

## BIENESTAR OCUPACIONAL DOCENTE Y RENDICIÓN DE CUENTAS: REVISIÓN DE LA EVIDENCIA INTERNACIONAL

CRISTIAN OYARZÚN MALDONADO<sup>1</sup> 

RODRIGO CORNEJO CHÁVEZ<sup>2</sup> 

JENNY ASSAÉL BUDNIK<sup>3</sup> 

**RESUMEN:** Se expone una revisión de alcance sobre bienestar ocupacional docente y rendición de cuentas de alto impacto, basada en 32 publicaciones pesquisadas en SciELO, Scopus y WOS (2010-2020). Los resultados indican que: 1) las publicaciones emanan mayormente de Estados Unidos e Inglaterra; 2) el tópico se ha estudiado desde cinco enfoques teóricos, con preeminencia explicativa y comprensiva de aquellos que integran aportes de las Ciencias de la Educación y la Salud Ocupacional; y 3) la rendición de cuentas de alto impacto afecta el bienestar ocupacional e induce estrés y *burnout* por la vía de deteriorar cinco condiciones laborales. Al cierre, se discuten implicancias epistemológicas y teóricas, y se plantean proyecciones para un problema investigativo aún en construcción.

**Palabras-clave:** Trabajo Docente. Bienestar Ocupacional. Estrés. Rendición de Cuentas de Alto Impacto.

### TEACHER'S OCCUPATIONAL WELL-BEING AND ACCOUNTABILITY: REVIEW OF INTERNATIONAL EVIDENCE

**ABSTRACT:** A scoping review about teacher occupational well-being and high-stakes accountability is presented, based on 32 publications searched in SciELO, Scopus, and WOS (2010-2020). The main results indicate that: 1) the publications emanate mainly from the United States and England; 2) the topic has been studied through five theoretical approaches, with explanatory and comprehensive preeminence of those that integrate contributions from Education Sciences and Occupational Health; and 3) the high-stakes accountability affects five working conditions of teachers, deteriorating their occupational well-being and inducing stress and burnout. At the end, epistemological and theoretical implications are discussed, and proposing projections for a research problem still under construction.

**Keywords:** Teaching Work. Occupational Well-Being. Stress. High-Stakes Accountability.

1. Universidad de Chile – Facultad de Ciencias Sociales – Departamento de Psicología – Santiago, Chile. E-mail: cristian.oyarzunm@usach.cl

2. Universidad de Chile – Facultad de Ciencias Sociales – Departamento de Psicología – Santiago, Chile. E-mail: rodrigo.cornejo@uchile.cl

3. Universidad de Chile – Facultad de Ciencias Sociales – Departamento de Psicología – Santiago, Chile. E-mail: jassael@uchile.cl

Este trabajo contó con el apoyo del Programa de Becas de Doctorado Nacional, convenio N° 21212101, y del Proyecto FONDECYT n. 1180801 “Dimensiones emocionales del trabajo docente: regulaciones, experiencias y saberes”, ambos financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo [ANID] del Gobierno de Chile

**Editor de sección:** Vicente Sisto

## BEM-ESTAR OCUPACIONAL DOS PROFESSORES E ACCOUNTABILITY: REVISÃO DA PESQUISA INTERNACIONAL

**RESUMO:** É apresentada uma revisão do escopo sobre bem-estar ocupacional dos professores e *accountability* de alto impacto, com base em 32 publicações pesquisadas em SciELO, Scopus e WOS (2010-2020). Os principais resultados indicam que: 1) as publicações são oriundas principalmente dos Estados Unidos e da Inglaterra; 2) o tema foi estudado por meio de cinco abordagens teóricas, com destaque explicativo e abrangente daquelas que integram contribuições das Ciências da Educação e da Saúde do Trabalhador; e 3) as políticas de *accountability* de alto impacto afetam cinco condições de trabalho das professoras, deteriorando seu bem-estar ocupacional e induzindo estresse e *burnout*. Ao final, são discutidas implicações epistemológicas, e teóricas, propondo projeções para um problema de pesquisa ainda em construção.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Bem-estar ocupacional. Estresse. Responsabilidade de Alto Impacto.

### Introducción

Sistemáticamente, diversas investigaciones han demostrado que el trabajo docente es una ocupación con altos niveles de estrés y elevada propensión a afecciones físicas y mentales. Esta afirmación se sustenta en un amplio *corpus* de investigación dedicado al estudio de experiencias de malestar psicológico en profesoras,<sup>1</sup> como, por ejemplo, estrés y *burnout* (KYRIACOU, 2001; LIU; ONWUEGBUZIE, 2012; MONTGOMERY; RUPP, 2005; SKAALVIK; SKAALVIK, 2018; UNESCO, 2005).

