approval and Consent to Participate The study was approved by the Ethics Committee for Research on Human Beings of the universities participating in the study. All participants are of legal age and gave their informed consent.

Consent for Publication Not applicable.

Open Access This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License, which permits use, sharing, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format, as long as you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons licence, and indicate if changes were made. The images or other third party material in this article are included in the article's Creative Commons licence, unless indicated otherwise in a credit line to the material. If material is not included in the article's Creative Commons licence and your intended use is not permitted by statutory regulation or exceeds the permitted use, you will need to obtain permission directly from the copyright holder. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Authors and Affiliations

**Pedro R. Gil-Monte^{1,2} · Begoña Espejo² · Irene Checa² · Pedro Gil-LaOrden^{1,2} ·
Kezia Angeline J³ · Mary Sandra Carlotto⁴ · Daniela Converso⁵ · Ángel Deroncela-Acosta⁶ · Hugo
Figueiredo-Ferraz^{1,7} · Laura Galarza⁸ · Viviola Gómez-Ortiz⁹ · Ester Grau-Alberola^{1,10} · Javier Labarthe¹¹
· Marta Llorca-Pellicer¹ · Christy Mekala V¹² · Alejandra Misiolek-Marín¹³ · Eldis Román-Cao¹⁴ · Edwin
Salas-Blas¹⁵ · Sandrine Schoenenberger^{16,17} · Sara Unda-Rojas¹⁸ · Sara Viotti⁵**

✉ Begoña Espejo

bespejo@uv.es

¹ Unidad de Investigación Psicosocial de la Conducta Organizacional (UNIPSICO), Valencia, Spain

² Faculty of Psychology (Dep. Methodology of Behavioral Sciences), University of Valencia, Av. Blasco Ibáñez, 21, 46010, Valencia, Spain

³ St. John's Research Institute, Bangalore, South India, India

⁴ Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Cristo Rei, Brazil

⁵ Università degli Studi di Torino, Turin, Italy

⁶ Universidad César Vallejo, Lima, Peru

⁷ Universidad Internacional de Valencia (VIU), Valencia, Spain

⁸ Universidad de Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico

⁹ Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia

¹⁰ Universidad Internacional de La Rioja, Logroño, Spain

¹¹ Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, Uruguay

¹² Bishops College of Nursing, Dharapuram, Tamil Nadu, India

¹³ Clínica Art Psychology and Psychotherapy, Barcelona, Spain

¹⁴ Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

¹⁵ Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Peru

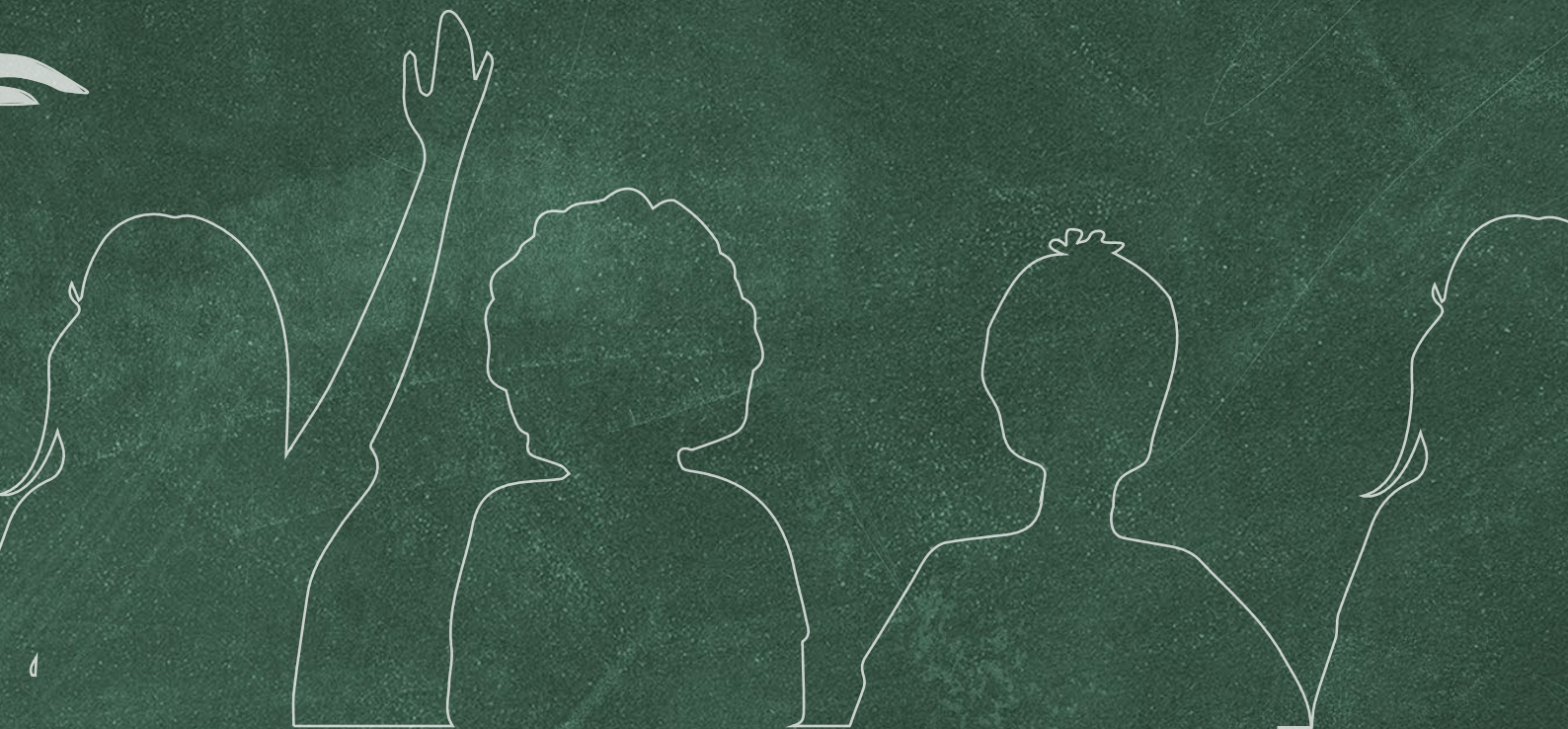
¹⁶ Université Catholique de Lille, Lille, France

¹⁷ Université de Lorraine, Metz, France

¹⁸ Universidad Nacional Autónoma de México, FES Zaragoza, Ciudad de Mexico, Mexico



**¡CONFIAR IMPORTA! CÓMO SE RELACIONA
LA CONFIANZA ORGANIZACIONAL CON EL
WORK ENGAGEMENT EN DOCENTES**



¡CONFIAR IMPORTA! CÓMO SE RELACIONA LA CONFIANZA ORGANIZACIONAL CON EL WORK ENGAGEMENT EN DOCENTES

TRUST MATTERS! HOW ORGANIZATIONAL TRUST RELATES TO WORK ENGAGEMENT AMONG TEACHERS

Javier Labarthe-Carrara¹; Marisa Salanova²; Susana Llorens²; Fiorella Ferrando³.

Abstract

This study addresses the influence of collective organizational trust on teachers' work engagement in Uruguay, taking the latter as an important phenomenon for learning results in educational centers. Through a multilevel and multireferential design, data from 4,734 teachers in 159 educational centers were analyzed. It was found that the relationship between organizational trust at a collective level, both in its vertical and horizontal dimensions and work engagement is significantly and positively related when the results focused on these by the study center are used. The findings emphasize the importance of considering the group dynamics of each educational center for the design and implementation of intervention strategies, considering that approximately one-third of the variability in teachers' work engagement can be attributed to the differences between them.

Keywords: organizational trust; engagement; leadership; social support climate; self-efficacy.

Resumen

Este estudio aborda la influencia de la confianza organizacional colectiva en el work engagement de los docentes en Uruguay, tomando este último como un fenómeno importante para los resultados de aprendizaje en los centros educativos. A través de un diseño multinivel y multireferencial, se analizaron datos de 4.734 docentes en 159 centros educativos. Se halló que la relación entre la confianza organizacional a nivel colectivo, tanto en su dimensión vertical como horizontal, y el work engagement se relacionan de forma significativa y positiva cuando se utilizan los resultados centrados por docente en cada centro de estudio. Los hallazgos enfatizan la importancia de considerar las dinámicas grupales de cada centro educativo para el diseño e implementación de estrategias de intervención, considerando que aproximadamente un tercio de la variabilidad en el work engagement de los docentes puede atribuirse a las diferencias entre estos.

Palabras clave: confianza organizacional; engagement; liderazgo; clima de apoyo social, autoeficacia.

1. Introducción

En el ámbito de las organizaciones, incluidas las instituciones educativas, asistimos a un creciente interés en la comprensión y promoción del bienestar psicológico de sus miembros, incluyendo la promoción de la salud mental. Estudios recientes de Gallup (2023), dan cuenta que los docentes con mayores niveles de bienestar psicológico, por ejemplo, con elevados niveles de work engagement, logran mejores resultados educativos en sus alumnos. Además de que aquellos docentes que cuentan con mayores niveles de engagement, tienen un 62% menos de probabilidades de abandonar su trabajo, es decir, tienen más probabilidades de permanecer en el sistema educativo.

Uno de los factores que se ha encontrado ligado con el desarrollo del work engagement es la presencia de altos niveles de confianza organizacional. Esto es, la confianza horizontal con los y las colegas, así como aquella vertical que está vinculada con los y las líderes y/o directivos de la organización (Bulińska-Stangrecka & Iddagoda, 2020; Hough et al., 2015; Kossyva, et al., 2023; Ugwu & Rodríguez-Sánchez, 2014). Esta relación particular entre el engagement y la confianza se destaca dentro de las evidencias actuales, como uno de los tantos resultados positivos que pueden surgir en el entorno organizacional, derivado de la experiencia de altos niveles de confianza organizacional (Dirks & de Jong, 2022). Podemos pensar pues, que aquellos centros educativos que propician altos niveles de confianza, tanto hacia la dirección y/o sus líderes, así como entre colegas, favorecen el desarrollo del work engagement por parte de los docentes.

La confianza organizacional, así como el engagement, han sido definidos como estados psicológicos positivos que cuentan con componentes afectivos, cognitivos y conductuales, además de ser fenómenos más o menos variables a lo largo del tiempo. En el engagement se han encontrado evidencias que muestran que los individuos experimentan altos niveles de vigor, dedicación y absorción en sus actividades laborales diarias (Schaufeli & Bakker, 2010). Por su parte, el desarrollo de la confianza organizacional depende de la percepción de vulnerabilidad de una de las partes, ante el comportamiento del otro (o de los otros) en una serie de situaciones futuras inciertas. Esta incertidumbre y la vulnerabilidad percibida constituyen un potencial riesgo que lleva a emerger la necesidad de confiar para actuar (Dirks & de Jong, 2022; Mayer & Gavin, 2005). Kramer (1994) definían la confianza, como un estado psicológico que supone una expectativa positiva sobre el comportamiento de los demás; en particular, las expectativas están relacionadas con los destinatarios de estas y sus comportamientos en forma particular. Hasta la fecha la investigación sobre la confianza se ha centrado en múltiples referentes como lo pueden ser los individuos (líderes/directivos, pares, etc.), los grupos o en la propia organización (Fulmer & Gelfand, 2012) como fuentes de esta.

En los centros educativos de manera específica, se ha estudiado la confianza organizacional desde una perspectiva individual, observado que tiene una relación positiva con el desarrollo de conductas de colaboración entre los docentes (Demir, 2015), así como con actitudes como el compromiso organizacional y la satisfacción laboral (Dursun, 2015; Sarıkaya & Kara, 2020) y aspectos vinculados con el bienestar, como puede ser el engagement (Gülbahar, 2017). Estos resultados señalados, que emergen de la presencia de confianza organizacional, son sin lugar a duda de gran importancia para potenciar el desarrollo del desempeño docente y consecuentemente los resultados de la enseñanza. En el ámbito educativo además se ha visto su papel modulador en la relación con el desempeño, el liderazgo y otros recursos laborales percibidos por los docentes (Tabak y Hendy, 2016; Wang y Hsieh, 2013; Zhang, et al. 2021). La confianza organizacional adquiere pues una especial relevancia debido a su influencia en diversos resultados positivos a nivel de los individuos, los grupos y la propia organización, constituyendo un recurso importante para el afrontamiento de la actividad laboral.

Toda esta evidencia recogida en los últimos años, y su potencial aplicación en los contextos educativos a través de intervenciones psicológicas positivas IPPs (van Woerkom, 2021) han reavivado el interés por el estudio de la confianza organizacional en estos contextos. A pesar de que esta no constituye un constructo novedoso y ha sido señalada por Newman et al. (2016) como una de las construcciones más influyentes en la Psicología Organizacional y el Comportamiento Organizacional a lo largo de la historia, sí existen desafíos en la actualidad como es la comprensión más profunda del impacto de la confianza en la organización, en el comportamiento de los individuos y en la influencia que tiene sobre estas otras variables de manera más específica (Dirks & de Jong, 2022). También la comprensión multinivel, es decir el entendimiento de la influencia de la confianza a nivel de grupo u organizacional, es un aspecto importante para desarrollar modelos más robustos y guiar la intervención. Fulmer y Gelfand (2012) señalaban que, si bien inicialmente se piensa que las variables en esos niveles pueden tener un efecto similar al que tienen de forma individual, es necesario conocer de manera específica estos fenómenos.

El objetivo de este trabajo es contribuir a la comprensión de la influencia de la confianza organizacional en el work engagement de los docentes, desde una perspectiva multinivel. Esto es, desde el entendimiento que las dinámicas interpersonales y sociales son un componente clave para estudiar la confianza y sus consecuencias dentro de las organizaciones, y en concreto las organizaciones educativas, el enfoque multinivel permite entonces captar la complejidad de este fenómeno. Es necesario entender la influencia de la confianza organizacional del grupo de docentes sobre el engagement y no evaluar este fenómeno solamente como un proceso psicológico en los propios individuos.

Incluimos, además en este estudio, otros recursos individuales como contextuales, que los y las docentes pueden tener disponibles para el afrontamiento de la demanda laboral, y que son importantes para la comprensión del engagement. Esto nos permite una perspectiva integral de la dinámica de estos fenómenos en los centros educativos que puede ser clave para el desarrollo de IPP que no solo pongan foco en el nivel individual de intervención, sino que integren también procesos grupales y organizacionales esenciales para el cambio. Con este enfoque integral, buscamos generar un impacto más efectivo en el bienestar del colectivo docente (ej. engagement) y el rendimiento laboral, esperando también que esto redunde en mejores resultados de los aprendizajes para los y las alumnas.

Recursos laborales, confianza y engagement

Los recursos laborales han sido definidos por Demerouti et al. (2001) y Bakker et al. (2023), como aquellos elementos que ayudan al cumplimiento de los objetivos, así como a la disminución de la percepción de las demandas laborales. Estos pueden provenir de medios físicos, ser parte del apoyo social o estar facilitados por los procesos organizativos. Tienen impacto también en la motivación ya que colaboran a cumplir las metas laborales propuestas y dan a las personas la percepción de competencia personal (Bakker & Albrecht, 2018). Dentro de estos recursos laborales están comprendidos el estilo de liderazgo, ejercido por los referentes de la organización educativa (directores y directoras de nivel, directivos, etc.), así como también el apoyo social que los docentes pueden recibir tanto de sus colegas, como de otros profesionales que colaboran en el desarrollo de sus actividades y que conforman los equipos de trabajo (psicólogos, psicopedagogos, asistentes sociales, psicomotricistas, etc.). Es doblemente importante la disponibilidad de estos recursos laborales ya que tienen también un efecto positivo sobre la mayor percepción de los recursos personales, como se ha relevado en múltiples estudios (Bakker et al., 2023; Bakker & Demerouti, 2017).

En esta línea, Dirks y Ferrin (2002) señalan que la confianza organizacional, y en particular la confianza organizacional vertical, juega un papel central en el desarrollo del liderazgo efectivo como recurso laboral. En particular el estilo de liderazgo transformacional, que fue el estilo de liderazgo evaluado en el estudio del Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INNEd] y utilizado para este trabajo, guarda una relación positiva con los niveles de work engagement (Breevaart et al., 2014). Esto es, que aquellos y aquellas líderes que desarrollan este estilo de liderazgo en los centros educativos contribuyen al desarrollo de mayores niveles de engagement en los docentes y demás colaboradores. En algunos estudios como el de Vásquez-Pailaqueo et. al. (2021) esta relación, entre liderazgo transformacional y el engagement, se encontró mediada por la confianza organizacional. Ya Avolio y Yammarino (2002) señalaban que los líderes transformacionales, a partir de sus estilos de comunicación y empoderamiento de los colaboradores contribuyen al desarrollo de las personas

en la organización. Esta dinámica de funcionamiento en las personas, así como en los equipos, facilitada por el estilo de liderazgo, puede aumentar a su vez la valoración de disponibilidad de otros recursos importantes como es el apoyo social, también abordado en este trabajo. Es importante señalar que a la fecha muchas de las evidencias disponibles han sido relevadas en estudios que no contemplan la relación de estos fenómenos de forma multinivel.

Un antecedente valioso para comprender la relación entre la confianza organizacional, el estilo de liderazgo y el engagement, proviene de un estudio clásico sobre la confianza organizacional realizado por Mayer y Gavin (2005). Estos analizando cuál era la influencia específica de la confianza en los desempeños laborales, encontraron que la confianza en las directivas y los directivos impulsa a las y los colaboradores a centrar todos sus recursos cognitivos en sus tareas laborales, lo que se traduce en niveles superiores de desempeño. La confianza, por lo tanto, podemos pensar que facilita niveles elevados de engagement al promover en los equipos docentes una mayor concentración y disposición en la propia tarea, en detrimento de la utilización de recursos cognitivos dedicados a monitorear el entorno social para la autoconservación. Aquellos docentes que perciben confianza en sus entornos pueden mantener un mayor foco en la dinámica de su trabajo.

El apoyo social, ya señalado como un recurso laboral importante, es también un fenómeno vinculado con la presencia de confianza organizacional. En este sentido, se ha encontrado que los altos niveles de apoyo social con los compañeros y compañeras de trabajo se correlacionan con la presencia de confianza horizontal, es decir, con altos niveles de confianza entre los colegas (Tasdan & Yalcin, 2010). Esta relación dinámica se presentaría a partir de que las conductas de apoyo que surgen dentro del grupo serían facilitadas por la presencia de confianza entre sus miembros, estas generan a su vez mayores niveles de confianza e incremento del apoyo social, en un circuito o espiral de retroalimentación positiva como lo describiera Hobfoll et al. (2003). El apoyo social como recurso fue conceptualizado en los primeros tiempos como un recurso protector ante las demandas de estrés (Cobb, 1976), si bien hoy existe un amplio acuerdo en el papel que juega en el desarrollo del bienestar y el engagement, ya que brinda a las personas en el contexto laboral mejores condiciones para el afrontamiento a las demandas laborales. Existen evidencias a la fecha que el apoyo tiene una función salutogena y además impacta en el desempeño de las personas en su trabajo (Foy et al., 2019). Este apoyo muestra múltiples facetas entre las que se encuentra el apoyo emocional, el asesoramiento, compañía o apoyo tangible (Hirsch & Jolly, 1984). Estos recursos laborales descriptos son clave ya que se ha encontrado que los niveles elevados de engagement en los centros educativos, se vinculan con la disponibilidad de estos de forma diaria (Cai et al., 2022; Chen et al., 2015).

La disponibilidad y calidad de los recursos laborales para el afrontamiento de las demandas del día a día es algo importante para los docentes en los contextos educativos, si bien el acceso a los mismos

puede verse dificultado por algunas de las características del empleo (cantidad de centros de estudios asignados que tienen los docentes para su trabajo) o por el multi-empleo en la población de esta muestra en particular. El estudio de INEEd dio cuenta que solo el 44% de los y las docentes de la educación obligatoria del país trabaja en un solo centro educativo, luego el 35% trabaja en dos centros, 13% trabaja en tres centros y 8% de estos lo hace en cuatro centros o más inclusive. Esto constituye una situación particular para el trabajo, supone una exigencia ya que los y las docentes deben vincularse a más de un centro y con diferentes personas en los mismos. Esta es una situación recurrente en la educación del país, lo cual requiere de una adaptación del docente a diferentes ambientes sociales que suponen formas de relacionamiento interpersonal particulares, diferentes alcances de rol y la socialización a diferentes culturas organizativas. Una mayor permanencia de los docentes en los centros educativos podría ser una ventaja para el desarrollo de los vínculos sociales, que facilitan la disponibilidad de los recursos ya señalados como el apoyo social y la confianza. En la actualidad los y las docentes a lo largo de su carrera permanecen en el centro una media de 7 años, encontrándose una mayor permanencia en los centros de gestión privada (de 8.5 años) en relación con los centros de gestión pública (6 años). Las políticas públicas de gestión de la educación que se han implementado en los últimos años se han enfocado en la generación de “comunidades educativas”, justamente con el objetivo de facilitar estos fenómenos señalados importantes para el desempeño docente y los resultados educativos (Administración Nacional de Educación Pública, s.f.).