El principal desarrollo teórico sobre estrés aplicado al dominio laboral proviene de la denominada “tradición psicológica”<sup>2</sup> del estrés. Dicha perspectiva plantea que las experiencias estresantes dependen de cómo las personas, en base a sus valores y disposiciones socialmente adquiridas, perciben e interpretan los eventos ambientales (COHEN; GIANAROS; MANUCK, 2016). Así, el *estrés ocupacional* concierne a la “respuesta física y emocional a un daño causado por un desequilibrio entre las exigencias percibidas y los recursos y capacidades percibidos de un individuo para hacer frente a esas exigencias” (OIT, 2016, p. 2).

Siguiendo esta perspectiva, varios investigadores del área de la educación definen el *estrés ocupacional docente* como una experiencia emocional displacentera consecuencia de demandas laborales exacerbadas, que no se ajustan a los recursos percibidos para satisfacerlas ni a los valores educacionales practicados (KYRIACOU, 2001). Por su parte, el *burnout* es un síndrome psicológico que surge en reacción a factores estresantes crónicos de índole interpersonal vinculados con el ambiente de trabajo y que, por tanto, afecta mayormente a grupos ocupacionales que desempeñan roles de ayuda o asesoramiento, tal es el caso de las profesoras (MASLACH; JACKSON, 1981).

Como fue anunciado, las experiencias de malestar psicológico están relacionadas con las condiciones del ambiente laboral. A este respecto, la Salud Ocupacional<sup>3</sup> ha clasificado las condiciones laborales de las profesoras en *condiciones materiales* y *psicosociales* (UNESCO, 2005). Las condiciones *materiales* incluyen: situación contractual, salario, extensión y/o duplicidad de jornada, exigencias ergonómicas, infraestructura y materiales pedagógicos (WISCHLITZKI et al., 2020). Mientras que las principales condiciones *psicosociales*, es decir, las percepciones sobre las características y relaciones que acontecen en la escuela, son: sobrecarga laboral y multiplicidad de roles (CARLOTTO; GONÇALVES; DE OLIVEIRA, 2019; LORENTE et al., 2008); dificultades del estudiantado (HARMSSEN et al., 2018; TOROPOVA; MYRBERG; JOHANSSON, 2021);

soporte social (SCHAUFELI, 2005; VERHOEVEN et al., 2003); autonomía (FERNET et al., 2012; SKAALVIK; SKAALVIK, 2014); y significatividad (CORNEJO, 2009; SKAALVIK; SKAALVIK, 2021).

El *corpus* de evidencias empíricas producidas por la Salud Ocupacional ha permitido establecer consenso acerca de que las condiciones concretas y situadas en que se ejerce la profesión son el principal factor explicativo del estrés y *burnout* en profesoras, siendo las características personales y demográficas variables mediadoras y moderadoras de estas experiencias (CORNEJO, 2009; GUGLIELMI; TRATOW, 1998; TOROPOVA; MYRBERG; JOHANSSON, 2021; UNESCO, 2005; VERHOEVEN et al., 2003; WISCHLITZKI et al., 2020).

La afirmación precedente se sustenta en la evidencia producida por tres modelos explicativos aplicados a la docencia: “Demanda-Control-Apoyo” [JDC-S] (KARASEK; THEORELL, 1990), “Esfuerzo-Recompensa” [ERI] (SIEGRIST, 1996), y “Demandas y Recursos Laborales” [JD-R]<sup>4</sup> (BAKKER; DEMEROUTI, 2007). Estos modelos tienen como principal mecanismo explicativo el grado de equilibrio percibido entre las condiciones laborales. Por ejemplo, el JD-R –que al presente posee mayor vigencia– postula dos fuentes genéricas de estrés: *demandas*, referidas a condiciones físicas, psicosociales y organizativas que implican esfuerzo físico y/o psicológico permanente y, por ende, cierto grado de desgaste; y *recursos*, concernientes a las condiciones físicas, psicosociales y organizativas que ayudan a lograr los objetivos y atenúan las demandas. Así, este modelo prevé la ocurrencia de malestar psicológico cuando las *demandas* de una ocupación exceden los *recursos* percibidos en el ambiente para afrontarlas (BAKKER; DEMEROUTI, 2007).

Por su parte, acerca de sus consecuencias en las profesoras, la evidencia ha revelado que el malestar psicológico se asocia consistentemente con: rotación laboral e intención de abandono de la profesión (CHAMBERS MACK et al., 2019; RUSSELL et al., 2020); disminución en los niveles de motivación y compromiso laboral (HAKANEN; BAKKER; SCHAUFELI, 2006; SKAALVIK; SKAALVIK, 2018); y propensión a reacciones psicósomáticas, trastornos mentales y físicos (SCHAUFELI, 2005; STEINHARDT et al., 2011).

De este modo, considerando los múltiples efectos nocivos que estas experiencias conllevan para la docencia y la educación en general, es que, recientemente, la labor investigativa ha focalizado su interés en comprender los factores que promueven y dan sustentabilidad al *bienestar ocupacional docente* (SCHLEICHER, 2018; SHIRLEY; HARGREAVES; WASHINGTON, 2020; VIAC; FRASER, 2020). El *bienestar ocupacional docente* refiere a un conjunto de percepciones positivas, estados emocionales satisfactorios y funcionamientos saludables, que surgen cuando las profesoras desarrollan objetivos profesionales compartidos dentro de un ambiente laboral que permite alcanzarlos (SHIRLEY; HARGREAVES; WASHINGTON, 2020). Esta definición tiene correspondencias con propuestas actuales sobre este constructo efectuadas por organismos internacionales (OECD, 2020). Consiguientemente, de todo lo dicho hasta aquí, se desprende que la ausencia de *bienestar ocupacional* resulta del deterioro de las condiciones laborales y, según plantea la evidencia, se manifiesta en experiencias de malestar psicológico, como: estrés y *burnout* (SKAALVIK; SKAALVIK, 2018; VIAC; FRASER, 2020).

En este marco general, las formas de organizar y regular el trabajo adquieren trascendencia para producir condiciones que propicien el bienestar ocupacional docente. Esto implica considerar ciertas características inherentes al trabajo docente y que debieran ser facilitadas por las condiciones laborales. A este respecto, siguiendo a Hargreaves (1998) se relevan dos características fundamentales del trabajo docente: por una parte, se trata de una práctica emocional, y, por otra parte, las emociones de las profesoras están vinculadas con los propósitos morales que han atribuido a su trabajo. Por ende, cualquier condición que afecte los intercambios emocionales que ocurren entre profesoras y estudiantes, o que impida el logro de los propósitos morales atribuidos al trabajo, puede resultar emocionalmente devastador (HARGREAVES, 1998)

Sin perjuicio de lo expuesto, en las últimas décadas la profesión docente ha sufrido transformaciones que niegan las condiciones y características laborales descritas. Gran parte de estos cambios se relacionan con las actuales políticas educativas. En este sentido, Oplatka señala que “muchas reformas educativas introducidas en los sistemas escolares de varios países occidentales durante la década de 1990 han ignorado los aspectos emocionales de la enseñanza, llamando a intensificar sus aspectos ‘racionales’ y mensurables” (2009, p. 56).

Las reformas aludidas por Oplatka se fundan en procesos de *endoprivatización*, consistentes en la transferencia de técnicas de gestión empresarial al sector educación *so pretexto* de mayor eficiencia y eficacia escolar (BALL; YOUDELL, 2008). Estos procesos de *endoprivatización* han sido incorporados en muchos países mediante un modelo de gestión llamado Nueva Gestión Pública [NGP], que incluye medidas de política como, por ejemplo, autonomía,<sup>5</sup> evaluación basada en estándares cuantitativos e incentivos salariales por el logro de metas (VERGER; NORMAND, 2015).

Una política educativa que articula varias medidas de NGP es la Rendición de Cuentas [RdC] de Alto Impacto (HOLLOWAY; SØRENSEN; VERGER, 2017). Esta política asocia los resultados de evaluaciones estandarizadas, que miden los logros de aprendizaje del estudiantado o el desempeño de las profesoras, a consecuencias materiales o simbólicas trascendentes para las escuelas y los maestros, como advertencias de clausura, desvinculación, pago por mérito, entre otras (MAROY; VOISIN, 2013). Por su parte, la hipótesis de la RdC de Alto Impacto supone que la presión ejercida por las consecuencias generará un alineamiento con los estándares de aprendizaje fijados a nivel central y, por esa vía, provocará mejores desempeños (LEITHWOOD; EARL, 2000). Sin embargo, cabe precisar que esta política debe entenderse como un *continuum* en función de diferentes opciones de diseño, que varían según el tipo y severidad de sus consecuencias (PARCERISA; VERGER, 2016).