Recursos personales, confianza y engagement

Los recursos personales, definidos como las creencias sobre el control del entorno que el individuo tiene (Xanthopoulou et al., 2009), son un elemento importante en la comprensión del desarrollo del engagement. Estas creencias son clave para el afrontamiento y la resiliencia con la que los individuos cuentan para abordar las demandas laborales de su actividad. Hobfoll et al. (2003) señalan, que estos recursos personales, están asociados a mecanismos del yo, y se vinculan con la capacidad para controlar y actuar que tienen los individuos sobre sus entornos (por ej. autoeficacia, optimismo), son particularmente importantes en circunstancias desafiantes. Algunas investigaciones como la de Mäkikangas et al. (2013) y Mazzetti et al. (2023) han encontrado que la disponibilidad de recursos personales tiene un impacto directo en los niveles de engagement percibidos, señalan inclusive que estos tienen mayor impacto en el engagement que los recursos laborales. Bakker y Albrecht (2018) realizaron una exhaustiva revisión de los estudios sobre engagement, revelando que, en cuanto a los recursos personales vinculados con este podemos identificar algunos relativamente estables, como lo son los rasgos de personalidad, así como otros más cambiantes, como las cogniciones individuales relacionadas con el dominio del entorno. Uno de los recursos personales ampliamente utilizado en la comprensión del afrontamiento de la actividad laboral ha sido la autoeficacia (Mañas et. al, 2020), este influye en la implicación y compromiso personal asumido en diversas situaciones laborales.

La autoeficacia es un concepto que fue desarrollado por Bandura y se vincula con la percepción que los individuos tienen sobre sus capacidades para alcanzar ciertos resultados deseados (1977). Esta, tiene una influencia importante en los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales de estos a la hora de afrontar sus demandas laborales (Chan et al., 2017) siendo pues un componente clave para entender el afrontamiento, o la agencia humana, así como los resultados que la persona puede alcanzar en los contextos en los cuales actúa (Bandura, 1977, 1982). En el ámbito educativo es señalado como un fenómeno importante para entender el desempeño laboral de los docentes, si bien se ha encontrado que esta relación está mediada muchas veces por el nivel de engagement percibido (Alessandri et al., 2015; Caesens & Stinglhamber, 2014; Tian et al., 2019; Wang & Pan, 2023). Esmaili et al. (2020) han encontrado que, para los docentes, la autoeficacia y la confianza, se ven aumentados en la medida que existe un sistema de participación mayor en la toma de decisiones y los docentes colaboran entre sí de manera más horizontal. Esto da cuenta que variables como el estilo de liderazgo y el apoyo social, ya señalados, pueden jugar un papel importante en relación con el desarrollo de la autoeficacia. Otros estudios más recientes con docentes han encontrado que la confianza organizacional es una variable que media la relación entre la autoeficacia y el work engagement en los centros educativos (Adnan et al., 2021). Esta evidencia, de todas formas, se basa en una comprensión de la relación de los fenómenos nuevamente desde una perspectiva desde el nivel individual y no desde una perspectiva multinivel.

Los estudios multinivel que exploran la conexión entre la confianza y el engagement no son abundantes a la fecha. Acosta et al., (2015) por ejemplo, examinan cómo la confianza vertical, así como la confianza horizontal, integradas en el modelo HERO (Salanova et al., 2012), se relacionan con el engagement en equipos de trabajo. Los resultados revelan que ambas formas de confianza, a nivel de equipo, tienen una relación positiva y significativa con las tres dimensiones del engagement (vigor, dedicación y absorción). Este estudio destaca además la importancia de abordar estas variables desde una perspectiva multinivel, representando un avance con respecto a las comprensiones existentes sobre la relación entre la confianza y el engagement a nivel individual.

Este estudio se fundamenta en la revisión de literatura existente y propone un enfoque multinivel para indagar cómo la confianza organizacional, percibida por los miembros de la organización de forma colectiva, influye en el work engagement de los docentes y las docentes en Uruguay, en el marco de la educación obligatoria. Se pretende, además, analizar la incidencia de recursos laborales como el liderazgo y el clima de apoyo social, y de recursos personales como la autoeficacia, en el nivel de engagement de los docentes. A través del análisis de una muestra representativa de profesores en distintos centros educativos, se busca entender cómo varían estos fenómenos de un centro a otro. En base a este objetivo, se espera que:

H1: Se espera que la confianza vertical y horizontal evaluadas a nivel colectivo tengan una relación significativa y positiva con el work engagement evaluado a nivel individual.

H2: Se espera que los recursos laborales (liderazgo y apoyo social) evaluados a nivel colectivo tengan una relación significativa y positiva con el work engagement a nivel individual.

H3: Se espera que la autoeficacia evaluada a nivel personal por los y las docentes, tendrá una relación positiva con el nivel de work engagement a nivel individual.

2. Materiales y métodos

2.1. Participantes y procedimiento

Los datos de este trabajo son el resultado de un estudio realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) de Uruguay denominado “Estudio de Salud Ocupacional Docente”, realizado en 2019. El mismo estuvo orientado a docentes de docencia directa e indirecta (directores y subdirectores) de todos los niveles de la educación obligatoria (educación inicial, primaria y media¹). Tuvo un alcance nacional en centros públicos y privados, en áreas rurales y urbanas y en centros educativos de todos los contextos socioculturales y económicos. El diseño muestral se realizó por conglomerados de centros educativos estratificados por subsistemas. La selección final contempló 161 centros con probabilidad proporcional según la cantidad de estudiantes (INEEd, 2020). Dentro de cada centro se invitó a participar a todos los docentes (N = 6.425). La invitación a la encuesta fue enviada por correo electrónico a cada uno de los docentes y la participación fue de carácter voluntario, en línea y autoadministrada. Los docentes que participaron dedicaron una media de treinta minutos para responder a todo el cuestionario planteado. Se alcanzó una cobertura de 4.734 docentes en 159 centros educativos (74% de tasa de respuesta) y se trabajó con casos completos, por lo que la base total tiene 152 centros y 3.934 docentes. El INEEd prestó una línea de atención, tanto telefónica como mediante correo electrónico, para dar respuesta a las inquietudes que tuvieran los docentes sobre el estudio, sus contenidos, el manejo de la información y el alcance de este.²

La cobertura por ciclo y sector de enseñanza fue de 87% (932) en educación primaria pública, 77% (365) en primaria privada, 75% (556) en secundaria pública, 74% (924) en educación técnica

1 En Uruguay la educación es obligatoria desde los 4 años, allí los niveles se organizan en: Educación inicial (4 y 5 años), Educación Primaria (6 a 11 años), Educación Básica Integral (12 a 14 años), Educación Media Superior (15 a 17 años). El total de la educación obligatoria abarca 14 años (Uruguay XXI, 2022).

2 La descripción completa del procedimiento está en la publicación de INEEd Marco Metodológico disponible en el sitio <https://www.ineed.edu.uy/images/EstudioSaludOcupacionalDocente/Marco-metodologico.pdf>

y 68% (1957) en secundaria pública. Del total de docentes encuestados el 78 % fueron mujeres y el 21,7% hombres y un 0,3% mujer trans/hombre trans/otro. La media de edad para toda la muestra fue de $M=41,15$ años ($DE=10,48$, $\text{min}=20$, $\text{máx.}=75$). La media de antigüedad laboral fue de $M=15,71$ años ($DE=10,47$, $\text{min}=0$, $\text{máx.}=52$). En cuanto a la cantidad de centros educativos en donde trabajan el 44% lo hace en un centro, 35% en dos, 13% en tres y 8% en cuatro o más. Por su parte, el 36% de los docentes se encuentra en la capital (Montevideo) y el 64% en los otros Departamentos del país.

2.2. Instrumentos³

Las variables y las medidas asociadas fueron las siguientes.

- *Work engagement*. Se evaluó la variable dependiente utilizando la escala de tres ítems del cuestionario HERO del equipo WANT (Salanova et al., 2012) con una escala de medida tipo Likert de 5 ítems que van del 0 (*Nunca*) al 4 (*Siempre*). Un ejemplo de ítem es: “*Me siento comprometido con mi trabajo*”. El α de Cronbach de esta escala fue de .81 de manera que el uso es pertinente para la evaluación de este componente (Nunnally & Bernstein, 1994).
- *Confianza vertical*. Se utilizaron dos ítems desarrollados por Huff y Kelley (2003) incluidos en el cuestionario HERO (Salanova et al., 2012) y que fue adaptado para la evaluación en docentes, con una escala Likert de 5 ítems que van del 0 (*Nunca*) al 4 (*Siempre*). Un ejemplo de ítem es: “*Existe un alto grado de confianza de la Dirección hacia los docentes*”. El α de Cronbach de esta escala fue de .72.
- *Confianza horizontal*. Fue evaluada con 4 ítems desarrollados por McAllister (1995) también incluido en la escala HERO (Salanova et al., 2012). Estos se responden a través de una escala Likert de 5 ítems que van del 0 (*Nunca*) al 4 (*Siempre*). Ejemplo de ítem “*Puedo confiar en algunos de mis compañeros para hablar de situaciones difíciles (personales o laborales)*”. La confianza de esta escala fue de α Cronbach .88.
- *Liderazgo*. Fue evaluado con 8 ítems modificados de la escala HERO (Salanova et al., 2012). Este cuestionario se responde a través de una escala Likert de 5 ítems que van del 0 (*Nunca*) al 4 (*Siempre*) sobre cada uno de los puntos. Ejemplo de ítem “*Con qué frecuencia el Director de este centro educativo tiene lineamientos de trabajo claros*”. El α Cronbach final de la escala fue de .95 lo que coloca por encima del punto de corte de .70 (Nunnally & Bernstein, 1994).

3 La información completa del proceso de trabajo se puede encontrar en la página del Instituto <https://www.ineed.edu.uy/>

- *Clima de apoyo social.* Se evaluó a través de los 4 ítems de la escala RED-WoNT (Melia et al., 2006) desarrollada por el equipo WANT. Este cuestionario se responde a través de una escala Likert de 5 ítems que van del 0 (*Nunca*) al 4 (*Siempre*) sobre cada uno de los puntos. Los ítems que se plantean como ejemplo “*En el trabajo en el primer semestre mis compañeros han valorado la crítica constructiva (dar mi opinión para mejorar la tarea)*”. El α Cronbach final de la escala fue de .75 lo que coloca por encima del punto de corte de .70 (Nunnally & Bernstein, 1994).
- *Autoeficacia.* Autoeficacia fue tomada de la escala RED-WoNT (Melia et al., 2006) de 4 ítems. Se responde a través de una escala Likert de 5 ítems que van del 0 (*Nunca*) al 4 (*Siempre*). Un ejemplo de ítems es “*Puedo hacer bien mi trabajo a pesar de tener que resolver problemas difíciles*”. El α Cronbach final de la escala fue de .89 lo que coloca por encima del punto de corte de .70 (Nunnally & Bernstein, 1994).

2.3. Análisis de datos

En primer lugar, realizamos el análisis de los estadísticos descriptivos de las variables utilizadas a través del paquete estadístico SPSS 29.0 (Tabla 1), así como de las correlaciones entre las variables del estudio. El análisis de correlaciones, utilizando las puntuaciones directas dadas por los participantes a los ítems, nos permitió verificar la correlación entre todas las variables del estudio. Estas variables estudiadas además muestran valores de α adecuados para el estudio por encima de .70 (Nunnally & Bernstein, 1994).

Tabla 1
Análisis descriptivos, correlaciones y Alpha de Cronbach

Dimensiones	M	DE	α	ICC	1	2	3	4	5	6
1. Liderazgo _(n2)	3.85	0.93	.94	.94	-	.81**	.37**	.68**	.29**	.09**
2. Confianza Vertical _(n2)	3.9	1.00	.89	.89		-	.46**	.65**	.29**	.13**
3. Confianza Horizontal _(n2)	4.18	0.77	.88	.88			-	.50**	.29**	.17**
4. Clima de Apoyo Social _(n2)	3.53	0.82	.72	.72				-	.30**	.16**
5. Engagement _(n1)	3.95	0.66	.80	.80					-	.27**
6. Autoeficacia _(n1)	2.91	0.55	.87	.83						-

Notas. n1: nivel individual, n2: nivel de organizacional, ICC = Índice de correlación intraclase, α = Alpha. ** $p < .01$.

Para la verificación de las hipótesis de este estudio, y antes de realizar los análisis multinivel, se realizó un análisis de Coeficiente de Correlación Interclase (CCI) para conocer la fiabilidad de las medidas obtenidas en el estudio. El resultado mostró un CCI de .82, lo que indica una concordancia

excelente entre los diferentes observadores en la evaluación de las variables de interés. Este valor sugiere una consistencia muy buena en las mediciones realizadas, lo que respalda la validez y la confiabilidad de los datos obtenidos (Correa-Rojas, 2021).

El bloque de modelos multinivel, realizados en el programa estadístico R, considera como variable dependiente al engagement reportado por los docentes a nivel individual. Como variables independientes se consideró a nivel grupal el liderazgo, la confianza horizontal, confianza vertical y clima de apoyo social y por último la autoeficacia, a nivel individual. Teniendo en cuenta la naturaleza de conglomerados del diseño muestral de la base considerada (docente dentro de centros educativos) y las características de las variables consideradas (a nivel organizacional e individual), se optó por realizar un modelo de regresión logística multivariada de efectos fijos con interacciones. Los modelos se estimaron con el paquete “nlme” de R (Pinheiro et al., 2017). Para la definición de los modelos se utilizó un enfoque progresivo para llegar al modelo con mejor ajuste. Para llegar al resultado final de la estimación de los factores que inciden en el engagement se estimaron 5 modelos (Tabla 2) y los ajustes de cada uno de los mismos (Tabla 3).

Con respecto a las variables independientes categorizadas a nivel organizacional, se llevaron a cabo dos análisis (Tabla 2), uno utilizando las puntuaciones promediadas obtenidas en el centro educativo y un segundo centrando la puntuación individual en relación con la media del centro educativo (McCoach, 2010; Pardo & San Martín, 2007). Este enfoque permite comprender la relación de los constructos estudiados a través de la variabilidad presente entre los centros de estudios, así como aquella que se da dentro de estos. Además, para el análisis multinivel, se incorporaron variables categóricas como controles, considerando el subsistema en el que se encuentra el centro (inicial, primaria, secundaria o técnica), así como el tramo de la antigüedad en la docencia de los docentes.

Las escalas utilizadas se resumieron en índices con puntajes calculados mediante Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) con modelos de respuesta graduada y fueron estandarizados con media 50 y desvío 10 para facilitar la interpretación y comparación entre ellos. Para realizar este procesamiento, el INEEd utilizó la librería de R “mirt” (INEEd, 2020).

En la comparativa de modelos multinivel, el Modelo 4 emergió como el más adecuado para explicar el engagement de los docentes, basándose en criterios de ajuste y parsimonia (Tabla 3). A pesar de un ligero decremento en el ICC (.29) respecto al Modelo 3, el Modelo 4 mostró una reducción sustancial en los índices AIC (28,765.760) y BIC (28,910.010), lo que sugiere una mejoría en la relación entre la bondad de ajuste y la complejidad del modelo. El análisis de la razón de verosimilitud respaldó la superioridad estadística del Modelo 4 sobre su predecesor ($p = 0.001$), sin presentar mejoras significativas frente al Modelo 5 ($p = .0733$). Estos indicadores subrayan la importancia de

las dinámicas de grupo en la comprensión del work engagement docente. El ICC de 0.29 da cuenta que casi un tercio de la variabilidad del work engagement puede atribuirse a las características de las variables estudiadas a nivel de grupo. Esta cifra es reveladora, pues indica que las interacciones entre docentes dentro de un mismo centro educativo, es decir un mismo contexto grupal (caracterizadas por la percepción compartida de confianza organizacional, liderazgo y calidad del apoyo social) juegan un papel crítico en el desarrollo del work engagement. Reconocer la importancia de estas dinámicas nos posibilita la comprensión de que el work engagement no solo está influido por variables individuales, como la autoeficacia, sino que también los docentes se ven influenciados por las características y dinámicas de sus contextos educativos. Por ende, las estrategias para mejorar el work engagement deben ser diseñadas teniendo en cuenta las particularidades de cada centro educativo, abordando estos aspectos incluidos en el presente estudio.

Tabla 2
Regresión logística multivariada

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
Variables Independientes de Nivel 2 - Promediadas					
Liderazgo	0.189 ⁺ (.09)			0.192 [*] (.09)	0.245 ^{***} (.04)
Confianza Vertical	0.019 (.11)			0.024 (.10)	
Confianza Horizontal	0.087 (.09)			0.076 (.08)	
Clima de Apoyo Social	0.056 (.11)			0.033 (.10)	
Variables Independientes de Nivel 2 – Centradas a la Media					
Liderazgo			0.123 ^{***} (.02)	0.124 ^{***} (.02)	0.124 ^{***} (.02)
Confianza Vertical			0.051 [*] (.02)	0.051 [*] (.02)	0.051 [*] (.02)
Confianza Horizontal			0.119 ^{***} (.01)	0.120 ^{***} (.01)	0.119 ^{***} (.01)
Clima de Apoyo Social			0.101 ^{**} (.02)	0.100 ^{***} (.02)	0.100 ^{***} (.02)
Variables Independientes de Nivel 1					
Autoeficacia		0.237 ^{***} (.01)	0.192 ^{***} (.01)	0.190 ^{***} (.01)	0.190 ^{***} (.01)
Subsistema Secundaria pública					0.179 ^{***} (.015)
Subsistema Técnica	1.607 ^{**} (.58)	1.594 [*] (.55)	1.589 ^{**} (.54)	1.503 ^{**} (.55)	1.394 ^{**} (.52)
Subsistema Inicial y primaria privada	3.043 ^{***} (.68)	2.582 ^{***} (.64)	2.555 ^{***} (.64)	2.743 ^{***} (.65)	2.552 ^{***} (.60)
Subsistema Secundaria privada	3.579 ^{***} (.04)	3.871 ^{***} (.01)	4.009 ^{***} (.98)	3.089 ^{**} (.97)	3.310 ^{***} (.95)
Tramo de antigüedad 0 a 4 años	1.947 ^{**} (.73)	2.941 ^{***} (.68)	3.080 ^{***} (.67)	1.686 [*] (.70)	1.847 ^{**} (.66)
Tramo de antigüedad 5 a 9 años	-2.505 ^{***} (.50)	-2.360 ^{***} (.49)	-2.082 ^{***} (.47)	-2.040 ^{***} (.47)	-2.046 ^{***} (.47)
Tramo de antigüedad 10 a 14 años	-1.967 ^{***} (.52)	-1.740 ^{***} (.51)	-1.608 ^{***} (.48)	-1.505 ^{**} (.48)	-1.510 ^{**} (.48)
Tramo de antigüedad 15 a 19 años	-1.914 ^{***} (.55)	-1.886 ^{***} (.54)	-1.888 ^{***} (.51)	-1.853 ^{***} (.51)	-1.858 ^{***} (.51)
Tramo de antigüedad 20 a 24 años	-0.011 (.62)	-0.025 (.60)	0.047 (.57)	0.058 (.57)	0.053 (.57)
Tramo de antigüedad de 25 a 29 años	0.361 (.63)	0.324 (.61)	-0.033 (.58)	-0.007 (.58)	0.005 (.58)
Intercepto	2.649 ^{***} (.61)	2.442 ^{***} (.59)	2.050 ^{***} (.57)	2.098 ^{***} (.56)	2.137 ^{***} (.56)

Notas. $p < 0.1$; $*$ $p < 0.05$; $**$ $p < 0.01$; $***$ $p < 0.001$.