Verger y Normand señalan que “esta política somete la labor docente y sus objetivos a medidas estandarizadas de calidad y, por ello, representa un desafío a la autonomía profesional de las profesoras” (2015, p. 603). En una línea similar, Ball (2003) y Hargreaves (2000) coinciden en que los principales efectos de estas reformas en el trabajo docente son la pérdida de control sobre los propósitos de la enseñanza y su desplazamiento hacia desempeños medibles, así como la imposición de culturas evaluativas que intensifican la labor en torno a la producción de los resultados prescritos. Por su parte, sobre esto mismo, Kelchtermans, Ballet y Piot plantean que “las profesoras siempre interpretan estos cambios en sus condiciones de trabajo” (2009, p. 227).

Con todo lo dicho es factible hipotetizar que la RdC de Alto Impacto induce condiciones laborales que afectan el *bienestar ocupacional docente*. No obstante, la investigación empírica sobre la relación entre ambos elementos es aún incipiente. En este sentido, se trata de un problema de investigación aún en construcción y marcado por una elevada complejidad, ya que, como se desprende de lo expuesto, requiere de la articulación teórica y metodológica entre, al menos, tres niveles diferentes de la realidad social: un nivel “macro” referido a las *políticas educativas y de regulación del trabajo docente*; un nivel “meso” concerniente a las *condiciones concretas de este trabajo*; y un nivel “micro” que atañe a las *vivencias y percepciones de bienestar/malestar ocupacional*.

Hasta ahora, la literatura internacional sobre RdC de Alto Impacto se ha centrado mayormente en su relación con las prácticas organizativas, instruccionales y los resultados académicos, articulando los niveles “macro” y “meso” (PARCERISA; VERGER, 2016). Por otra parte, los estudios sobre *bienestar/malestar docente* han acumulado una sólida base de conocimientos producidos desde la Salud Ocupacional que, como se indicó, articulan la relación entre las *condiciones de trabajo* y el *bienestar/malestar*.

En este contexto, el presente artículo expone una revisión de literatura cuyo objetivo fue mapear y analizar la evidencia internacional publicada sobre la relación empírica entre *bienestar ocupacional docente* y RdC de Alto Impacto en el decenio 2010-2020, con la intención de contribuir en la construcción de bases más sólidas para abordar el complejo problema de investigación propuesto. A continuación, se exhibe una

descripción de la metodología utilizada; luego, son reportados los resultados; y, finalmente, se discuten las implicancias de los resultados y los retos para la investigación futura.

## Metodología

La presente revisión de literatura se basa en la propuesta metodológica de Arksey y O'Malley (2005), llamada revisión de alcance. Esta propuesta consiste en resumir la evidencia empírica disponible sobre un tópico incipiente o que aún no ha sido pesquisado integralmente, con los propósitos de contextualizar el conocimiento producido durante un periodo, describir qué se sabe del tópico e identificar brechas que proyecten la investigación futura.

En términos procedimentales, la revisión de alcance posee cinco etapas, las cuales constituyen un marco riguroso de transparencia que permite replicar la estrategia de búsqueda y aumentar la confiabilidad de los resultados (ARKSEY; O'MALLEY, 2005). Las cinco etapas referidas abarcan: 1) formular las preguntas de investigación; 2) identificar estudios relevantes; 3) seleccionar estudios; 4) extraer datos; y 5) cotejar, resumir e informar los resultados en base a las preguntas formuladas. En lo que sigue es detallada la realización de cada etapa.

## Preguntas de Investigación

Siguiendo la propuesta de Arksey y O'Malley (2005), se formularon tres preguntas de investigación, a saber:

- ¿Cuáles son los países que han producido investigaciones sobre la relación entre bienestar ocupacional docente y RdC de Alto Impacto?
- ¿Qué tipo de enfoques teóricos se emplean para estudiar la relación entre bienestar ocupacional docente y RdC de Alto Impacto?
- ¿Cuáles son los principales resultados reportados acerca de la relación entre bienestar ocupacional docente y RdC de Alto Impacto?

La primera pregunta adquiere relevancia pues los formatos de RdC de Alto Impacto varían según los contextos sociales, históricos y políticos de recepción (VERGER; NORMAND, 2015). Por su parte, la segunda pregunta está orientada a describir el modo en que es problematizada, en términos teóricos, la relación entre *bienestar ocupacional docente* y RdC de Alto Impacto. Finalmente, la tercera pregunta apunta al objetivo central de la revisión, es decir, determinar el alcance de la evidencia sobre el tópico estudiado.

## Identificación de Estudios Relevantes

La búsqueda fue ejecutada durante abril de 2021 en la colección principal de tres bases de datos: WOS, Scopus, y SciELO. Para concretar la estrategia de búsqueda se elaboró una sintaxis basada en operadores *booleanos* y términos relacionados con el tópico. Cada elemento de la sintaxis está descrito en la Tabla 1. La estrategia de búsqueda fue limitada al periodo 2010-2020 por dos motivos: primero, esta decisión tuvo el propósito de obtener evidencia actualizada, y, segundo, la década seleccionada constituye el periodo de mayor difusión y consolidación a nivel mundial de las políticas de RdC de Alto Impacto (HOLLOWAY; SØRENSEN; VERGER, 2017).

**Tabla 1.** Términos y operadores booleanos utilizados en la sintaxis de búsqueda

Palabras-clave acerca de docencia		Palabras-clave Acerca de RdC de Alto Impacto		Palabras-clave Acerca de Bienestar Ocupacional
“Teachers” OR “Teacher Work” OR “Teaching”	AND	“Managerialism” OR “New Public Management” OR “Professionalism” OR “Accountability” OR “High-Stakes Accountability” OR “Standardization” OR “Assessment” OR “Evaluation” OR “Education Reform” OR “Educational Policies”	AND	“Emotions” OR “Emotional Exhaustion” OR “Stress” OR “Burnout” OR “Attrition” OR “Wellbeing”

Fuente: Elaboración propia.

## Selección de Estudios

Mediante la sintaxis de búsqueda fue posible identificar 3964 artículos potencialmente relevantes. Esta cantidad se redujo a 3135 tras eliminar los registros duplicados entre las bases de datos. Luego, se realizó la subfase denominada tamizaje (PETERS et al., 2020), consistente en revisar los títulos y resúmenes de cada artículo en función de los criterios de inclusión/exclusión fijados, que pueden observarse en la Tabla 2.

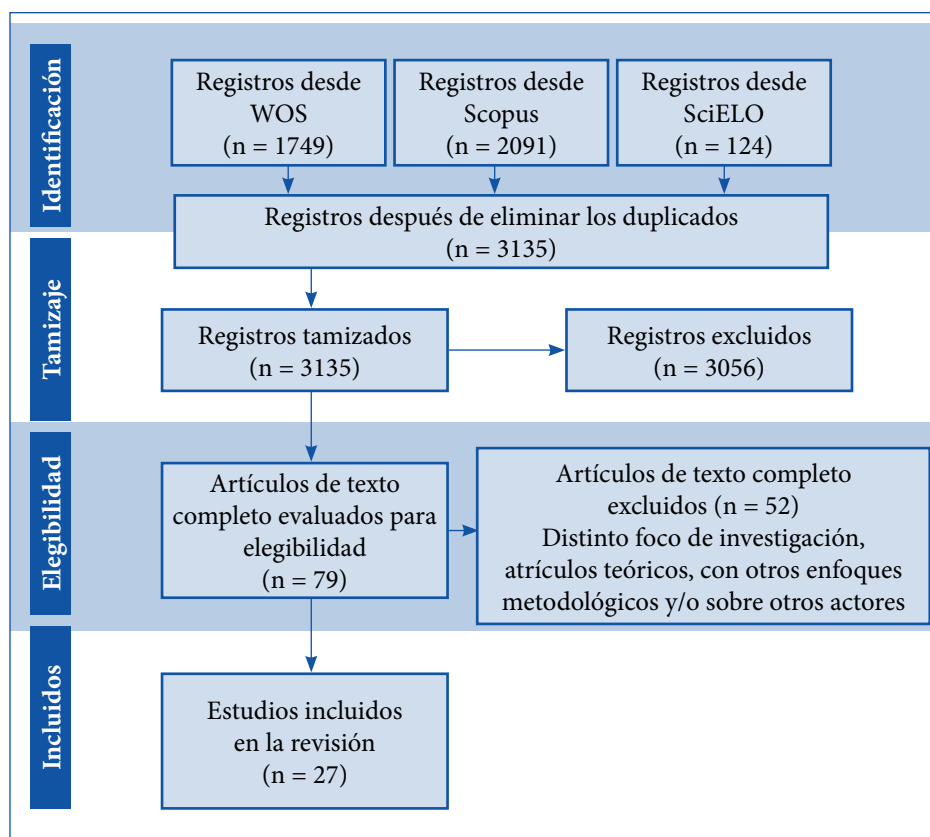
**Tabla 2.** Criterios de inclusión/exclusión de artículos pesquisados