Tabla 3

Ajustes de los modelos planteados

Modelos	AIC	BIC	logLik	ICC	Test (ANOVA)	df	L.Ratio	p-value
Modelo 1	29,398.330	29,504.980	-14,682.160	.25		17		
Modelo 2	28,783.320	28,921.310	-14,369.660	.31	Modelo 2 vs. Modelo 1	14	2.145.263	<.0001
Modelo 3	28,810.450	28,960.980	-14,381.230	.34	Modelo 3 vs. Modelo 2	18	3.920.036	<.0001
Modelo 4	28,765.760	28,910.010	-14,359.880	.29	Modelo 4 vs. Modelo 3	22	184.728	0.001
Modelo 5	28,812.970	28,957.230	-14,383.490	.29	Modelo 5 vs. Modelo 4	19	6.954.952	0.0733

Notas. AIC= Akaike Information Criterion; BIC= Bayesian Information Criterion; logLik= Logaritmo de la verosimilitud; ICC= Intraclass Correlation Coefficient df= Grados de libertad; L.Ratio= Likelihood Ratio; p-value= Valor p

Discusión

El enfoque multinivel, propuesto en este estudio, nos permitió indagar cómo la confianza organizacional, desde la percepción del colectivo de docentes influye en su nivel de work engagement. Se analizó además la incidencia sobre el engagement de otros recursos laborales, como el liderazgo y el clima de apoyo social a nivel colectivo, la autoeficacia como recurso personal a nivel individual. Se analizaron distintos niveles de la relación de estos fenómenos, abarcando el individuo y la organización, y se consideró la relación de la confianza con diversos agentes como la dirección de los centros, las directoras y directores de nivel (confianza vertical) y los y las colegas (confianza horizontal). Este enfoque ofrece una visión de los elementos y dinámicas que fomentan el work engagement docente en los centros educativos, entre los que encontramos la confianza organizacional.

A partir del análisis de los datos recogidos podemos señalar que la confianza, tanto vertical como horizontal, así como el liderazgo y clima de apoyo social evaluados de forma colectiva, tienen una influencia significativa y positiva en el desarrollo del engagement. Esta relación aparece como significativa cuando son tomadas las puntuaciones centradas a nivel de centro de los participantes, sin embargo, si tomamos estas mismas variables con los puntajes promediados a nivel de centro, solo el liderazgo muestra una relación significativa con el engagement individual. Esto confirmaría las dos primeras hipótesis planteadas en el estudio y plantea un hallazgo interesante en relación de la dinámica de estas variables en los grupos de docentes analizados. Por otro lado la autoeficacia individual muestra una también una relación positiva y significativa importante con el work engagement.

Estos resultados dan cuenta que, al analizar los promedios de puntuaciones de respuestas agregadas de los grupos docentes, se pierde información valiosa para la comprensión del work engagement en este colectivo. Específicamente, esto sugiere que las diferencias intra-grupo entre los docentes, en relación con la percepción de confianza, tanto vertical como horizontal, tiene importancia para la comprensión de su nivel de work engagement, mientras que los niveles de confianza promedio por centro no predicen este fenómeno en el presente estudio. Estos hallazgos resaltan la importancia de incorporar las variables organizacionales a múltiples niveles, ya que los fenómenos organizacionales no siempre muestran el mismo efecto a través de diferentes niveles (Fulmer & Gelfand, 2012)

El análisis multinivel de los datos de la muestra actual enriquece nuestra comprensión al revelar una variabilidad significativa en los contextos en los que los y las docentes desarrollan sus actividades. Este hallazgo señala que los niveles de engagement de los grupos docentes están fuertemente influenciados por las dinámicas propias de cada centro educativo. De hecho, el análisis muestra que el 29% de la variabilidad en los resultados de work engagement se explican por las diferencias entre los centros evaluados.

Esta variabilidad contextual observada a nivel de centro sugiere que las estrategias para fomentar la confianza organizacional y aumentar el engagement docente deben basarse en un análisis detallado de las particularidades de cada institución. El engagement individual no solo se ve afectado por factores individuales, sino también por las dinámicas psicosociales de los grupos en cada centro. Por lo tanto, es importante considerar tanto las variables individuales como las variables grupales y organizacionales a la hora de diseñar e implementar medidas efectivas para promover el engagement de los y las docentes.

El estilo de liderazgo transformacional, que fue otra de las variables independientes utilizadas resulta ser significativo en relación con el work engagement individual, incluso cuando los puntajes son promediados por centro educativo. Esto sugiere que la percepción colectiva de los docentes del centro, del estilo de liderazgo transformacional tiene un impacto positivo y significativo en los niveles de work engagement, más allá de la diferencia que podamos encontrar dentro de los propios centros (Fanxing et al., 2022; Mahmood et al., 2019).

Implicaciones teóricas

Este trabajo contribuye a la comprensión de las implicaciones de la confianza organizacional, tomando perspectivas novedosas para nuestra disciplina, como son la perspectiva multinivel y multireferente. Además, en lo que hace a la confianza organizacional de manera particular, permite aproximarnos a los mecanismos a través de los cuales esta facilitaría el desarrollo del engagement en los docentes en los centros educativos.

El estudio y comprensión de la confianza organizacional, desde una perspectiva multinivel ha ido acumulando evidencias e interés en los últimos tiempos por parte de los investigadores en las áreas de la Psicología y el Comportamiento organizacionales (Dirks y de Jong, 2022; Gillespie et al., 2022). De todas formas, ya otros antecesores habían señalado la importancia de esta perspectiva de comprensión para un fenómeno como la confianza organizacional (Currall & Inkpen, 2006; Fulmer & Gelfand, 2012; Rousseau et al., 1998). Este estudio aporta también a la basta cantidad de trabajos que han dado cuenta de la relación de la confianza organizacional con otras variables organizacionales (Dirks & de Jong, 2022) el liderazgo y el clima de apoyo social, aspectos aquí incluidos, se han vinculado con la confianza vertical y la confianza horizontal respectivamente.

Tomando los aportes de Currall y Inkpen (2006) podemos pensar que la confianza organizacional en el nivel de equipo u organizacional da cuenta de una realidad diferente a la confianza cuando es valorada a nivel interpersonal. Estas autoras inclusive plantean que los antecedentes y consecuentes de variables organizacionales a nivel individual y niveles grupales pueden ser diferentes por lo cual es necesario su estudio de manera particular. En los datos que analizamos encontramos que la percepción de los docentes por centro educativo de la confianza organizacional promediada en forma colectiva no estuvo relacionada de forma significativa con el work engagement individual reportado. Sí esta confianza organizacional se vinculaba positiva y significativamente con el engagement cuando se centraban los puntajes individuales en relación con la media del grupo perteneciente a un mismo centro de estudio, es decir cuando se tienen en cuenta las diferencias de los niveles de confianza personales reportados. Estas expectativas que la confianza organizacional genera y que tienen relación con el engagement sí funcionan, si tomamos en cuenta la misma como un estado psicológico de los docentes del centro de forma individual, pero no podemos afirmar que una expectativa generalizada, o un estado psicológico compartido (Fulmer & Gelfand, 2012) tenga efectos en el engagement de los docentes.

Estos resultados plantean la necesidad de otros estudios que permitan una mayor comprensión de la relación entre los fenómenos estudiados, o bien de las dinámicas organizacionales que influyen en estos. Por ejemplo, los resultados obtenidos no son concordantes con estudios anteriores como el de Acosta et al., (2015), donde si aparecía una relación positiva entre la confianza organizacional de los equipos y el work engagement.

Implicaciones prácticas

La presencia de diversos comportamientos organizacionales positivos o actitudes, tales como los comportamientos extra-rol, el apoyo a compañeros, el compromiso organizacional, pueden comprenderse a través de la influencia en la subjetividad del individuo o los estados psicológicos, que se facilitan ante la presencia de altos niveles de confianza organizacional. Esto resalta la influencia e

importancia que la confianza tiene en la promoción de conductas beneficiosas dentro del contexto organizacional de la educación.

En relación con la práctica los resultados de este estudio abren posibilidades de desarrollar IPP que busquen a través del aumento de la confianza organizacional mejorar el nivel de engagement de los y las docentes en los centros educativos. Este enfoque proporciona información para el diseño de estrategias específicas de intervención, favoreciendo un engagement más sostenible por parte de los educadores en sus respectivos entornos laborales a través de la modificación de las variables antecedentes aquí relevadas. Se destaca la importancia de considerar la dinámica interna única de cada centro educativo al desarrollar estrategias para fortalecer la confianza y mejorar el engagement de los y las docentes, podemos afirmar que la confianza puede tener un impacto diferenciado en el engagement dependiendo del contexto particular de cada centro educativo, no ocurriendo lo mismo con el estilo de liderazgo que muestra una relación positiva y significativa con el engagement más allá de la variabilidad de las dinámicas del centro. Es fundamental pues, para la comprensión y modificación de estos fenómenos, considerar los elementos idiosincráticos que distinguen a cada institución.

En conclusión, este estudio refuerza la idea de que para comprender y abordar eficazmente el engagement docente, es esencial considerar y valorar las variabilidades contextuales entre las cuales la confianza organizacional percibida por los y las docentes juega un papel importante. Es necesario en un abordaje que trascienda las variables individuales que han sido ampliamente abordadas en nuestro abordaje disciplinar.

Limitaciones y futuras investigaciones

Algunas de las características del empleo de los docentes, y en particular la vinculación con varios centros educativos en forma concomitante, resultan un desafío para la comprensión del impacto específico de los factores contextuales sobre variables individuales, entre los cuales se encuentra el engagement. Este colectivo como señalábamos, a lo largo de una jornada desarrolla sus actividades en diferentes centros, en algunos casos hasta cuatro por día, por lo cual es un desafío entender como las influencias de los contextos pueden actuar entre sí de forma positiva o negativa, o bien compensando de diferente forma los efectos sobre el individuo. Esta relación, que podríamos denominar multi-organizacional, que tienen los y las docentes y que podemos encontrar en otros profesionales (personal de sanitario por ej.), supone un desafío para la adaptación de las personas y por ende a elementos que tienen que ver con su salud y bienestar y es necesario captar con mayor profundidad. Esta situación descrita, tiene que ver con las condiciones de trabajo de los docentes, y como tal puede tener un impacto no depreciable en la salud que es importante ir conociendo con mayor especificidad para trabajar en la prevención y promoción de la salud. Es importante

tener este desafío en cuenta para estudios futuros en este colectivo y en particular en relación con la confianza organizacional.

Por otro lado, las características del estudio, de tipo transversal, no permite comprender en profundidad ciertas dinámicas de funcionamiento y particular la variabilidad de estas a lo largo del tiempo. Sin embargo, el tamaño de la muestra, representativa de los docentes del total de país, da una basta cantidad de información para el estudio de los fenómenos en cuestión y en particular para los seleccionados en este estudio.

La aplicación de escalas de medida subjetivas también representa muchas veces una limitación para los estudios de fenómenos psicosociales, si bien en este caso esto pudo haber sido mitigado por la estructuración del proceso. El desarrollo del estudio que el INEEd llevó adelante se llevó a cabo a través de diferentes actividades de validación del cuestionario aplicado, tanto de tipo cualitativas como cuantitativas que quedaron plasmadas, así como los resultados de estas (INEEd, 2020).

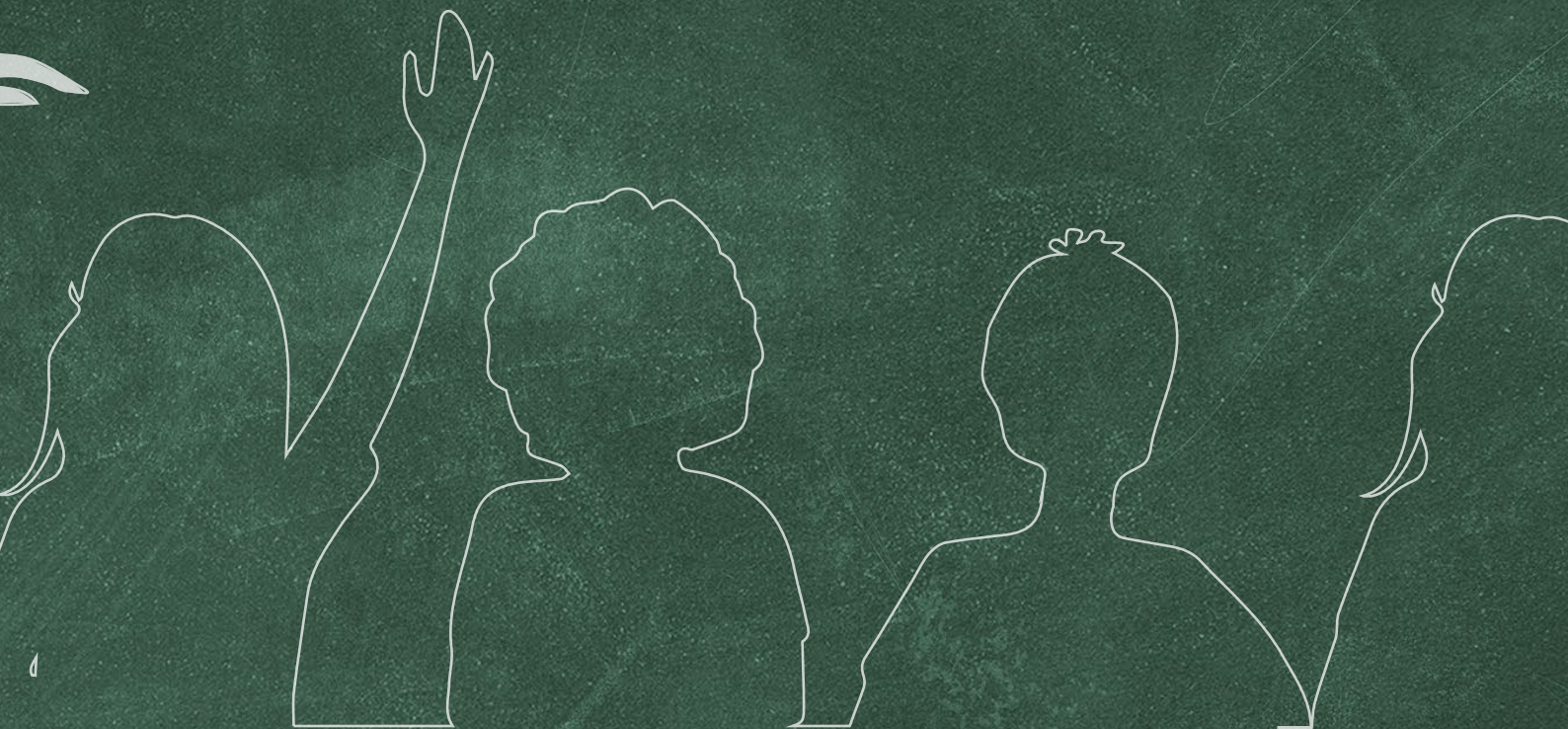
Conclusiones

Para muchos países la mejora de la educación obligatoria, en todos sus niveles, se ha vuelto un objetivo de primer orden en una sociedad y un mundo cambiante y que requiere de la formación y conocimiento de su ciudadanía. Para ello es importante conocer las variables que tienen un impacto en el desempeño de los docentes como actor clave del aprendizaje de los alumnos, es aquí donde podemos entender que la confianza organizacional en los centros educativos es un elemento importante, en la medida que no solo muestra influencia en los niveles de work engagement de los docentes, sino que también tiene un impacto en otras variables de valor para el proceso educativo. Los docentes que encuentren niveles más altos de confianza organizacional en sus contextos podrán focalizar sus recursos personales en aspectos que son importantes para el proceso de enseñanza, podrán poner foco en la tarea de enseñar. La confianza organizacional pues juega parte de un capital social importante para los procesos de aprendizaje en los centros educativos en contextos dinámicos como el actual.

Este escenario, con ciertos niveles de incertidumbre, por las transformaciones que se suceden y su velocidad, requieren de niveles altos de confianza dentro de las organizaciones.



**TRUST AS A DRIVER OF TEACHER
WELL-BEING DURING THE COVID-19 PANDEMIC**



TRUST AS A DRIVER OF TEACHER WELL-BEING DURING THE COVID-19 PANDEMIC

LA CONFIANZA COMO MOTOR DE BIENESTAR DOCENTE DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19

Abstract

This study examines the impact of organizational trust on teachers' well-being during virtual teaching during the COVID-19 pandemic in Uruguay (N=351; 270 women, 81 men), and it expands Job Demands-Resources model (Bakker & Demerouti, 2017) using Structural Equation Modelling. The results show that trust in leaders and colleagues positively influences teachers perceived personal resources and engagement. In addition, trust in leaders is positively related to organizational resources, and engagement is negatively linked to sleep problems, while high work demands are associated with more technostress, additionally affecting teachers' sleep problems. The importance of organizational trust in times of change is highlighted, underlining its role in promoting positive psychological states and facilitating the use of resources to improve teacher well-being.

Keywords: organizational trust; technostress; well-being; sleep; engagement.

Resumen

Este estudio examina el impacto de la confianza organizacional en el bienestar de los docentes durante la enseñanza virtual durante la pandemia de COVID-19 en Uruguay (N=351; 270 mujeres, 81 hombres). Amplía el modelo de Demandas-Recursos Laborales (Bakker & Demerouti, 2017) mediante Modelo de Ecuaciones Estructurales. Los resultados muestran que la confianza en líderes y colegas influye positivamente en los recursos personales percibidos y el engagement de los docentes. La confianza en líderes se relaciona positivamente con los recursos organizacionales. El engagement se vincula negativamente con los problemas del sueño, mientras que las altas exigencias laborales se asocian con más tecnoestrés, afectando adicionalmente las problemas de sueño de los docentes. Se destaca la importancia de la confianza organizacional en tiempos de cambio, subrayando su papel en promover estados psicológicos positivos y facilitar el uso de recursos para mejorar el bienestar docente.

Palabras clave: confianza organizacional; tecnoestrés; bienestar; sueño, engagement.

Introduction

The uncertainty generated by the advancing COVID-19 pandemic impacted many everyday activities. The education sector was no exception, and online instruction was one of the most widely used strategies to ensure the continuity of the teaching-learning activity (Chou & Chou, 2021).

This study investigates how organizational trust (OT) impacts teacher well-being. Organizational trust refers to a positive anticipation of others' actions within the organization (Kramer, 1999), involving a level of vulnerability to uncertainty and risk (Meyer et al., 1995). The aim of this study is to expand on existing knowledge about OT (Dirks & de Jong, 2022), highlighting its significance in managing uncertainty and its role as a valuable asset for organization members. We have integrated organizational trust into the Bakker and Demerouti's model (2017), most widely used models for understanding workplace well-being. This allows us to analyze how the perception of organizational trust influences teachers' perception of demands and available resources, which are central aspects of the model for understanding the development of well-being or distress in the workplace.

This pandemic impacted work demands and meant the loss of essential resources (e.g., informal interactions) to carry out teaching activities. Several studies have reported the impact of these changes on teachers' well-being and health. For instance, Pressley (2021) found increased teacher anxiety and burnout. This could be linked to increased demands, especially because of the intensive use of technologies, new educational approaches, and changes in role expectations.

In this study, we will explore well-being by considering both subjective (i.e., engagement and technostress) and objective aspects (i.e., sleep problems).

This will allow us to integrate evidence that have been collected by studies related to subjective well-being (Peiró et al., 2014), with components of physical well-being. This will enable a better understanding of the way teachers adapt and respond to complex environments, such as the one experienced during the pandemic.

Sensemaking and trust

This rapid and disruptive transformation of the work of teachers led to a change in the activities they perform. Apart from having their jobs mediated by technology, many teachers began rethinking the meaning of their work (Longmuir, 2021). The basic assumptions of organizational functioning and coordination of activities ceased to be helpful in a virtual scenario ambiguous and unstable situations prompt sense-making processes through which individuals seek to understand and give meaning to their experiences (Fuglsang & Jagd, 2015).

Collective meaning-making provides an essential context for understanding behavior in the organization. Weick (2017) noted that grasping the essence of organizational behavior involves understanding how people can navigate uncertainty. In uncertain environments, people must act, plan, and organize, with “sensemaking” playing a central role (Weick, 2017) becomes central. Some researchers note that the development of meaning has been an essential process for teachers during the pandemic (Christianson & Barton, 2021). Trust is a critical resource in building sensemaking, as coping with activities in a scenario of uncertainty requires acting without much certainty (Ng & Lucianetti, 2016).

The role of trust in the pandemic

Barber (1983) characterized trust as “a set of socially learned and socially confirmed expectations that people have of each other, of the organizations and institutions in which they live, and of the natural and moral social orders that set the fundamental understandings of their lives” (pp. 164-165). Thus, events that confirm initial expectations lead to increased trust, while events that differ from expectations lead to a decrease in trust. In this sense, Knez and Camerer (1994) argued that trust is an “expectational asset” (p. 101) that social perceivers use to assess the trustworthiness of others. These assets are essential, particularly in adverse situations (Kramer, 1999) where behavioral innovation is required, as occurred during the pandemic.

OT is often understood in the framework of the Social Exchange Theory (Martínez-Tur, 2003). The interdependence among an organization’s members emphasizes the importance of reciprocity (Rousseau et al., 1998). This principle is fundamental in social exchange theories, highlighting its crucial role in social development by facilitating individuals’ adaptation to environmental challenges (Buunk & Schaufeli, 1999). Individuals feel compelled to reciprocate the support and trust they receive from the organization. Considering trust as a psychological state of teachers, which entails positive expectations, would facilitate a more favorable assessment of their resources and demands and those of the people they interact with. Hough et al. (2020) stated that higher OT meant higher levels of optimism. Elevated levels of vertical trust (trust in management roles) and horizontal trust (trust in colleagues) can result in a more positive assessment of the resources and demands encountered by teachers. Tummers and Bakker (2021) indicate that organizational leaders directly influence the demands and resources that workers receive and their impact. On the other hand, relationships with colleagues are an essential source of feedback that allows the development of a broader repertoire of personal behaviors (Hughes et al., 2018).

Extension of the JD-R model to understand teachers' well-being

In investigating the effects of the pandemic working conditions on teachers' motivation and well-being, the present study used the JD-R model (Bakker and Demerouti, 2017), with the addition of vertical trust (McAllister, 1995) and horizontal trust (Huff & Kelley, 2003), as well as technostress (Salanova et al., 2007) and teacher-reported sleep quality (Buysse et al., 1989). The JD-R model illustrates how job demands and resources, directly and indirectly, affect workers' stress and engagement, being relevant across all industries, including for teachers (Taris et al., 2017).

Regarding sleep quality, a negative relationship with engagement has been reported. For example, Barber et al. (2013) found a relationship between sleep and engagement, noting that workers with higher engagement levels showed better sleep hygiene and greater capacity for self-regulation. During this pandemic period, sleep problems affected many workers (Salfi et al., 2021). For teachers, the "online classroom" setting meant that the intensive use of electronic devices could also potentially generate high levels of distress, particularly technostress (Lee & Chen, 2021). Technostress is "stress that develops from introducing and using new information and communication technologies in the work context" (Llorens et al., 2017. p. 1). The relationship between stress levels and sleep quality has been extensively documented over time (Io Martire et al., 2020). Exposure to electronic devices is identified as something that negatively affects sleep quality (Green et al., 2017).

This study aims to test the mediation of job demands and job resources between OT, both vertical and horizontal, with the levels of well-being reported by teachers during the pandemic.

Hypothesis 1: Vertical trust will be positively related to organizational resources and negatively related to job demands.

Hypothesis 2: Horizontal and vertical trust will be positively related to personal resources.

Hypothesis 3: Vertical and horizontal trust will be positively related to work engagement.

Hypothesis 4: Engagement will be negative related to the quality of teachers' sleep problems.

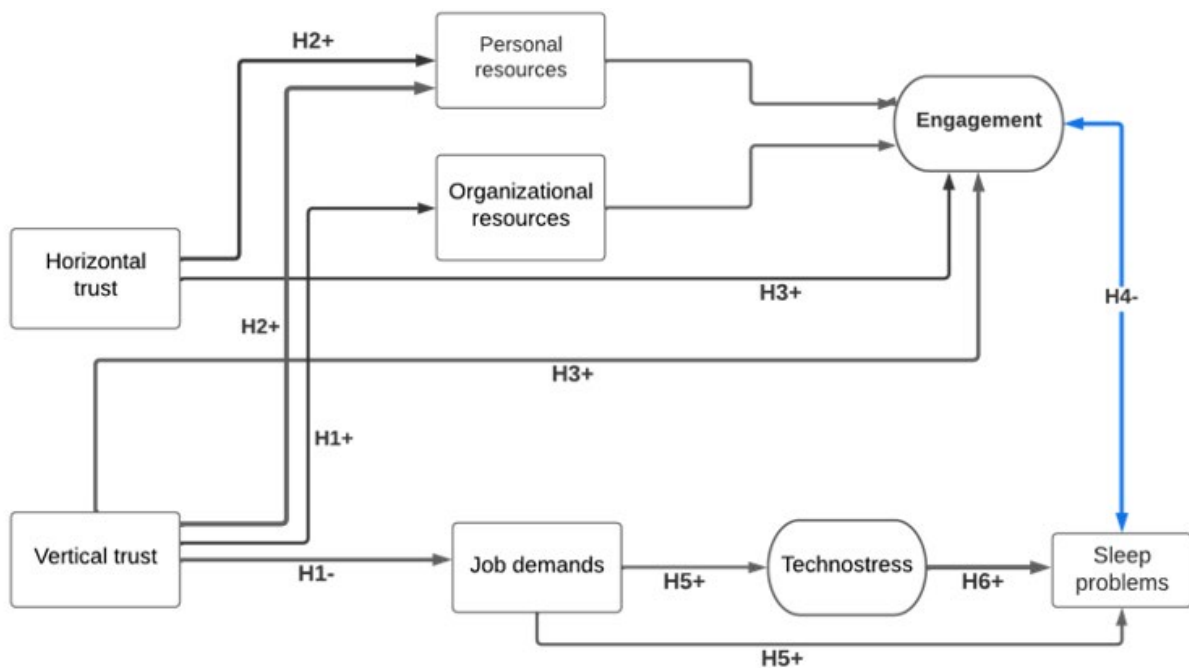
Hypothesis 5: Job demands will be positively related to teachers' technostress.

Hypothesis 6: Job demands will be positively related to poor sleep problems.

Hypothesis 7: Technostress will be positively related to sleep problems.

Figure 1

Research model and hypotheses formulated for this study.



Materials and Methods

Participants

The sample comprised 351 teachers (77% female and 23% male) from six private schools in Uruguay, spanning pre-school (17%), primary (26%), and secondary education (57%). Participant ages fell into three categories: 9% were 18-25 years old, 39% were 26-40, and 52% were 41 or older. Convenience sampling was used with a 70% response rate. School principals facilitated participation, and a Zoom conference explained the survey's purpose and confidentiality. Data was collected via a questionnaire on Qualtrics, with participants consenting before participation. The use of online questionnaires was necessitated by the confinement measures implemented during the COVID-19 pandemic.

Measurement Instruments

This study used the RED questionnaire (Salanova et al., 2007) and other instruments to assess specific constructs. Which has been previously validated with Uruguayan teachers (INEED, 2019).

RED is a 51-item scale that assesses several work-related psychological constructs (Salanova et al., 2007). *Trust* was assessed: (1) Vertical trust 2 items (Huff & Kelley, 2003). An example of these items is "There is a high degree of trust of the Directorate towards teachers" (R .79). (2) Horizontal

trust 4 items (McAllister, 1995), for example, “I can trust some of my colleagues to talk about difficult situations” ($\alpha = .82$). These are answered through a Likert scale ranging from 0 (*never*) to 4 (*always*).

Job Demands was assessed by 20 items of the RED questionnaire (Salanova et al., 2007): (1) Quantitative overload (3 items; “The work I did during the first semester meant having more work than I can do”; $\alpha = .76$). (2) Role ambiguity (3 items; “The work I did during the first semester involved completing tasks without having clear guidelines”; $\alpha = .79$). (3) Conflict of role (2 items; “The work I did during the first semester involved doing tasks that would be better done otherwise”; $\alpha = .64$). (4) Cognitive overload (3 items; “The work I did during the first semester involved paying close attention and concentration on my tasks”; $\alpha = .61$). (5) Emotional overload (3 items; “The work that I did during the first semester meant having to face problems by putting myself in the place of the other”; $\alpha = .74$). (6) Emotional dissonance (3 items; “The work that I did during the first semester involved having to express emotions when in reality I feel indifferent”; $\alpha = .70$). (7) Work-Family Conciliation (3 items; “When I finished work, I was too tired to do household chores”; $\alpha = .87$) and (8) Family-Work Conciliation (3 items; “I was so worried about his personal problems that I couldn’t concentrate at work”; $\alpha = .81$). Respondents answered using a 7-point Likert-type scale (from 0 ‘never’ to 6 ‘always’). The reliability of the whole scale was good ($\alpha = .89$), when considering the cutoff of .70 (Nunnally & Bernstein, 1994).

Job Resources were assessed by 22 items of the RED questionnaire (Salanova et al., 2007): (1) Autonomy (3 items; “In my work in the first semester, many times I had to organize my daily work in the way I thought was most convenient”; $\alpha = .70$). (2) Feedback (4 items; “I have received suggestions about how I do my work from: my fellow teachers”; $\alpha = .68$). (3) Climate social support (3 items; “At work in the first semester my colleagues have valued constructive criticism (give my opinion to improve the task”; $\alpha = .66$). (4) Coordination (3 items; “In relation to teacher coordination in the first semester. coordination bodies have solved complicated problems”; $\alpha = .91$) and (5) Leadership (10 items; “How often does the Director of this educational center have clear work guidelines”; $\alpha = .94$). This questionnaire is answered through a Likert scale of 5-points ranging from 0 (*never*) to 4 (*always*). The reliability of the full scale was good ($\alpha = .89$).

Personal Resources was assessed by 19 items on the RED questionnaire (Salanova et al., 2007) and the *Emotional Style Questionnaire* (Kesebir et al., 2019): (1) Self-efficacy (4 items; “I can do my job well despite having to solve difficult problems”; $\alpha = .89$) was assessed through a Likert scale of 5 points ranging from 0 (*never*) to 4 (*always*) and (2) Emotional Styles (10 items using a Likert-7 points scale ranging from 1 “*strongly disagree*” to 7 “*strongly agree*”) that are distributed in 2 dimensions: Resilience (4 items; “I find it difficult to regain calm after experiencing something negative”; $\alpha = .73$)

and Attention (1 item; “I have good concentration skills”; $\alpha = .72$). The internal consistency of the scale was $\alpha = .80$.

Work Engagement was assessed with 3 items of the HERO questionnaire (Salanova et al., 2012) distributed in 3 dimensions: (1) Vigor (1 item; “I feel full of energy”). (2) Dedication (1 item; “I am enthusiastic about my work”), and (3) Absorption (1 item; “I am involved in my work”). This questionnaire is answered using a Likert scale of 5-points ranging from 0 (*never*) to 5 (*always*). The reliability of the scale was good ($\alpha = .79$).

Technostress was assessed with 12 items of the RED questionnaire (Salanova et al., 2007) distributed in 3 dimensions: (1) Techno-fatigue (4 items; “When I finish working with technologies, I feel exhausted”; $\alpha = .88$). (2) Techno-anxiety (4 items; “I feel tense and anxious when working with technologies”; $\alpha = .85$), and (3) Ineffectiveness (4 items; “I am unsure about finishing my tasks well when I use technologies”; $\alpha = .83$). This questionnaire is answered using a Likert scale of 7 points ranging from 0 (*never*) to 7 (*every day*). α of the scale was .88.

Sleep quality was assessed with 14 items of the Pittsburgh Sleep Quality Index (de la Vega et al., 2015). This scale assesses: (1) Subjective quality of sleep (1 item; “During the last month, how would you assess, as overall, the quality of sleep?”). (2) Efficiency (1 item; “During the last month. what time have you usually gotten up in the morning?”). (3) Disturbances (9 items; “During the last month, how many times have you had trouble sleeping because of having to get up to go to the toilet”). (4) Use of hypnotics (1 item; “During the last month. how many times have you taken medicines (on your own or prescribed by the doctor) to sleep?”) and (5) Daytime dysfunction (2 items; “During the past month. how many times did you feel drowsy while driving, eating, or doing any other activity?”). The reliability of the whole scale was good ($\alpha = .87$). Based on the assessed components, this questionnaire yields a result of 0 to 21 points, where 0 indicates the absence of sleep difficulties, and 21 indicates severe difficulty.

Data analysis

First, descriptive analysis, internal consistencies, Cronbach's alpha, and intercorrelations were computed using SPSS 28.0. Considering that the teachers worked at various levels of instruction, an ANOVA was conducted to examine differences between the groups. The ANOVA indicated a significant difference in the variables of quantitative overload $F(4, 346) = 3.59, p < .05$, role ambiguity $F(4, 346) = 2.36, p < .05$, family-work conciliation $F(4, 345) = 2.43, p < .01$, and techno-fatigue $F(4, 346) = 2.29, p < .05$, with preschool teachers scoring lower in these areas.

Harman's single factor test was performed with SPSS 28.0 to check for bias due to common method variance. Finally, we calculated structural equation modeling (SEM) using AMOS 28 to analyze the hypotheses through different models.

Considering the study's cross-sectional nature, we followed the recommendations by Kline (1998) and computed three alternative models. In Model 1, job resources, personal resources, and job demands mediate the relationship between trust (horizontal and vertical trust) and the dimensions of commitment, technostress, and sleep quality. In Model 2 (M2), the mediation model includes a direct relationship between trust (horizontal and vertical), engagement, technostress, and sleep quality. In model 3 (M3), trust is a consequence of well-being (engagement, technostress, and sleep quality). Finally, in M1, the mediation test of MacKinnon et al. (2002) was used to test the mediating effect of work and personal resources and job demands between trust (horizontal and vertical) and well-being (engagement, technostress, and sleep quality).

We used the maximum likelihood to estimate the structural models. Namely, we used absolute and relative fit indexes (Marsh et al., 1996): Chi-square (χ^2) index, Chi-square (χ^2/df) and the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). In addition, we used Normed Fit Index (NFI), Non-normalized Fit Index (i.e., the Tucker-Lewis Index, TLI or NNFI), Comparative Fit Index (CFI) and Incremental Fit Index (IFI).

We considered the following cutoff scores: a Chi-square analysis with a p value above .05 indicates good fit, χ^2/df below 2 indicates a good fit, RMSEA results below .05 indicate very good fit while values between .05 and .08 are considered acceptable (Browne & Cudeck, 1993). Regarding TLI, IFI, CFI and NFI indices, values above .90 are considered indicators of good fit (Hoyle, 1995).

Some of the constructs that were evaluated (role conflict, cognitive overload, feedback, and social support) yielded a Cronbach's Alpha below the accepted cutoff score (.70; Nunnally & Bernstein, 1994). It is important to evaluate these constructs in more detail in the future. It is worth noting that the INEEd (2020) study reported scores above 0.75 for these same constructs.

Results

Descriptive analyses

Table 1 displays means, standard deviations, Cronbach's Alpha (excluding the Sleep scale), and intercorrelations between study variables. Results indicate that engagement correlates positively with all other variables. Technostress correlates positively only with job demands and sleep quality.

Personal resources correlate positively with organizational resources, horizontal and vertical trust. Organizational resources correlate positively with horizontal and vertical trust, and job demands. Horizontal trust correlates positively with engagement, personal resources, organizational resources, and vertical trust. Vertical trust correlates positively with all variables except technostress. Job demands correlate positively with all variables except personal resources and horizontal trust. Finally, sleep quality correlates positively with engagement, technostress, and job demands.

Secondly, Harman's single factor test of the database ($N = 315$) revealed a poor fit ($\chi^2 = 1804.563$, $p < .000$, $RMSEA = .165$, $CFI = .502$, $NFI = .587$, $TLI = .443$, $IFI = .678$) which means that common variance is not a problem in the data set.

Table 1

Means, standard deviations, alpha and intercorrelations between the study variables (N = 315)

Dimensions	M	SD	α	1	2	3	4	5	6	7
1. Engagement	4.27	.60	.79	-						
2. Technoestress	2.71	.97	.88	-.20***	-					
3. Personal resources	4.30	.54	.88	.43***	-.01	-				
4. Organizational resources	3.73	.55	.88	.36***	-.03	.21***	-			
5. Horizontal Trust	4.34	.66	.82	.34***	-.05	.24***	.32***	-		
6. Vertical Trust	4.22	.86	.88	.37***	-.08	.17**	.71***	.29***	-	
7. Job Demands	2.83	.56	.89	-.31***	.44***	-.10	-.19***	-.09	-.31***	-
8. Sleep Quality	6.90	3.45	.90	-.19***	.32***	-.07	-.08	-.05	-.04	.32***

Note. M = Means; SD = Standard deviation. α Alpha. N/A = not available. *** $p < .001$, ** $p < .01$ and * $p < .05$.

Structural Equation Modelling: testing the hypotheses

Table 2 shows the results of the SEM analyses for the different models tested. Results indicate that M1 shows the best good fit indices ($\chi^2 = 286.276$, $df = 157$, $RMSEA = .04$, $CFI = .96$, $NFI = .91$, $TLI = .95$ and $IFI = .96$) compared to the alternative models. Moreover, MacKinnon's mediation test shows that the mediation effect is statistically significant.

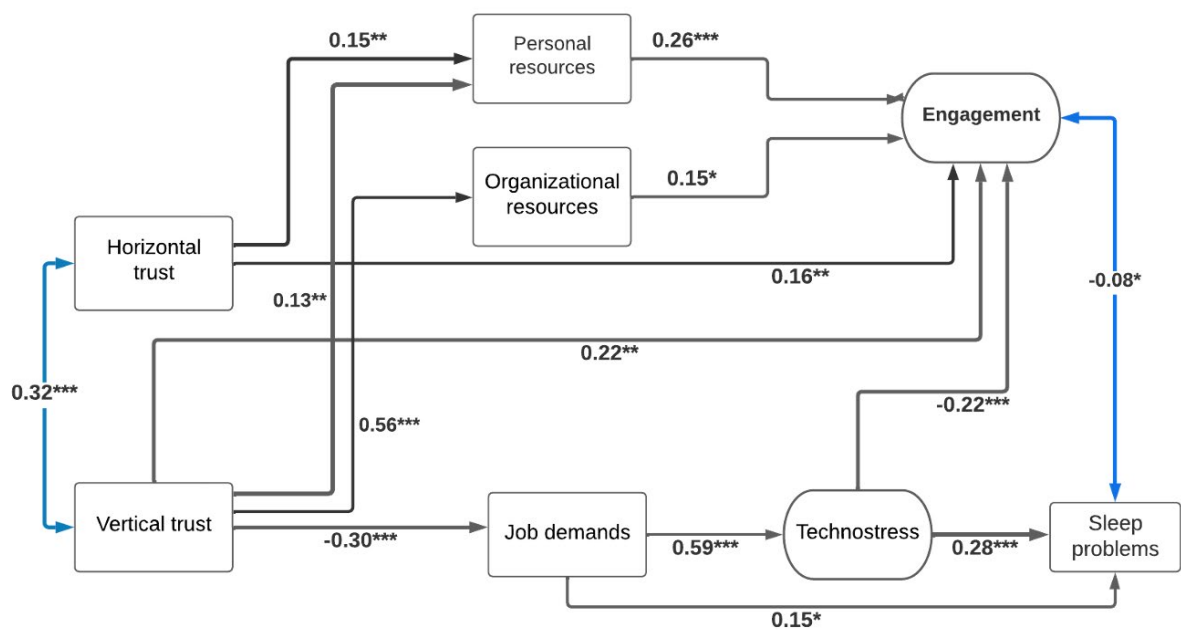
Table 2Structural Equation Modelling ($N = 315$)

Model	χ^2	df	RMSEA	CFI	NFI	TLI	$\Delta\chi^2$	Δdf	$\Delta RMSEA$	ΔIFI	ΔNNF	ΔTLI
M_1	286.276	157	.048	.96	.91	.95						
M_2	295.674	153	.051	.95	.91	.94						
M_3	433.631	156	.071	.91	.87	.89						
Diff. 1 - 2							9398.00***	4	-.003	.01	0	-.00
Diff. 1 - 3							147355.00***	1	-.023	.05	.04	.05
Diff. 2 - 3							137957.00***	-3	-.020	.04	.04	.04

Note. M_1 = Model 1; M_2 = Model 2; M_3 = Model 3; χ^2 = Chi-square; df = degrees of freedom; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CFI = Comparative Fit Index; NFI = Normed Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; IFI = Incremental Fit Index; Diff. and Δ = differences

Figure 2

Final model



Note. *** $p < .001$, ** $p < .01$ and * $p < .05$

Model 1 shows that vertical trust had a negative relationship with the perception of job demands ($\beta = -0.30$, $p < .001$) and a positive relationship with organizational resources ($\beta = 0.56$, $p < .001$). Regarding the latter, vertical trust explains 43% of their variance. We found that both types of trust have a positive relationship with the perception of the personal resources available for the participants. Although the relationship of vertical trust with the elements that account for the loss

of well-being is mediated by labor demands labor demands, in the well-being pathway of the JD-R model engagement it is directly linked to vertical ($\beta = 0.22, p < .001$) and horizontal trust ($\beta = 0.16, p < .001$). Engagement also has a relationship with both types of trust mediated by personal and organizational resources, which explains 37% of its variation.

On the other hand, sleep problems, an essential element to understanding the well-being of teachers who teleworked in this period, show a negative covariance with engagement ($\beta = -0.08, p < .001$) as well as with variables corresponding to the deterioration process of the well-being of the JD-R model, such as labor demands ($\beta = 0.15, p < .001$) and technostress ($\beta = 0.28, p < .001$). We found that the latter explains 15% of the variance of teachers' sleep problems. This model shows that sleep problems, an important indicator of teacher well-being during the pandemic, was presented by the decrease in levels of engagement present in teachers and by the greater perception of work demand of these. Considering that both types of trust influence the well-being and deterioration processes, we can assume that they provide positive expectations of value, which aids in facing change and abrupt organizational crises.

Mediation analyses showed that job demands significantly mediate the relationship between vertical trust and technostress ($\alpha \times \beta = -44.72, p < .001, \beta = -0.18$). Similarly, technostress mediated the relationship between job demands and sleep score ($\alpha \times \beta = 26.40, p < .001, \beta = 0.16$). Organizational resources mediated the relationship between vertical trust and engagement ($\alpha \times \beta = 38.07, p < .001, \beta = 0.10$), while personal resources mediated both the relationship between vertical trust and engagement ($\alpha \times \beta = 12.10, p < .001, \beta = 0.04$) and between horizontal trust and engagement ($\alpha \times \beta = 13.88, p < .001, \beta = 0.04$). These findings highlight the crucial role of mediating variables in the work environment.

Discussion

This study enhances our comprehension of how organizational trust (OT) affects the well-being of teachers who worked remotely during the pandemic. Our findings indicate that perceived levels of OT influenced the evaluation of job demands and the resources available to address them. By extending the JD-R model, we observed that both vertical and horizontal trust indirectly influenced teachers' well-being during this period. These findings carry theoretical and practical implications that warrant future research. However, since the data were collected during the COVID-19 pandemic, it is essential to consider contextual limitations when interpreting the findings.

Theoretical implications

Using the widely used JD-R model (Bakker et al., 2023) and incorporating trust as an antecedent variable allows us to understand the influence of OT on well-being and deterioration processes. This constitutes a potential extension of the JD-R model for understanding well-being at work.

The influence found in this study (for both vertical and horizontal trust) on specific aspects of teacher well-being is not direct. Rather, it occurs through the impact of vertical trust on individuals' perceptions of their personal resources, organizational resources, and job demands, as shown by regression analyses of the SEM model. Meanwhile, horizontal trust influences teachers' perceptions of available personal resources, as we see in the model developed in this study.

Vertical trust in teachers, that is, the trust placed in their superiors, has been observed to have a positive effect on the perception of both personal and work resources, while at the same time it is negatively related to perceived work demands, as postulated in Hypothesis 1. Kramer and Lewicki (2010) suggest that trust is a psychological state that influences how organizational stimuli are interpreted by fostering favorable expectations toward the behavior of others. This constitutes an important aspect to adapt to organizational changes as Tanis and Postmes (2005) point out.

On the other hand, trust between colleagues also plays an important role in people's assessment of existing personal resources, as proposed in Hypothesis 2. Horizontal trust relationships may be essential for the development and perception of personal resources, since they Open feedback, for example, can contribute to a better understanding of individual abilities. With higher levels of trust, group members may feel more comfortable showing their vulnerability in times of uncertainty, allowing them to obtain useful feedback about their abilities to cope with work demands. OT therefore constitutes a prism under which individuals interpret organizational phenomena in a positive way, which has already been studied with other positive resources (Tripiana & Llorens, 2015).

Both types of OT analyzed (vertical and horizontal) have shown a positive correlation with the levels of engagement reported by teachers (Adnan et al., 2021).

According to the study, the engagement of the teachers surveyed is influenced by sleep problems (Hypothesis 4). This indicates that the processes of activation and motivation at work positively affect variables that account for the well-being of employees. Loss of engagement is also likely to lead to spirals of resource loss due to low attentional capacity upon awakening (Salfi et al., 2021), making it even more challenging to cope with the demands of daily work.

The intensive use of ICT during the pandemic has caused a large part of the labor demand to occur through these platforms. The confirmation of Hypotheses 5 and 6 accounts for the relationship of high work demands with high levels of technostress and sleep problems. ICT became essential for a group of professionals, only some of whom were prepared to use them, modifying their pedagogical practices to adapt to this new format (Kulikowski et al., 2022).

The confirmation of Hypothesis 7 indicates that there is a relationship between technostress and the teachers' sleep problems. The assessment of this impact on sleep is valuable as it confirms the influence of the workers' perceived stress and the high use of technologies, which, as the literature also points out, has an implication on sleep quality. Furthermore, the teachers surveyed reported working longer than usual (on average, about 15 hours per week).

A relevant finding for this study of teacher well-being is recognizing the fundamental role of OT in this work context. This, previously associated with teaching performance (Li et al., 2018), is a crucial factor in understanding teacher well-being in this study.

Practical Implications

Considering the impact of OT on individual well-being, it is essential to recognize that any measure aimed at improving it represents a valid means of increasing the well-being of individuals within organizations during periods of change. For example, Salanova et al. (2021) have illustrated how implementing positive management practices strengthens an organization's trust.

Teachers have expressed concerns about maintaining a healthy work-life balance during the pandemic. The leaders' attention to this aspect, together with effective organizational actions such as the implementation of conciliation measures and the regulation of online connection times, could have led to positive interventions that led to higher levels of trust among teachers, both among them as well as toward the organization in general. Likewise, having spaces with colleagues where they could raise their difficulties and doubts regarding the use of technologies and the evolution of their role could also have represented a positive intervention to improve well-being and raise levels of OT. The interventions to be implemented in response to changes on how teachers work. The results of this work revealed that preschool teachers were the least affected by job changes during the pandemic.

Limitations and suggestions for future research

One of the main aspects of this study is that the data collection was carried out under certain organizational conditions generated by the measures implemented during the COVID-19 pandemic, including home confinement and the urgent shift to virtual teaching. It remains necessary to explore

whether these findings are similar in different organizational contexts or whether they are replicated in other areas of work beyond teaching.

The cross-sectional nature of this study means that it is impossible to analyze how the processes of interaction between members of the organization, as proposed by reciprocity theory, cause trust to be amplified or diminished over time and what impact these changes have on teachers' perceptions and their well-being.

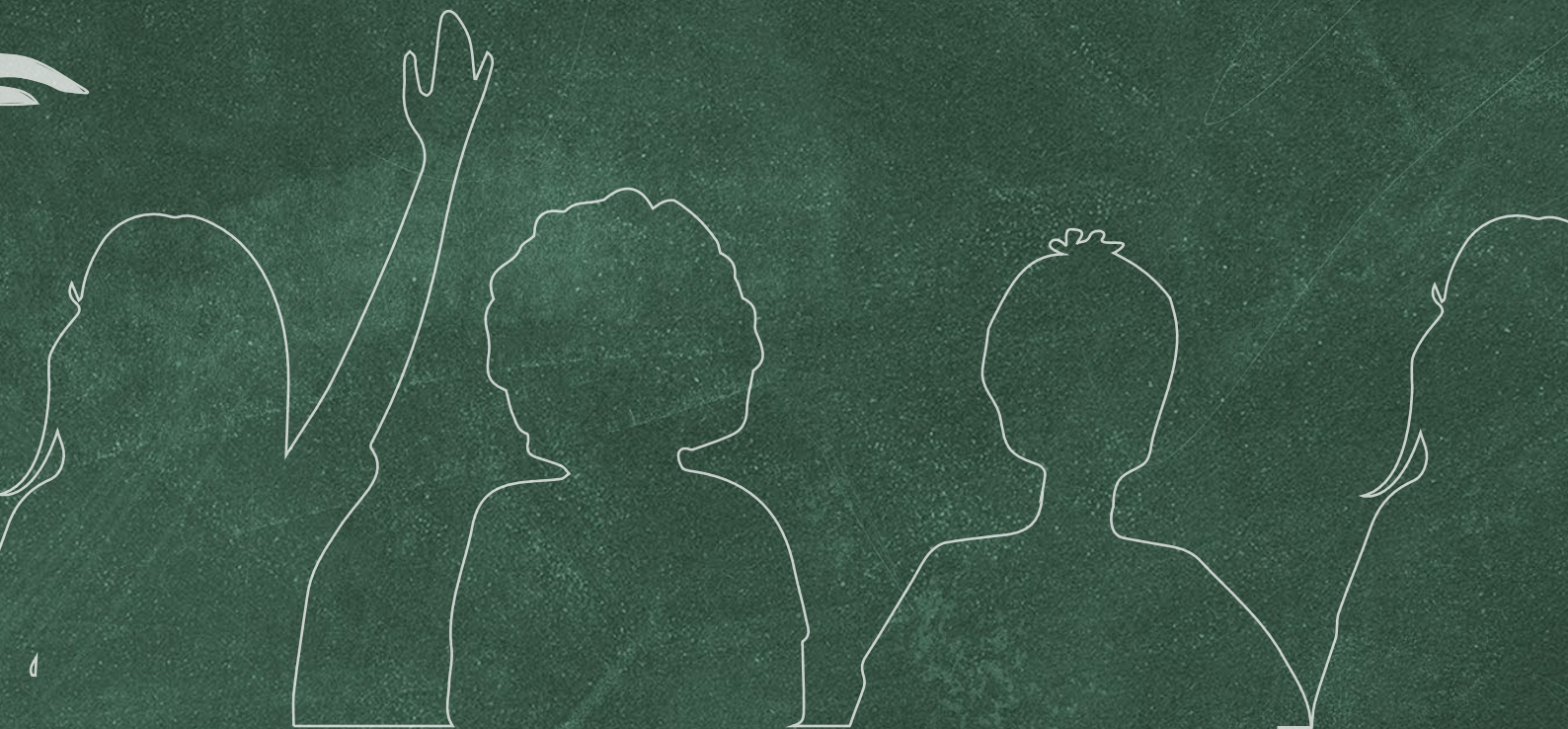
Future studies could focus on collecting objective outcome variables (performance, student learning outcomes, etc.).

Conclusions

The results of this study highlight the relevance of trust as an essential resource for coping with organizational change in teaching centers. This suggests that the actions taken by educational organizations to improve trust can help to maintain high levels of well-being among teachers, as they can evaluate both the resources available for coping and the demands of the job more favorably. The development of trust as a positive psychological state could be an essential goal for organizational management in times of changes that affect how work is organized. As successive studies show, the actions undertaken by the organization promote reciprocity among teachers. Organizations should assess and manage trust as an intangible asset that aids in maintaining employee well-being and behaviors relevant to achieving organizational goals.



CONCLUSIONES GENERALES



CONCLUSIONES GENERALES

La presente tesis doctoral y los tres estudios empíricos que la componen, tuvieron como objetivo explorar el bienestar de los y las docentes que trabajan en la educación obligatoria en Uruguay y su relación con la confianza organizacional. Como hemos destacado previamente, el nivel de bienestar del personal docente está estrechamente relacionado con su desempeño, lo que a su vez afecta a los resultados de aprendizaje del estudiantado en los centros educativos en los que trabajan. Aunque el bienestar de los docentes puede verse afectado por una variedad de factores, tanto individuales como contextuales, la presente tesis doctoral ha priorizado la comprensión del papel de la confianza organizacional en el contexto socio-organizacional. Se entiende que la dinámica de interacción en los centros educativos está influenciada por los niveles percibidos de confianza hacia los diferentes actores, por lo que la confianza organizacional juega un papel importante en el bienestar docente y en sus resultados.

Actualmente se puede comprender la interacción de la confianza organizacional con otras variables organizacionales a través de modelos heurísticos como el Modelo HERO (Salanova et al., 2012, 2019). En este modelo, la confianza organizacional se considera como uno de los componentes de “*empleados saludables*” y es operacionalizada y evaluada en relación con dos fuentes de referencia: la confianza vertical, que se refiere a la confianza en las personas líderes o autoridades de la organización, y la confianza horizontal, que refiere a la confianza con los compañeros/as o bien colegas de la organización. Una ventaja aditiva que nos permite el modelo HERO y los trabajos empíricos realizados, es la comprensión de la influencia multinivel de diversos factores en la organización. En la presente tesis, por ejemplo, se ha indagado en la influencia de la confianza organizacional colectiva, es decir, la confianza percibida a nivel de grupo, en el work engagement del personal docente en los centros educativos de Uruguay. Entender la influencia de la confianza organizacional no solamente en el nivel individual, donde ha sido ampliamente estudiada, sino comprender también la dinámica de los fenómenos grupales que se dan dentro de la organización es algo crucial para el desarrollo del bienestar y de los resultados organizacionales. Teniendo en cuenta que los profesionales docentes están involucrados en diferentes centros educativos, a veces simultáneamente, es vital comprender cómo esto afecta su bienestar. La confianza, como un elemento fundamental en estos contextos, podría tener implicaciones importantes, lo que subraya la relevancia de su gestión.

Pregunta de investigación #1:

¿Cuál es el estado del bienestar docente, del ciclo obligatorio de la educación en Uruguay, evaluado a través del síndrome de burnout?

El primer estudio empírico se centra en estudiar el bienestar del personal docente a partir de la evaluación del burnout y dar respuesta a la primera pregunta de investigación. El objetivo del estudio era conocer la pertinencia de la aplicación del SBI para la evaluación del burnout en Uruguay y además la prevalencia de burnout en docentes en este contexto.

A lo largo del capítulo se considera el concepto de bienestar desde una perspectiva contemporánea (OMS, 2024) donde no solo se engloba la salud física en el plano objetivo, sino que también se contempla lo subjetivo, que hace a los planos de lo psicológico y social. Algunos/as autores han señalado que el bienestar subjetivo puede evaluarse a partir de los afectos positivos o negativos que el individuo vivencia (Diener, 1984). Entre estos últimos podríamos incluir al burnout como una experiencia donde prima el afecto negativo, además de un deterioro cognitivo progresivo.

Este estudio deja planteada la necesidad de abordar el fenómeno de burnout utilizando herramientas validadas empíricamente que nos permitan en primer lugar el diagnóstico, pero también que brinden la posibilidad de valorar el sufrimiento de un colectivo, en relación con profesionales pertenecientes a otros contextos. De esta forma podemos entender cómo los factores idiosincráticos del contexto (cultura, formas de organización del trabajo, valoración de la profesión) pueden jugar un papel importante en el desarrollo de este síndrome más allá de los elementos específicos del trabajo. Si bien el cuestionario y modelo más utilizado para el estudio de burnout ha sido el Maslach Burnout Inventory -MBI (Milićević-Kalašić, 2012), el aporte del modelo desarrollado por Pedro Gil-Monte (2019) es la inclusión de un factor denominado “culpa”. Esto ha permitido la comprensión del proceso de desarrollo de burnout, así como la caracterización de dos perfiles de sufrimiento, aquellos trabajadores/as que desarrollan altos niveles de indolencia, pero sin culpa y aquellos que luego del desarrollo de la indolencia, como mecanismo de afrontamiento, desarrollan culpa por la valoración negativa de esta estrategia.

Los casos de Uruguay fueron recogidos por el estudio del INEEd realizado en Uruguay (INEEd, 2020) donde se pudo clasificar al personal docente en relación con el burnout en tres grupos: (1) docentes que no padecían burnout, (2) docentes que sí lo padecían, pero sin la aparición de culpa y (3) docentes que lo padecían con culpa. Los resultados dieron cuenta que un 7% del total del personal docente de educación obligatoria de Uruguay reportaron burnout y un 2% reportaron el padecimiento de burnout con culpa. Estos resultados sin lugar a duda marcan una prevalencia

menor a la reportada en otros contextos (Gil-Monte et al., 2023). El subsistema que muestra los resultados más desfavorables es inicial y primaria pública, con un 10% de las personas encuestadas que da cuenta de padecer el síndrome, a lo que se adiciona un 2% con burnout con culpa. Luego le sigue secundaria pública, con un 7% y un 2% con burnout con culpa; técnica presenta un 6% y un 2%, respectivamente; secundaria privada un 5% y sin burnout con culpa y, por último, inicial y primaria privada con un 3% con burnout y 1% de burnout con culpa. A partir de las respuestas de los y las docentes se creó un índice de burnout encontrando los siguientes resultados: a medida que aumenta la edad del personal docente, se reportan menores niveles de burnout. Asimismo, se demostró la no existencia de diferencias significativas entre la formación y el burnout, a excepción de aquellos que cuentan con estudios terciarios completos y los que no los tienen; además, tampoco existían diferencias significativas para este fenómeno entre varones y mujeres (INEEd, 2029).

Los resultados recogidos en Uruguay no son concordantes con los del resto de la muestra (Gil-Monte et al., 2023). Por ejemplo, se reporta en España una prevalencia de burnout más alta en los niveles de formación con alumnos/as de mayor edad; mientras que en Uruguay el personal docente con mayores niveles son los de inicial y primaria. Los resultados dan cuenta de diferencias significativas en la ocurrencia del burnout entre docentes de diferentes contextos, que pueden estar vinculadas a diversos factores culturales y educativos; lo que da cuenta de la complejidad del burnout y su vinculación con el entorno sociocultural y las particularidades del empleo.

En esta investigación, se revela la prevalencia del síndrome entre el personal docentes de Uruguay, lo que arroja luz sobre su bienestar. Además, se destaca la importancia de los estudios transnacionales para entender cómo evoluciona el burnout y sus particularidades en diferentes contextos culturales. Esto se ha logrado utilizando instrumentos psicométricos con suficiente invarianza de medición para garantizar comparaciones precisas entre países y regiones, y un enfoque global para abordar esta problemática. Las características de los y las docentes que padecen el síndrome, da cuenta de algunos elementos que pueden ser clave en la mantención o pérdida del bienestar, por lo tanto pueden ser estas pistas importantes para la intervención en este colectivo en la prevención del fenómeno del burnout.

Pregunta de investigación #2:

La confianza organizacional colectiva (tanto vertical como horizontal), evaluada a nivel de grupos en los centros educativos, ¿tiene un efecto sobre el nivel de engagement individual que reporta el personal docente?

Las investigaciones previas sobre la confianza organizacional se han centrado principalmente en la persona, conceptualizándola como un estado psicológico según la definición de Kramer (1994). Sin embargo, para comprender su influencia a nivel grupal, se requiere un enfoque multinivel, como señalan Fulmer y Gelfand (2012), ya que las relaciones y características de los constructos a nivel individual no siempre se reflejan en el nivel colectivo.

En este estudio, exploramos la relación entre la confianza organizacional percibida por el personal docente en centros educativos y el work engagement (Di Stefano et al., 2018; Gülbahar, 2017). Nuestro análisis reveló la relación transnivel entre variables como la confianza organizacional y el work engagement del personal docente, incluyendo, además, otros recursos laborales como el liderazgo y el clima de apoyo social a nivel de grupo, y la autoeficacia a nivel individual.

Utilizando una amplia muestra de docentes de ciclo obligatorio de la educación en Uruguay recopilada por el INEEd (2020), encontramos que casi una tercera parte del work engagement del personal docente (29%) puede ser explicada por las características particulares de los centros donde trabajan. Esto sugiere que las dinámicas específicas en los centros educativos, incluida la confianza organizacional, son importantes para comprender el impacto en el work engagement.

Destacamos que la evaluación colectiva del liderazgo transformacional desarrollado por los referentes del centro, mostró una relación significativa con el work engagement. Sin embargo, el nivel colectivo de confianza organizacional no predijo los niveles de engagement en esta muestra. La relación positiva entre la confianza organizacional y el work engagement se presenta si tomamos los valores centrados por grupo estudiado. Esto indica que la relación entre la confianza organizacional y el engagement es más compleja y requiere una comprensión de la dinámica particular de cada centro educativo.

Los resultados de la presente tesis resaltan la necesidad de investigaciones futuras que contribuyan a comprender mejor las relaciones entre las variables en el contexto de las instituciones educativas. La influencia de las percepciones de confianza organizacional en el engagement del personal docente y la necesidad de comprender la variabilidad dentro de los grupos pueden deberse a la dinámica particular de cada centro de estudios o a la subjetividad de los y las docentes que trabajan en varios centros educativos de forma simultánea. La particularidad del empleo del personal docente en

Uruguay, quienes trabajan en más de un centro educativo, con una actividad más bien autónoma, puede explicar por qué los niveles de confianza colectiva no influyen necesariamente en el work engagement. En cambio, la percepción individual de la confianza organizacional en los referentes del centro tiene un efecto significativo en su engagement.

En conclusión, los resultados destacan la importancia de abordar la confianza organizacional desde una perspectiva multinivel, reconociendo la interacción entre factores individuales y grupales. Esto tiene implicaciones significativas para la formulación de políticas y prácticas organizacionales destinadas a mejorar el bienestar y el rendimiento del cuerpo docente a través de la confianza organizacional.

Pregunta de investigación #3:

Los niveles de confianza organizacional percibidos, en relación con los y las líderes y los y las colegas de los centros educativos ¿tienen influencia en los niveles de bienestar reportados por el personal docente en el período de la pandemia de COVID-19?

El estudio del bienestar docente durante la pandemia de COVID-19 supuso un desafío único, ya que el personal docente enfrentó una carga de trabajo adicional y un cambio abrupto en la forma de organización del trabajo en el contexto educativo. La enseñanza en línea requirió la adaptación de los cursos y un uso intensivo de tecnologías de la información y comunicación, lo que muchos y muchas docentes no estaban preparados para manejar. Este proceso de adaptación, denominado “sensemaking” por Carl Weick (1995), exigía una comprensión colectiva renovada de las tareas, sus alcances y significados. La confianza organizacional se convirtió en un elemento clave en la construcción de un nuevo sensemaking, teniendo en cuenta que las conductas innovadoras y la situación de incertidumbre suponen una mayor probabilidad de error y desaprobación de los otros.

Se encontró que los niveles reportados de confianza organizacional, tanto vertical como horizontal, influían en la percepción de recursos personales y laborales, así como en las demandas; lo que a su vez afectaba su bienestar, evaluado a través de diferentes componentes (engagement, tecnoestrés y problemas de sueño). Es decir, que aquellos/as docentes con mayores niveles de confianza organizacional valoraban menores niveles de demanda a la vez que evaluaban más positivamente la disponibilidad de recursos tanto personales como laborales para el afrontamiento de tales demandas. De esta forma, la confianza no tiene una influencia directa en los niveles de bienestar docente, pero sí guarda relevancia para este, ya que antecede a la valoración de la demanda laboral así como los recursos disponibles para su afrontamiento. La confianza, constituye un prisma bajo el cual las personas interpretan los fenómenos organizacionales de forma positiva, lo cual ya ha sido estudiado en relación con otros recursos positivos (Tripiana & Llorens, 2015).

Estos hallazgos sugieren por una parte la integración de la confianza organizacional en un modelo ampliamente utilizado para comprender los procesos de desarrollo del bienestar o malestar en el entorno laboral, como es el modelo JD-R (Bakker et al., 2023). Además, se destaca la importancia de la confianza organizacional como recurso social importante ante el afrontamiento de situaciones de estrés e incertidumbre (Hobfoll, 1989); lo que plantea el valor de llevar adelante intervenciones que promuevan su aumento como estrategia de mantenimiento o aumento del bienestar.

Es importante considerar que el contexto específico de recolección de datos durante la pandemia de COVID-19 puede brindar información valiosa sobre cómo las organizaciones y el personal docente

se adaptaron a circunstancias excepcionales. Aunque esto puede limitar la generalización directa a otros contextos organizativos o áreas de trabajo, los hallazgos pueden ofrecer importantes lecciones sobre la capacidad de adaptación de los sistemas educativos.

Además, el diseño transversal del estudio, si bien no permite analizar cambios en la confianza organizacional a lo largo del tiempo, proporciona una valiosa instantánea de las percepciones y el bienestar docente en un momento crucial. Esto puede servir como punto de partida para futuras investigaciones longitudinales que profundicen en la dinámica de estos factores en el tiempo.

Implicaciones Teóricas y Prácticas

El propósito de la presente tesis doctoral ha sido explorar la dinámica entre el bienestar del personal docente y los niveles de confianza que prevalecen en su entorno laboral. Entendiendo que el bienestar del cuerpo docente es un elemento clave para su desempeño y por ende guarda relación con los resultados de aprendizaje del estudiantado en los centros de estudio. A lo largo de los trabajos empíricos hemos recurrido a diferentes constructos, como por ej. el burnout, el engagement, que nos permiten comprender el bienestar de los docentes y que han sido a lo largo del tiempo utilizados para la comprensión de este fenómeno.

En el primer estudio, examinamos la prevalencia de los niveles de burnout docente de educación obligatoria en Uruguay. Descubrimos que la prevalencia en Uruguay es menor en comparación con otros contextos, pero también observamos una mayor incidencia en niveles educativos diferentes a los informados en otros países. Esto sugiere que la ocurrencia del fenómeno puede estar influenciada por factores específicos de la cultura del país o por aspectos idiosincráticos de la organización del trabajo docente en ese contexto particular. Por lo tanto, es importante reconocer la importancia de realizar estudios locales sobre la ocurrencia de burnout en docentes, para diseñar estrategias de abordaje específicas. Los hallazgos también ofrecieron una visión sobre los factores que caracterizaban a los docentes que enfrentaban esta problemática (antigüedad docente, niveles de formación en el cual actúan, etc.), lo que podría proporcionar pistas importantes para el diseño de intervenciones preventivas en este ámbito.

En el segundo estudio, se ha encontrado una relación positiva entre la confianza organizacional y el nivel de engagement laboral del personal docente. Este análisis, que considera variables transniveles, tiene como objetivo contribuir a la comprensión multinivel de este fenómeno organizacional, en línea con las sugerencias de diversos investigadores (Acosta et al., 2011; Salanova et al., 2021; Dirks & de Jong, 2022; Guilespi et al., 2022). Además, se explora su relación con otros fenómenos organizacionales (liderazgo, clima de apoyo grupal) que influyen en el bienestar docente y contribuyen a la dinámica de relaciones en los centros educativos.

Los resultados subrayan la importancia de considerar la variabilidad de los fenómenos del contexto social (es decir la diferencia entre centros educativos) al analizar la influencia de la confianza organizacional en el desarrollo del work engagement. Se evidenció que una parte significativa del work engagement docente está directamente relacionada con las características específicas del entorno en el que trabajan. Estos hallazgos destacan la posibilidad de implementar intervenciones positivas para promuevan la confianza organizacional con el objetivo de mejorar el bienestar de los y las docentes en el ámbito educativo, estas podrían diseñarse ya no solamente desde el plano

individual, sino también desde una perspectiva de grupo y/o organizacional contemplando la dinámica de influencia de fenómenos multinivel.

El tercer y último estudio nos brinda una comprensión profunda de la importancia de la confianza organizacional en períodos de cambio, como lo fue la pandemia de COVID-19. La confianza organizacional, tal como se ha evidenciado en este trabajo, puede ser un recurso valioso para abordar las demandas laborales en el contexto organizacional en general y en la educación en particular. Al enfrentar procesos de cambio con altos niveles de confianza, tanto entre los directivos/as y referentes del centro como entre colegas, no solo se aumentan las posibilidades de éxito, sino que también se favorece el mantenimiento de los niveles de bienestar personal del colectivo docente. Aunque la pandemia ha sido una etapa de cambios excepcionales, los desafíos que enfrenta la profesión docente no son menores y continuarán en un contexto cada vez más desafiante. Por lo tanto, estos hallazgos pueden ser de gran interés para establecer una ruta de comprensión de estos fenómenos y, en última instancia, para desarrollar intervenciones efectivas fundamentalmente en momentos de cambio organizativo en los centros educativos.

Limitaciones y investigaciones futuras

Durante el desarrollo de esta tesis doctoral, surgieron algunas limitaciones que requieren una consideración cuidadosa. En primer lugar, la pandemia de COVID-19 ha generado una situación extraordinaria que ha impactado profundamente en la realidad de todos durante un extenso período en los últimos años. Este contexto único podría haber afectado el presente estudio de maneras diversas, cuya magnitud resulta difícil de precisar debido a la amplitud del fenómeno. Además, existen limitaciones asociadas con las particularidades de los sujetos de estudio y aspectos metodológicos que deben tenerse en cuenta.

La pandemia ha proporcionado escenarios inéditos para el estudio de diversos fenómenos organizacionales. A pesar de que la situación ha sido claramente adversa para la humanidad en su conjunto, nos ha brindado la oportunidad de observar y analizar fenómenos sin precedentes, muchos de los cuales han representado importantes desafíos tanto para las organizaciones como para sus miembros. Dada esta situación excepcional, es esencial analizar los datos generados en esta etapa con precaución y considerar qué cambios persistirán en esta “realidad post-pandémica”. Por ejemplo, la combinación de trabajo remoto y presencial continúa siendo relevante, con sus desafíos y beneficios inherentes. Además, según la OMS, el bienestar general de la población ha disminuido después de la pandemia, especialmente en términos de salud mental, con un aumento reportado del 25% al 27% en casos de depresión y ansiedad (Naciones Unidas, 2022). Es por lo tanto crucial evaluar la evolución de estos fenómenos, que son de gran importancia tanto para las organizaciones como para sus miembros, y, en consecuencia, para quienes trabajamos en el campo de la Psicología aplicada al trabajo y las organizaciones.

En los tres estudios de campo realizados, la recolección de datos se llevó a cabo de manera transversal, lo que limita la comprensión de la dinámica y las relaciones de los fenómenos seleccionados a lo largo del tiempo. Para profundizar en nuestra comprensión de la confianza organizacional, sería pertinente emplear enfoques multinivel, como han señalado muchos autores (Acosta et al., 2011; Salanova et al., 2021; Dirks & de Jong, 2022; Guilespi et al., 2022), así como también realizar estudios longitudinales que permitan capturar la complejidad de este fenómeno de manera más integral en el contexto organizacional.

La evaluación de fenómenos organizacionales y personales a través de cuestionarios de autoinforme presenta desafíos debido a posibles sesgos, la deseabilidad social, la distorsión de la memoria, y la fatiga o aburrimiento. Sin embargo, es importante destacar que la tasa de respuesta fue alta en todos los casos, más allá que la participación fue voluntaria. Esto sugiere un alto grado de motivación por parte de los participantes, se observa un interés palpable por parte de los profesores y profesoras en

contribuir con su opinión para abordar una serie de problemas que les afectan diariamente en la ejecución de su trabajo. Para mitigar el sesgo potencial introducido por la varianza común en nuestro estudio, realizamos un test de Harman. Este fue realizado con el fin de evaluar la homogeneidad de las varianzas entre los distintos grupos o tratamientos, garantizando así la validez de los resultados obtenidos en nuestras pruebas estadísticas posteriores.

Otra posible limitación podría estar relacionada con las características del empleo docente en Uruguay, que hemos tenido en cuenta en cada uno de los estudios. La práctica de que el personal docente estén vinculados a múltiples centros educativos para llevar a cabo su trabajo, representa un desafío tanto para ellos en el ámbito laboral como para el diseño de investigaciones que buscan comprender resultados individuales, como el bienestar.

Finalmente, el estudio del bienestar propiamente, presenta un desafío importante para nuestra disciplina, ya que la falta de consenso sobre su alcance y el uso ambiguo del término en muchos trabajos dificultan la construcción de conocimiento reproducible. Será necesario abordar este aspecto para fortalecer la construcción teórica en la disciplina y para poder evaluar de manera consistente el fenómeno en diferentes profesiones y contextos.

Conclusión final

En conclusión, esta tesis doctoral ha abordado la exploración del bienestar docente que trabajan en la educación obligatoria y su relación con la confianza organizacional. A través de la respuesta a tres preguntas de investigación, hemos evaluado el bienestar docente desde múltiples perspectivas, incluyendo el bienestar subjetivo y los problemas de sueño durante la pandemia y el papel clave de la confianza organizacional en este proceso. La aplicación de diferentes metodologías, como el análisis multinivel, el análisis de ecuaciones estructurales y el análisis de invarianza, ha permitido analizar los datos de manera exhaustiva.

Nuestros hallazgos destacan la complejidad del burnout y su relación con factores socioculturales y educativos. La importancia de considerar las particularidades del burnout en diferentes contextos culturales y su evolución a lo largo del tiempo se destaca en comparación con estudios previos. Además, la relación entre la confianza organizacional y el engagement de los docentes sugiere la necesidad de abordar esta variable desde una perspectiva multinivel, reconociendo la interacción entre factores individuales y colectivos.

Los resultados de esta tesis ofrecen valiosas lecciones sobre la adaptación de las organizaciones educativas a circunstancias excepcionales y proporcionan una base para futuras investigaciones longitudinales que profundicen en la dinámica de los factores estudiados en el tiempo. La comprensión del bienestar y las dinámicas organizacionales en el ámbito educativo es crucial para el desarrollo de las sociedades, ya que la docencia es una actividad laboral fundamental para el aprendizaje del estudiantado y el desarrollo del país.

En este sentido, la Psicología del Trabajo y las Organizaciones tiene un papel clave que jugar en la comprensión y transformación de los fenómenos que afectan el bienestar de los docentes y el desarrollo de la confianza organizacional. Esta disciplina puede contribuir significativamente a la mejora de los desempeños y al desarrollo de las organizaciones educativas. En la presente tesis doctoral se ha buscado contribuir a ello, pero muchas veces el contenido termina siendo pequeño en relación de los desafíos que presenta un continente.



BIBLIOGRAFÍA



BIBLIOGRAFÍA

- Abramson, A. (2022). Burnout and stress are everywhere. *Monitor on Psychology*, 53(1), 72–73
- Acosta, H., Salanova, M., & Llorens, S. (2013). Building organizational trust: A study in small and medium-sized enterprises. *Occupational Health Psychology: From burnout to well-being*, 357–378. https://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/02/2013_Acosta-Salanova-Llorens.pdf
- Acosta, H., Torrente, P., Llorens, S., Salanova, M. (2015). La confianza es pasión: la relación entre confianza organizacional y el engagement de los equipos. *Revista Latinoamericana de Psicología Positiva*, 2(1), 10-18. <https://www.redalyc.org/pdf/785/78559051009.pdf>
- Acosta, H., Llorens, S., Escaff, R., Díaz-Muñoz, J. P., Troncoso, S., Salanova, M., & Sanhueza, J. (2019). ¿Confiar o no confiar?: el rol mediador de la confianza entre el trabajo en equipo y el work engagement. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 38(1), 85-99. <https://doi.org/10.21772/ripo.v38n1a07>
- Administración Nacional de Educación Pública (s.f.) *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/noticias/febrero/230222/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-24%20v2023.pdf>
- Adnan, M., Khan, A. U., & Hayee, R. (2021). Self-Efficacy as a function of Work Engagement with the mediating role of Organizational Trust in Higher Educational Institutions. *iRASD Journal of Management*, 3(2), 185-199. <https://doi.org/mmvw>
- Akaike, H. (1987). Hirotugu Akaike, 1987. "Factor analysis and AIC," *Psychometrika*, Springer; The Psychometric Society, vol. 52(3), 317-332.
- Alessandri, G., Borgogni, L., Schaufeli, W. B., Caprara, G. V., & Consiglio, C. (2015). From positive orientation to job performance: The role of work engagement and self-efficacy beliefs. *Journal of Happiness Studies*, 16, 767-788. <https://doi.org/gh4438>
- Alföldy, S., & Gil-Monte, P. R. (2010). Syndrom vyhoření při práci v manažerských pracovních pozicích. Srovnání českých manažerů pracujících v České republice a v zahraničí [The burnout syndrome associated with working at managerial positions. A comparison of Czech managers working in the Czech Republic and abroad]. *En Psychologická řada, PSY-029* (pp. 1–20). Fakulta sociálních věd UK. Pražské sociálně vědní studie
- Alsulhe, T. A., Chalghaf, N., Guelmami, N., Azaiez, F., & Bragazzi, N. L. (2021). Occupational burnout prevalence and its determinants among physical education teachers: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Human Neuroscience*, 15, 553230. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.553230>
- American Psychological Association (2022). *Work and well-being survey reports*. <https://www.apa.org/>
- Argyris, C. (1973). *On Organizations of the Future* (Sage Professional Paper; Administrative and Policy Studies Series: Volume I, No. 03-006). Sage Publications.
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2014). Multiple-group factor analysis alignment. *Structural Equation Modeling*, 21(4), 495–508. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.919210>

- Avolio, B.J. and Yammarino, F.J. (2002), *Transformational and Charismatic Leadership: The Road Ahead*, Elsevier Science, Oxford.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bakker, A. B., & Albrecht, S. (2018). Work engagement: Current trends. *Career Development International*, 23(1), 4-11. <https://doi.org/gffh35>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2023). Job demands–resources theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 25-53. <https://doi.org/gsb4k9>
- Banco Mundial. (2023). *Educación*. Banco Mundial. Recuperado el 18 de abril de 2024, de <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20es%20un%20derecho,la%20paz%20y%20la%20estabilidad>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191– 215. <https://doi.org/cgp>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122. <https://doi.org/dszsqm>
- Barber, B. (1983). *The logic and limits of trust*. Rutgers University Press
- Barber, L., Grawitch, M. J., & Munz, D. C. (2013). Are better sleepers more engaged workers? A self-regulatory approach to sleep hygiene and work engagement. *Stress and Health*, 29(4), 307–316. <https://doi.org/10.1002/smi.2468>
- Borazon, E. Q., & Chuang, H. H. (2023). Resilience in educational system: A systematic review and directions for future research. *International Journal of Educational Development*, 99, 102761. <https://doi.org/gs38c3>
- Bosle, A., & Gil-Monte, P. R. (2010). Psychometric properties of the Spanish Burnout Inventory in German professionals: Preliminary results. *Ansiedad y Estrés*, 6(2–3), 283–291
- Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of applied developmental psychology*, 69, 101151. <https://doi.org/ghh8hb>
- Breevaart, K., Bakker, A.B., Hetland, J., Demerouti, E., Olsen, O.K. yEspevik, R. (2014), “Liderazgo transaccional y transformacional diario y compromiso diario de los empleados”, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 87 No.1, pp.138-157. <https://doi.org/fzpv6b>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford publications
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136 –162). Newbury Park, CA: Sage
- Bulińska-Stangrecka, H., & Iddagoda, Y. A. (2020). The relationship between inter-organizational trust and employee engagement and performance. *Akademia Zarządzania – 4*(1). 8-25. https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/18195/BulinskaStangrecka_Iddagoda.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Buunk, B. P., & Schaufeli, W. B. (1999). Reciprocity in interpersonal relationships: an evolutionary perspective on its importance for health and well-being. *European Review of Social Psychology*, 10(1), 259–291. <https://doi.org/10.1080/14792779943000080>
- Buysse, D. J., Reynolds, C. F., Monk, T. H., Berman, S. R., & Kupfer, D. J. (1989). The Pittsburgh sleep quality index: A new instrument for psychiatric practice and research. *Psychiatry Research*, 28(2), 193–213. [https://doi.org/10.1016/0165-1781\(89\)90047-4](https://doi.org/10.1016/0165-1781(89)90047-4)
- Byrne, B. M., & van de Vijver, F. J. R. (2017). The maximum likelihood alignment approach to testing for approximate measurement invariance: A paradigmatic cross-cultural application. *Psicothema*, 29(4), 539–551. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.178>
- Caesens, G., & Stinglhamber, F. (2014). The relationship between perceived organizational support and work engagement: The role of self-efficacy and its outcomes. *European Review of Applied Psychology*, 64(5), 259–267. <https://doi.org/dmqk>
- Cai, Y., Wang, L., Bi, Y., & Tang, R. (2022). How Can the Professional Community Influence Teachers' Work Engagement? The Mediating Role of Teacher Self-Efficacy. *Sustainability*, 14(16), 10029. <https://doi.org/mdnb>
- Carlotto, M. S., Gil-Monte, P. R., & Figueiredo-Ferraz, H. (2015). Factor analysis of the Spanish Burnout Inventory among public administration employees. *Japanese Psychological Research*, 57(2), 155–165. <https://doi.org/10.1111/jpr.12071>
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2019). Prevalence and predictors of burnout syndrome among public elementary school teachers. *Análise Psicológica*, 37(2), 135–146. <https://doi.org/10.14417/ap.1471>
- Chan, X. W., Kalliath, T., Brough, P., O'Driscoll, M., Siu, O. L., & Timms, C. (2017). Self-efficacy and work engagement: test of a chain model. *International Journal of Manpower*, 38(6), 819–834. <https://doi.org/gf82z8>
- Chaudhary, R. (2014). Una investigación multinivel de los factores que influyen en el compromiso laboral. *The Psychologist-Manager Journal*, 17(2), 128–158. <https://doi.org/mdnc>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Chen, S., Westman, M., & Hobfoll, S. E. (2015). The commerce and crossover of resources: Resource conservation in the service of resilience. *Stress and Health*, 31(2), 95–105. <https://doi.org/10.1002/smi.2574>
- Chou, H. L., & Chou, C. (2021). A multigroup analysis of factors underlying teachers' technostress and their continuance intention toward online teaching. *Computers and Education*, 175, 104335. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104335>
- Christianson, M. K., & Barton, M. A. (2021). Sensemaking in the time of COVID-19. *Journal of Management Studies*, 58(2), 572–576. <https://doi.org/10.1111/joms.12658>
- Cieciuch, J., Davidov, E., Schmidt, P., & Algesheimer, R. (2019). How to obtain comparable measures for cross-national comparisons. *Kolner Zeitschrift Fur Soziologie Und Sozialpsychologie*, 71, 157–186. <https://doi.org/10.1007/s11577-019-00598-7>

- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic medicine*, 38(5), 300-314.
- Collie, R. J. (2023). Teacher well-being and turnover intentions: Investigating the roles of job resources and job demands. *British Journal of Educational Psychology*, 93(3), 712-726. <https://doi.org/10.1111/bjep.12587>
- Correa-Rojas, J. (2021). Coeficiente de Correlación Intraclase: Aplicaciones para estimar la estabilidad temporal de un instrumento de medida. *Ciencias Psicológicas*, 15(2), e2318. <https://doi.org/mmvv>
- Cramer, R. J., Ireland, J. L., Hartley, V., Long, M. M., Ireland, C. A., & Wilkins, T. (2020). Coping, mental health, and subjective well-being among mental health staff working in secure forensic psychiatric settings: Results from a workplace health assessment. *Psychological Services*, 17(2), 160–169. <https://doi.org/10.1037/ser0000354>
- Currall, S. C., & Inkpen, A. C. (2006). On the complexity of organizational trust: a multi-level co-evolutionary perspective and guidelines for future research. *Handbook of trust research*, 235-246. <https://www.omegacentre.bartlett.ucl.ac.uk/open/OMEGA-1-WP-2.8-Corporate-S.C.-Currall-A.-C.-Inkpen.pdf>
- de la Vega, R., Tomé-Pires, C., Solé, E., Racine, M., Castarlenas, E., Jensen, M. P., & Miró, J. (2015). The Pittsburgh Sleep Quality Index: validity and factor structure in young people. *Psychological Assessment*, 27(4), e22–e27. <https://doi.org/10.1037/pas0000128>
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F. and Schaufeli, W.B. (2001), “The job demands-resources model of burnout”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 86 No. 3, pp. 499-512. <https://doi.org/ckks28>
- Demir, K. (2015). The Effect of Organizational Trust on the Culture of Teacher Leadership in Primary Schools. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 621-634. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1067440.pdf>
- Di Stefano, G., Venza, G., Cascio, G., & Gaudiino, M. (2018). The role of organizational trust and organizational support on employees' well-being. *La Medicina del lavoro*, 109(6), 459-470. <https://doi.org/10.23749/mdl.v110i6.7389>
- Díaz, F., & Gómez, I. C. (2016). La investigación sobre el síndrome de burnout en Latinoamérica entre 2000 y el 2010 [The research on burnout syndrome in Latin America between 2000 and 2010]. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 113–131. <https://doi.org/10.14482/psdc.33.1.8065>
- Diehl, L., & Carlotto, M. S. (2020). Síndrome de Burnout em professores: diferenças entre níveis de ensino. *Research Society and Development*, 9(5), e62952623. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i5.2623>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542. <https://doi.org/bw5wxd>
- Dijxhoorn, A. Q., Brom, L., van der Linden, Y. M., Leget, C., & Raijmakers, N. J. (2021). Prevalence of burnout in healthcare professionals providing palliative care and the effect of interventions to reduce symptoms: A systematic literature review. *Palliative Medicine*, 35(1), 6–26. <https://doi.org/10.1177/0269216320956825>
- Dionne, S. D., Yammarino, F. J., Atwater, L. E., & Spangler, W. D. (2004). Transformational leadership and team performance. *Journal of organizational change management*, 17(2), 177-193. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1067440>

- Dirks, K. T., & Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: Meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology, 87*(4), 611–628. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.611>
- Dirks, K. T., & de Jong, B. (2022). Trust within the workplace: A review of two waves of research and a glimpse of the third. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 9*, 247–276. <https://doi.org/gm2hjr>
- Doulougeri, K., Georganta, K., & Montgomery, A. (2016). “Diagnosing” burnout among healthcare professionals: Can we find consensus? *Cogent Medicine, 3*(1), 1. <https://doi.org/10.1080/2331205X.2016.1237605>
- Dursun, E. Griboyun (2015). The relation between organizational trust, organizational support and organizational commitment. *African Journal of Business Management, 9*(4), 134–156. <https://doi.org/mmv2>
- Esmaili, E., Sameri, M., & Hassani, M. (2020). The Role of Organizational Trust, Collaboration among Teachers, and Participatory Decision Making in Teaching Activities with Mediation Role of Teachers’ Self-Efficacy. *Journal of Curriculum.15*(56) 166-141 https://www.jcsicsa.ir/article_106158_en.html
- Esteves, G. G., Leão, A. A., & Alves, E. (2020). Evidências de validade do “Cuestionario para la Evaluacion del Síndrome de Quemarse por el Trabajo” em profissionais da saúde [Evidences of validity of “Cuestionario para la Evaluacion del Síndrome de Quemarse por el Trabajo” in health professionals]. *Psico, 51*(4), <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2020.4.33335>. Article e-33335
- Eurofound (2016). *Sixth European Working Conditions Survey - Overview report*. Publications Office of the European Union. https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1634en.pdf
- Eurofound (2018). *Burnout in the workplace: A review of data and policy responses in the EU*. Publications Office of the European Union. https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef18047en.pdf
- Fanxing Meng, Yongsheng Xu, Yiliang Liu, Guozan Zhang, Yunze Tong & Rong Lin (2022) Linkages Between Transformational Leadership, Work Meaningfulness and Work Engagement: A Multilevel Cross-Sectional Study, *Psychology Research and Behavior Management, 15*, 367–380, <https://doi.org/mmv3>
- Fernández-Suárez, I., García-González, M. A., Torrano, F., & García-González, G. (2021). Study of the prevalence of burnout in university professors in the period 2005–2020. *Education Research International, 2021*, 1–10. <https://doi.org/10.1155/2021/7810659>
- Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P. R., & Grau-Alberola, E. (2013). Psychometric properties of the “Spanish Burnout Inventory” (SBI): Adaptation and validation in a Portuguese-speaking sample. *European Review of Applied Psychology, 63*, 33–40. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2012.08.003>
- Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P. R., Grau-Alberola, E., & Ribeiro, B. (2021). The mediator role of feelings of guilt in the process of burnout and psychosomatic disorders: A cross-cultural study. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 751211. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.751211>

- Foy, T., Dwyer, R. J., Nafarrete, R., Hammoud, M. S. S., & Rockett, P. (2019). Managing job performance, social support and work-life conflict to reduce workplace stress. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 68(6), 1018-1041. <https://doi.org/ggvrvd>
- Fuglsang, L., & Jagd, S. (2015). Making sense of institutional trust in organizations: Bridging institutional context and trust. *Organization*, 22(1), 23-39. <https://doi.org/10.1177/1350508413496577>
- Fulmer, C. A., & Gelfand, M. J. (2012). At what level (and in whom) we trust: Trust across multiple organizational levels. *Journal of management*, 38(4), 1167-1230. <https://doi.org/10.1177/01492063124393>
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22, 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- García, L. M., Aguirre, D. C., Zapata, C. M., & García, H. I. (2022). Validity and reliability of the SBI (Spanish Burnout Inventory) in medical surgical specialists. *Colombian Journal of Anesthesiology*, 50, e1017. <https://doi.org/10.5554/22562087.e1017>
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo*. Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar [Burnout: An occupational illness in the society of well-being]. Pirámide
- Gil-Monte, P. R., Carlotto, M. S., & Gonçalves, S. (2010). Validation of the Brazilian version of the “Spanish Burnout Inventory” in teachers. *Revista de Saúde Pública*, 44(1), 140-147. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102010000100015>
- Gil-Monte, P. R., Carlotto, M. S., & Gonçalves, S. (2011). Prevalence of burnout in a sample of Brazilian teachers. *European Journal of Psychiatry*, 25(4), 205-212. <https://doi.org/10.4321/S0213-61632011000400003>
- Gil-Monte, P. R., & Olivares, V. (2011). Psychometric properties of the “Spanish Burnout Inventory” in Chilean professionals working to physical disabled people. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 441-451. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.40
- Gil-Monte, P. R. (2012). Influence of guilt on the relationship between burnout and depression. *European Psychologist*, 17(3), 231-236. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000096>
- Gil-Monte, P. R., Figueiredo-Ferraz, H., & Valdez Bonilla, H. (2013). Factor analysis of the Spanish Burnout Inventory among Mexican prison employees. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 45(2), 96-104. <https://doi.org/10.1037/a0027883>
- Gil-Monte, P. R., & Manzano-García, G. (2015). Psychometric properties of the Spanish Burnout Inventory among staff nurses. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 22(10), 756-763. <https://doi.org/10.1111/jpm.12255>
- Gil-Monte, P. R. (2019). CESQT. *Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo* [SBI: The Spanish Burnout Inventory] (2nd ed.). TEA
- Gil-Monte, P. R., Espejo, B., Checa, I., Gil-LaOrden, P., Angeline J, K., Carlotto, M. S., ... & Viotti, S. (2023). Factor structure and measurement invariance of the Spanish burnout inventory among professionals across 17 countries and regions. *Applied Research in Quality of Life*, 18(2), 869-892. <https://doi.org/10.1007/s11482-022-10108-1>

- Gillespie, N., Fulmer, C. A., & Lewicki, R. J. (Eds.). (2021). *Understanding Trust in Organizations: A Multilevel Perspective*. Routledge. <https://doi.org/mmv4>
- Gillet, N., Morin, A. J. S., Colombat, P., Ndiaye, A., & Fouquereau, E. (2020). Burnout profiles: dimensionality, replicability, and associations with predictors and outcomes. *Current Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01807-3>
- Green, A., Cohen-Zion, M., Haim, A., & Dagan, Y. (2017). Evening light exposure to computer screens disrupts human sleep, biological rhythms, and attention abilities. *Chronobiology International*, 34(7), 855–865. <https://doi.org/10.1080/07420528.2017.1324878>
- Green, E. G. T., Deschamps, J. C., & Páez, D. (2005). Variation of individualism and collectivism within and between 20 countries. A typological analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(3), 321–339. <https://doi.org/10.1177/0022022104273654>
- Guidetti, G., Viotti, S., Bruno, A., & Converso, D. (2018a). Teachers' work ability: a study of relationships between collective efficacy and self-efficacy beliefs. *Psychology Research and Behavior Management*, 11, 197–206. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S157850>
- Guidetti, G., Viotti, S., Gil-Monte, P. R., & Converso, D. (2018b). Feeling guilty or not guilty. Identifying burnout profiles among Italian teachers. *Current Psychology*, 37, 769–780. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9556-6>
- Gülbahar, B. (2017). The Relationship between Work Engagement and Organizational Trust: A Study of Elementary School Teachers in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 149-159. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1127080>
- Halbesleben, J. R., & Demerouti, E. (2005). The construct validity of an alternative measure of burnout: Investigating the English translation of the Oldenburg Burnout Inventory. *Work & Stress*, 19(3), 208–220. <https://doi.org/10.1080/02678370500340728>
- Hascher, T., & 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>
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Heredia, F. J. G., Valdiviezo, I. C., Martínez, R. R., Sánchez, R. P., & Villela, J. M. S. (2016). Implicación de la educación en la sociedad del conocimiento, información y comunicación. *Cultura Científica y Tecnológica*, (59). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7193328.pdf>
- Hirsch, B.J., Jolly, E.A. (1984). Role Transitions and Social Networks: Social Support for Multiple Roles. In: Allen, V.L., van de Vliert, E. (eds) Role Transitions. *NATO Conference Series, vol 23*. <https://doi.org/mmv5>
- Hiver, C., Villa, A., Bellagamba, G., & Lehucher-Michel, M. P. (2022). Burnout prevalence among Euro-pean physicians: A systematic review and meta-analysis. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 95, 259–273. <https://doi.org/10.1007/s00420-021-01782-z>
- Hobfoll, S. E., Johnson, R. J., Ennis, N., & Jackson, A. P. (2003). Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women. *Journal of personality and social psychology*, 84(3), 632-643. <https://doi.org/fcw7d5>

- Hobfoll, S. E., Halbesleben, J., Neveu, J. P., & Westman, M. (2018). Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 5, 103-128. <https://doi.org/gfgv4t>
- Hough, C., Green, K., & Plumlee, G. (2015). Impact of ethics environment and organizational trust on employee engagement. *J. Legal Ethical & Regul. Issues*, 18, 45-62. <https://www.proquest.com/docview/1768623091?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Hough, C., Sumlin, C., & Green, K. W. (2020). Impact of ethics, trust, and optimism on performance. *Management Research Review*, 43(9), 1135–1155. <https://doi.org/10.1108/MRR-09-2019-0409>
- Hoyle, R. H. (1995). *The structural equation modeling approach: Basic concepts and fundamental issues*. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 1–15). Sage Publications, Inc.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huff, L., & Kelley, L. (2003). Levels of OT in individualist versus collectivist societies: a seven-nation study. *Organization Science*, 14(1), 81–90. <https://doi.org/10.1287/orsc.14.1.81.12807>
- Hughes, M., Rigtering, J. C., Covin, J. G., Bouncken, R. B., & Kraus, S. (2018). Innovative behaviour, trust and perceived workplace performance. *British Journal of Management*, 29(4), 750-768. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12305>
- Instituto Nacional de Evaluación en Educación (2020). *Marco metodológico del Estudio de salud ocupacional docente*. <https://www.ineed.edu.uy/images/EstudioSaludOcupacionalDocente/Estudio.pdf> [images/EstudioSaludOcupacionalDocente/Marco-metodologico.pdf](https://www.ineed.edu.uy/images/EstudioSaludOcupacionalDocente/Marco-metodologico.pdf)
- Instituto Nacional de Evaluación en Educación. (2020). *Estudio de salud ocupacional docente* (INEED, Ed.). INEED.
- Kane, L. (2022, January 21). Physician burnout & depression report 2022: Stress, anxiety, and anger. *Med-scape Psychiatry*. <https://www.medscape.com/slideshow/2022-lifestyle-burnout-601466419>
- Kesebir, P., Gasiorowska, A., Goldman, R., Hirshberg, M. J., & Davidson, R. J. (2019). Emotional Style Questionnaire: a multidimensional measure of healthy emotionality. *Psychological Assessment*, 31(10), 1234–1246. <https://doi.org/10.1037/pas0000745>
- Kim, L. E., Oxley, L., & Asbury, K. (2021). “My brain feels like a browser with 100 tabs open”: A longitudinal study of teachers’ mental health and wellbeing during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Psychology*. Advance online publication, Article e12450. <https://doi.org/10.1111/bjep.12450>
- Kline, R. B. (1998). Software review: software programs for structural equation modeling: Amos, EQS, and LISREL. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 16(4), 343–364. <https://doi.org/10.1177/073428299801600407>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & 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. <https://doi.org/bs8kdb>

- Knez, M., & Camerer, C. (1994). Creating expectational assets in the laboratory: coordination in 'weakest-link' games. *Strategic Management Journal*, 15(S1), 101–119. <https://doi.org/10.1002/smj.4250150908>
- Kniffin, Kevin M., et al. "COVID-19 and the workplace: Implications, issues, and insights for future research and action." *American psychologist* 76 (1), 63-77. <https://doi.org/10.1037/amp0000716>
- Kosonen, P., & Ikonen, M. (2022). Trust building through discursive leadership: A communicative engagement perspective in higher education management. *International Journal of Leadership in Education*, 25(3), 412-428. <https://doi.org/mmv6>
- Kossyva, D., Theriou, G., Aggelidis, V. and Sarigiannidis, L. (2023), "Definitions and antecedents of engagement: a systematic literature review", *Management Research Review*, Vol. 46 No. 5, pp. 719-738. <https://doi.org/10.1108/MRR-01-2021-0043>
- Kramer, R. M. (1994). The sinister attribution error: Paranoid cognition and collective distrust in organizations. *Motivation and Emotion*, 18(2), 199–230. <https://doi.org/10.1007/BF02249399>
- Kramer, R. M. (1999). Trust and distrust in organizations: Emerging perspectives, enduring questions. *Annual Review of Psychology*, 50, 569–598. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.569>
- Kramer, R. M., & Lewicki, R. J. (2010). Repairing and Enhancing Trust: Approaches to Reducing OT Deficits. *Academy of Management Annals*, 4(1), 245-277. <https://doi.org/10.1080/19416520.2010.487403>
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192–207. <https://doi.org/10.1080/02678370500297720>
- Kulikowski, K., Przytuła, S., & Sułkowski, Ł. (2022). E-learning? Never again! On the unintended consequences of COVID-19 forced e-learning on academic teacher motivational job characteristics. *Higher Education Quarterly*, 76(1), 174–189. <https://doi.org/10.1111/hequ.12314>
- Lai, K., & Green, S. B. (2016). The problem with having two watches: Assessment of fit when RMSEA and CFI disagree. *Multivariate Behavioral Research*, 51(2–3), 220–239. <https://doi.org/10.1080/00273171.2015.1134306>
- Lauermann, F., & Butler, R. (2021). Los escurridizos entre las emociones, motivaciones y autorregulación de los profesores relacionadas con la enseñanza y los resultados educativos de los estudiantes. *Psicólogo educativo*, 56(4), 243-249. doi: <https://doi.org/mdnf>
- Lee, Z.-H., & Chen, I.-H. (2021). The association between problematic internet use, psychological distress, and sleep problems during COVID-19. *Sleep Epidemiology*, 1, 100005. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2021.100005>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3, 89–100. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2016.09.001>
- Lheureux, F., Truchot, D., Borteyrou, X., & Rasclé, N. (2017). The Maslach Burnout Inventory – Human Services Survey (MBI-HSS): factor structure, wording effect and psychometric qualities of known problematic items. *Le Travail Humain*, 80(2), 161–186. <https://doi.org/10.3917/th.802.0161>

- Li, M., Pérez-Díaz, P. A., Mao, Y., & Petrides, K. V. (2018). A multilevel model of teachers' job performance: Understanding the effects of trait emotional intelligence, job satisfaction, and organizational trust. *Frontiers in Psychology*, 9, 412117. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02420>
- Li, S., Li, Y., Lv, H., Jiang, R., Zhao, P., Zheng, X., Wang, L., Li, J., & Mao, F. (2020). The prevalence and correlates of burnout among Chinese preschool teachers. *Bmc Public Health*, 20, 160. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-8287-7>
- Llorca-Pellicer, M., Soto-Rubio, A., & Gil-Monte, P. R. (2021). Development of burnout syndrome in non-university teachers: Influence of demand and resource variables. *Frontiers in Psychology*, 12, 644025. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644025>
- Llorens, S., Cifre, E., & Nogareda, C. (2017). *NTP 730: Tecnoestrés: concepto, medida e intervenció psicossocial*. Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo. https://ccoendesa.com/sites/default/files/2023-09/ntp_730.pdf
- Lo Martire, V., Caruso, D., Palagini, L., Zoccoli, G., & Bastianini, S. (2020). Stress & sleep: A relationship lasting a lifetime. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 117, 65-77. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.08.024>
- Loera, B., Converso, D., & Viotti, S. (2014). Evaluating the psychometric properties of the Maslach Burn- out Inventory-Human Services Survey (MBI-HSS) among Italian nurses: How many factors must a researcher consider? *Plos One*, 9(12), e114987. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0114987>
- Longmuir, F. (2023). Leading in lockdown: Community, communication and compassion in response to the COVID-19 crisis. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(5), 1014-1030. <https://doi.org/10.1177/17411432211027634>
- Luhmann, N. (1996). *Confianza*. Anthropos.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562. <https://doi.org/bfdzqj>
- MacIntyre, P., Mercer, S., Gregersen, T., & Hay, A. (2022). The role of hope in language teachers' changing stress, coping, and well-being. *System*, 109, 102881.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods*, 7(1), 83-104. <https://doi.org/cxc>
- Mahmood, M., Uddin, M.A. and Fan, L. (2019), "The influence of transformational leadership on employees' creative process engagement: A multi-level analysis", *Management Decision*, 57 (3), pp. 741-764. <https://doi.org/10.1108/MD-07-2017-0707>
- Mäkikangas, A., Feldt, T., Kinnunen, U., & Mauno, S. (2013). Does personality matter? A review of individual differences in occupational well-being. *Advances in positive organizational psychology*, 107-143. <https://doi.org/grdbvb>
- Manzano-García, B., & Tomé-Fernández, M. (2017). Intercultural values in the European and Latin American basic education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 130-136. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.053>

- Mañas Rodríguez, M. Á., Estreder, Y., Martínez-Tur, V., Díaz-Fúnez, P. A., & Pecino-Medina, V. (2020). A positive spiral of self-efficacy among public employees. *Personnel Review*, 49(8), 1607–1617. <https://doi.org/10.1108/PR-09-2018-0364>
- Marsh, H. W., Balla, J. R., Hau, K.-T., & others. (1996). An evaluation of incremental fit indices: A clarification of mathematical and empirical properties. *Advanced Structural Equation Modeling: Issues and Techniques*, 315–353.
- Martínez-Tur, V. A. (2003). La confianza en las organizaciones: retos para la gestión de recursos humanos. *Revista de Trabajo y Seguridad Social. CEF*, 159-202. <https://doi.org/10.51302/rtss.2003.8703>
- Martire, V. L., Caruso, D., Palagini, L., Zoccoli, G., & Bastianini, S. (2020). Stress & sleep: A relationship lasting a lifetime. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 117, 65-77, <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.08.024>.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). *Maslach Burnout Inventory manual*. Consulting Psychologists Press
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed.). Consulting Psychologists Press
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2017). Understanding burnout: New models. In C. L. Cooper, & J. C. Quick (Eds.), *The handbook of stress and health: A guide to research and practice* (pp. 36–56). Wiley Blackwell
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of management review*, 20(3), 709-734. <https://doi.org/10.5465/amr.1995.9508080335>
- Mayer, R. C., & Gavin, M. B. (2005). Trust in management and performance: Who minds the shop while the employees watch the boss? *Academy of management journal*, 48(5), 874-888. <https://doi.org/dzjjtn>
- Mazzetti, G., Robledo, E., Vignoli, M., Topa, G., Guglielmi, D., & Schaufeli, W. B. (2023). Work engagement: A meta-analysis using the job demands-resources model. *Psychological Reports*, 126(3), 1069-1107. <https://doi.org/grqcnv>
- McAllister, D. J. (1995). Affect- and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal*, 38(1), 24–59. <https://doi.org/10.5465/256727>
- McCoach, D. B. (2010). *Hierarchical linear modeling*. The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences, 123-140. <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/25490/1/6.pdf.pdf#page=140>
- McCormack, H. M., MacIntyre, T. E., O'Shea, D., Herring, M. P., & Campbell, M. J. (2018). The prevalence and cause(s) of burnout among applied psychologists: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9, 1897. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01897>
- McGregor, D. M. (1967). *The professional manager*. New York: McGraw-Hill
- Medscape (2021). *Death by 1000 Cuts': Medscape National Physician Burnout & Suicide Report 2021*. <https://www.medscape.com/slideshow/2021-lifestyle-burnout-6013456#1>

- Meliá, J. L., Nogareda, C., Lahera, M., Duro, A., Peiró, J. M., Salanova, M., & Gracia, D. (2006). Principios comunes para la evaluación de los riesgos psicosociales en la empresa. *Perspectivas de intervención en riesgos psicosociales. Evaluación de riesgos*, 13-36. <https://www.uv.es/~meliajl/Papers/2006FTNCap1.pdf>
- Meneghel, I., Salanova, M., & Martínez, I. M. (2013). El camino de la Resiliencia Organizacional—Una revisión teórica. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 31(2), 13-24. https://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/02/2013_Meneghel-Salanova-Mart%C3%ADnez.pdf
- Mérida-López, S., Carvalho, V., Chambel, M. J., & Extremera, N. (2023). Emotional intelligence and teachers' work engagement: The mediating and moderating role of perceived stress. *The Journal of Psychology*, 157(3), 212-226. <https://doi.org/mdnk>
- Milićević-Kalašić, A. (2012). *Burnout examination*. In *Burnout for experts: Prevention in the context of living and working* (pp. 169-183). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4391-9_11
- Milićević-Kalašić, A. (2013). Burnout examination. In S. Bährer-Kohler (Ed.), *Burnout for experts: Prevention in the context of living and working* (pp. 169–183). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4391-9_11
- Misiołek, A., Gil-Monte, P. R., & Misiołek, H. (2017). Prevalence of burnout in Polish anesthesiologists and anesthetist nursing professionals: A comparative non-randomized cross-sectional study. *Journal of Health Psychology*, 22(4), 465–474. <https://doi.org/10.1177/1359105315604377>
- Misiolek-Marín, A., Soto-Rubio, A., Misiolek, H., & Gil-Monte, P. R. (2020). Influence of burnout and feelings of guilt on depression and health in anesthesiologists. *International Journal of Environmental. Research and Public Health*, 17(24), 9267, 1–17. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249267>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. (2017). *Mplus User's Guide* (8th ed.). Muthén & Muthén
- Naciones Unidas. (2022). Estado de la salud mental tras la pandemia del COVID-19 y progreso de la iniciativa. Recuperado de <https://www.un.org/es/cr%C3%B3nica-onu/estado-de-la-salud-mental-tras-la-pandemia-del-covid-19-y-progreso-de-la-iniciativa>
- Naciones Unidas. (2023). Educación. Naciones Unidas. Recuperado el 18 de abril de 2024, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Naji, L., Singh, B., Shah, A., Naji, F., Dennis, B., Kavanagh, O., Banfield, L., Alyass, A., Razak, F., Samaan, Z., Profetto, J., Thabane, L., & Sohani, Z. N. (2021). Global prevalence of burnout among postgraduate medical trainees: A systematic review and meta-regression. *CMAJ Open*, 9(1), E189– E200. <https://doi.org/10.9778/cmajo.20200068>
- Newman, D. A., Harrison, D. A., Carpenter, N. C., & Rariden, S. M. (2016). Construct mixology: Forming new management constructs by combining old ones. *Academy of Management Annals*, 10 (1), 943-995. <https://doi.org/gjp7d7>
- Ng, T. W. H., & Lucianetti, L. (2016). Within-individual increases in innovative behavior and creative, persuasion, and change self-efficacy over time: A social-cognitive theory perspective. *Journal of Applied Psychology*, 101(1), 14–34. <https://doi.org/10.1037/apl0000029>
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-hill.

- Olivares-Faúndez, V., Gil-Monte, P. R., Montaña, R., Barrera, R., Fredes, D., & Figueiredo-Ferraz, H. (2018). Validez factorial del cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo (CESQT) en profesionales de servicios [Factorial validity of the Spanish Burnout Inventory (SBI) in a sample of service professionals]. *Interciencia*, 43(6), 417–424
- Olivares, V. E., & Gil-Monte, P. R. (2007). Análisis de las propiedades psicométricas del “Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo” (CESQT) en profesionales chilenos [An exploratory factor analysis of the Job Burnout Syndrome Assessment Questionnaire (CESQT) in a Chilean sample]. *Ansiedad y Estrés*, 13, 229–240
- Olvera, J., Llorens, S., Acosta, H., & Salanova, M. (2017). Transformational leadership and horizontal trust as antecedents of team performance in the healthcare context. *Anales de Psicología*, 33(2), 365–375. <https://doi.org/10.6018/analesps>
- Organización Mundial de la Salud (2019). *Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas de salud relacionados* (11ª ed.). <https://icd.who.int/>
- Organización Mundial de la Salud (2024). *Constitución de la OMS*. Preguntas más frecuentes. <https://www.who.int/es/about/frequently-asked-questions#:~:text=%C2%BFC%C3%B3mo%20define%20la%20OMS%20la,ausencia%20de%20afecciones%20o%20enfermedades%C2%BB>
- Pardo, A., Ruiz, M. Á., & San Martín, R. (2007). Cómo ajustar e interpretar modelos multinivel con SPSS. *Psicothema*, 19(2), 308–321. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8583>
- Parker, G., & Tavella, G. (2021). Distinguishing burnout from clinical depression: A theoretical differentiation template. *Journal of Affective Disorders*, 281, 168–173. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.12.022>
- Peiró, J. M., Ayala, Y., Tordera, N., Lorente, L., & Rodríguez, I. (2014). Bienestar sostenible en el trabajo: Revisión y reformulación. *Papeles del psicólogo*, 35(1), 5–14. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1164.pdf#page=7>
- Pinheiro, J., Bates, D., DebRoy, S., Sarkar, D., & Team, R. (2017). R-core (2013). nlme: Linear and Nonlinear Mixed Effects Models. *R package version*, 3-1. <https://docs.w3cub.com/r/library/nlme/html/lme>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Pressley, T. (2021). Factors Contributing to Teacher Burnout During COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325–327. <https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>
- Pressley, T., Ha, C., & Learn, E. (2021). Teacher stress and anxiety during COVID-19: An empirical study. public school teachers. *Journal of Research and Reflections in Education*, 10(1), 37–50 DOI: 10.1037/spq0000468
- Putnick, D. L., & Bornstein, M. (2016). Measurement invariance conventions and reporting: The state of the art and future directions for psychological research. *Developmental Review*, 41, 71–90. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Haverinen, K., Tikkanen, L., & Soini, T. (2021). Teacher burnout profiles and proactive strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 219–242. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00465-6>

- Rabasa, B., Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P. R., & Llorca-Pellicer, M. (2016). The role of guilt in the relationship between teacher's job burnout syndrome and the inclination toward absenteeism. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 103–119. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13076>
- Rahayuningsih, I. (2019). The positive impact of organizational trust: A systematic review. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 8(1), 436755. DOI: 10.12928/jehcp.v8i1.12195
- Real Academia Nacional de Medicina (2024). Síndrome de desgaste profesional <https://dtme.ranm.es/dtm/ver.php?id=971395&cual=0#:~:text=1%20%5BCIE%2D10%3A%20Z73,de%20falta%20de%20realizaci%C3%B3n%20personal>.
- Rhemtulla, M., Brosseau-Liard, P., & Savalei, V. (2012). When can categorical variables be treated as continuous? A comparison of robust continuous and categorical SEM estimation methods under sub-optimal conditions. *Psychological Methods*, 17(3), 354–373. <https://doi.org/10.1037/a0029315>
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing—Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and child psychology*, 29(4), 8. <https://www.sueroffey.com/wp-content/uploads/import/32-Roffey%20ECP29-4.pdf>
- Rotenstein, L. S., Torre, M., Ramos, M. A., Rosales, R., Guille, C., Sen, S., & Mata, D. A. (2018). Prevalence of burnout among physicians: A systematic review. *Journal Of The American Medical Association*, 320(11), 1131–1150. <https://doi.org/10.1001/jama.2018.12777>
- Rousseau, D. M., Sitkin, S. B., Burt, R. S., & Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23(3), 393–404. <https://doi.org/10.5465/AMR.1998.926617>
- Salanova, Cifre, Martínez, & Llorens. (2007). *Caso a caso en la prevención de riesgos psicosociales. Metodología WONT para una organización saludable*. Lettera Publicaciones.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E. and Martínez, I.M. (2012). We need a Hero! Toward a validation of the Healthy and Resilient Organization (HERO) model. *Group and Organization Management*, 37(6), 785-822. <https://doi.org/gf8225>
- Salanova, M., Llorens, S., & Martínez, I., (2016) Aportaciones desde la Psicología Organizacional Positiva para desarrollar organizaciones saludables y resilientes. *Papeles del Psicólogo*, 37(3), pp. 177-184. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2773.pdf>
- Salanova, M., Acosta-Antognoni, H., Llorens, S., & Le Blanc, P. (2021). We trust you! a multilevel-multireferent model based on organizational trust to explain performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(8), 4241 <https://doi.org/10.3390/ijerph18084241>
- Salfi, F., Lauriola, M., D'Atri, A., Amicucci, G., Viselli, L., Tempesta, D., & Ferrara, M. (2021). Demographic, psychological, chronobiological, and work-related predictors of sleep disturbances during the COVID-19 lockdown in Italy. *Scientific Reports*, 11(1), 11416. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-90993-y>
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2020). School engagement and school burnout profiles during high school - The role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(6), 943–964. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1785860>

- Sarıkaya, Ş., & Kara, B. K. (2020). Organizational trust and organizational support as a predictor of job satisfaction. *International journal of curriculum and instruction*, 12, 435-466. <https://ijci.globets.org/index.php/IJCI/article/view/356/147>
- Sawicki, A. J., Żemojtel-Piotrowska, M., Balcerowska, J. M., Sawicka, M. J., Piotrowski, J., Sedikides, C., Jonason, P. K., Maltby, J., Adamovic, M., Agada, A. M. D., Ahmed, O., Al-Shawaf, L., Appiah, S. C. Y., Ardi, R., Babakr, Z. H., Bălțătescu, S., Bonato, M., Cowden, R. G., Chobthamkit, P., & Zand, S. (2022). The Fear of COVID-19 scale: Its structure and measurement invariance across 48 countries. *Psychological Assessment*, 34(3), 294–310. <https://doi.org/10.1037/pas0001102>
- Schaufeli, W. B., & Van Dierendonck, D. (1993). The construct validity of two burnout measures. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 631–647. <https://doi.org/10.1002/job.4030140703>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. In A. B. Bakker (Ed.) & M. P. Leiter, *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 10–24). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203853047>
- Seligman, A. B. (2000). *The problem of trust*. Princeton University Press.
- Serna, H. M., García, B. R., Olguín, J. E., & Vásquez, D. (2018). Spanish Burnout Inventory: An approach based on meta-analysis. *Revista Contaduría y Administración*, 63(2), 1–13. <https://doi.org/10.22201/fca.24488410e.2018.1120>
- Shaheen, F., & Mahmood, N. (2016). Demographic variables as determinants of emotional burnout among public school teachers. *Journal of Research and Reflections in Education*, 10(1), 37–50
- Shi, D., Lee, T., & Maydeu-Olivares, A. (2019). Understanding the model size effect on SEM fit indices. *Educational and Psychological Measurement*, 79(2), 310–334. <https://doi.org/10.1177/0013164418783530>
- Shi, D., Maydeu-Olivares, A., & Rosseel, Y. (2020). Assessing fit in ordinal factor analysis models: SRMR vs. RMSEA. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 27(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/10705511.2019.1611434>
- Soncini, A., Floris, F., & Matteucci, M. C. (2023). Feeling supported and engaged during COVID-19: The role of family and colleagues in promoting teachers' well-being. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 29(1), 37-51. <https://doi.org/mdnm>
- Spector, P. E., Liu, C., & Sanchez, J. I. (2015). Methodological and substantive issues in conducting multinational and cross-cultural research. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2, 101–131. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111310>
- Stokowski, L. A., Bastida, D., McBride, M., & Berry, E. (2020, December 24). *Medscape nurse career satisfaction report 2020*. <https://www.medscape.com/slideshow/2020-nurse-career-satisfaction-6013455>
- Tabak, F., & Hendy, N. T. (2016). Work engagement: Trust as a mediator of the impact of organizational job embeddedness and perceived organizational support. *Organization Management Journal*, 13(1), 21-31. <https://doi.org/gkmt2q>
- Tanis, M., & Postmes, T. (2005). A social identity approach to trust: interpersonal perception, group membership and trusting behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 35(3), 413–424. <https://doi.org/10.1002/ejsp.256>

- Taris, T. W., Leisink, P. L., & Schaufeli, W. B. (2017). Applying occupational health theories to educator stress: Contribution of the job demands-resources model. *Educator stress: An occupational health perspective*, 237-259. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_11
- Tasdan, M., & Yalcin, T. (2010). Relationship between Primary School Teachers' Perceived Social Support and Organizational Trust Level. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(4), 2609-2620. <https://eric.ed.gov/?id=EJ919884>
- Taştan, S., Küçük, B.A., & Işıaçık, S. (2020). Towards Enhancing Happiness at Work with the Lenses of Positive Organizational Behavior: the Roles of Psychological Capital, Social Capital and Organizational Trust. *Postmodern Openings*, 11(2), 192-225. <https://doi.org/10.18662/po/11.2/170>
- Tejada, P., & Gómez, V. (2012). Prevalencia y factores demográficos y laborales asociados al burnout de psiquiatras en Colombia [Prevalence and both demographic and work factors associated with burnout of psychiatrists in Colombia]. *Universitas Psychologica*, 11(3), 863-873. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-3.pfdl>
- Tian, G., Wang, J., Zhang, Z., & Wen, Y. (2019). Self-efficacy and work performance: The role of work engagement. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 47(12), 1-7. <https://doi.org/10.2224/sbp.8528>
- Tripiana, J., & Llorens, S. (2015). Fomentando empleados engaged: el rol del líder y de la autoeficacia. *Anales de psicología*, 31(2), 636-644. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.179561>
- Tummers, L. G., & Bakker, A. B. (2021). Leadership and job demands-resources theory: A systematic review. *Frontiers in psychology*, 12, 722080. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.722080>
- Turner, K., & Theilking, M. (2019). Teacher wellbeing: Its effects on teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research*, 29(3), 938-960. DOI:10.25916/5e4c8eeca2765
- Ugwu, F. O., Onyishi, I. E., & Rodríguez-Sánchez, A. M. (2014). Linking organizational trust with employee engagement: *The role of psychological empowerment*. *Personnel Review*, 43(3), 377-400. <https://doi.org/gh32bh>
- Uruguay XXI. (s.f). *Live in Uruguay*. <https://www.liveinuruguay.uy/es/education>
- Van Wingerden, J., Derks, D., & Bakker, A. B. (2017). The impact of personal resources and job crafting interventions on work engagement and performance. *Human Resource Management*, 56 (1), 51-67. <https://doi.org/gf39jc>
- van Woerkom, M. (2021). Building positive organizations: A typology of positive psychology interventions. *Frontiers in Psychology*, 12, 769782. <https://doi.org/grvw3n>
- Vásquez Pailaqueo, M. P., Inostroza Naranjo, R. F., & Acosta Antognoni, H. (2021). Liderazgo transformacional: su impacto en la confianza organizacional, work engagement y desempeño laboral en trabajadores millennials en Chile. *Revista de psicología* (Santiago), 30(1), 1-17. <https://doi.org/mdnn>
- Viotti, S., Gil-Monte, P. R., & Converso, D. (2015). Toward validating the Italian version of the "Spanish Burnout Inventory": a preliminary study. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 49(5), 819-825. <https://doi.org/10.1590/S0080-623420150000500016>

- Wang, D. S., & Hsieh, C. C. (2013). The effect of authentic leadership on employee trust and employee engagement. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 41(4), 613-624. <https://doi.org/f4wxt6>
- Wang, Y., & Pan, Z. (2023). Modeling the Effect of Chinese EFL Teachers' Self-efficacy and Resilience on Their Work Engagement: A Structural Equation Modeling Analysis. *Sage Open*, 13(4). <https://doi.org/mmwg>
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations* (Vol. 3). Sage.
- Weick, K. (2017). Perspective construction in organizational behavior. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 1-17. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113043>
- Weißenfels, M., Klopp, E., & Perels, F. (2022). Changes in teacher burnout and self-efficacy during the COVID-19 pandemic: Interrelations and e-learning variables related to change. *Frontiers in Education*, 6, 736992. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.736992>
- White, M. A., & Murray, A. S. (2015). *Building a positive institution*. Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools, 1-26. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9667-5_9
- Woo, T., Ho, R., Tang, A., & Tama, W. (2020). Global prevalence of burnout symptoms among nurses: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Psychiatric Research*, 123, 9-20. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2019.12.015>
- World Health Organization (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). <https://icd.who.int/>
- World Medical Association. (2013). Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *Journal Of The American Medical Association*, 310(20), 2191-2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A.B., Demerouti, E. and Schaufeli, W.B. (2009), "Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement", *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 74, pp. 235-244. <https://doi.org/cspbmc>
- Yoon, M., & Lai, M. H. C. (2018). Testing factorial invariance with unbalanced samples. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 25(2), 201-213. <https://doi.org/10.1080/10705511.2017.1387859>
- Yuan, K. H., & Bentler, P. M. (2000). Three likelihood-based methods for mean and covariance structure analysis with nonnormal missing data. *Sociological Methodology*, 30(1), 165-200. <https://doi.org/10.1111/0081-1750.00078>
- Zhang, S., Bowers, A. J., y Mao, Y. (2021). Liderazgo auténtico y comportamiento de voz de los profesores: el papel mediador del empoderamiento psicológico y el papel moderador de la confianza interpersonal. *Administración y Liderazgo de Gestión Educativa*, 49(5), 768-785. <https://doi.org/g5pmd>