Criterio	Inclusión	Exclusión
Periodo	2010 a 2020	Publicaciones fuera del periodo señalado
Tipo de publicación	Artículos que reportan investigaciones de tipo empírico, publicados en revistas que emplean sistemas de revisión de pares y están indexadas en WoS, SciELO y/o SCOPUS	Artículos teóricos (e.g. ensayos) y publicaciones indexadas en bases de datos distintas a las indicadas
Enfoques metodológicos	Artículos que reportan investigaciones basadas en enfoques metodológicos cuantitativos, cualitativos o mixtos	Artículos que reportan investigaciones basadas en enfoques metodológicos distintos a los señalados (e.g. meta-análisis)
Foco de la publicación	Artículos cuyo foco de investigación o resultados refieran a la relación entre bienestar ocupacional docente y RdC de Alto Impacto	Artículos cuyo foco de investigación o resultados no refieran a la relación entre bienestar ocupacional docente y RdC de Alto Impacto
Nivel educativo	Educación Parvulario/Infantil, Educación Escolar de Nivel Primario y Secundario	Educación Superior
Participantes	Profesoras pertenecientes a sistemas escolares que emplean RdC de Alto Impacto	Otros actores educativos pertenecientes a sistemas escolares que emplean RdC de Alto Impacto (e.g. estudiantes)

Fuente: Elaboración propia.

El tamizaje conllevó la eliminación de una elevada cantidad de artículos, pues fue hallado un gran número de investigaciones sobre estrés y *burnout* docente en relación con otras variables, como género o autoeficacia, y también publicaciones teóricas y de metaanálisis. Posteriormente, se dio curso a la subfase de elegibilidad cuyo resultado implicó la exclusión de 52 registros, que no cumplían los criterios de inclusión/exclusión. Mediante la aplicación del procedimiento descrito se identificó un total de 27 artículos, tal como se detalla en el diagrama de flujo PRISMA expuesto en la Fig. 1.





**Figura 1.** Diagrama de flujo PRISMA para la selección de artículos.

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, la lectura de los 27 artículos permitió identificar entre las referencias cinco publicaciones compatibles con los criterios de inclusión/exclusión, las que fueron añadidas al *corpus* seleccionado. Así, tras finalizar el procedimiento fue seleccionada una cifra definitiva de 32 artículos. Las sintaxis aplicadas y las referencias de los artículos incluidos en esta revisión se encuentran disponibles en el siguiente repositorio: <https://osf.io/6cd5t/>

## Extracción de Datos

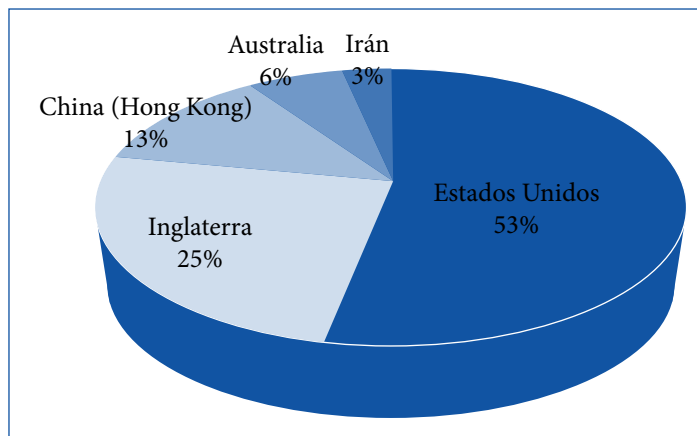
De acuerdo con la propuesta de Arksey y O'Malley (2005), se utilizó una ficha para sintetizar los resultados de cada artículo seleccionado. La etapa cinco, que incluye cotejar, resumir e informar los resultados, será expuesta de forma íntegra en la sección de resultados siguiendo el orden correlativo de las preguntas formuladas.

## Resultados

La presente sección está organizada conforme a las tres preguntas formuladas. Primeramente, se indican los países en que han sido producidas las investigaciones seleccionadas. Luego, se describen los posicionamientos teóricos empleados. Por último, son expuestos los principales resultados reportados en el *corpus* de investigaciones.

## ¿Cuáles son los Países que han Producido Investigaciones sobre la Relación entre Bienestar Ocupacional Docente y RdC de Alto Impacto?

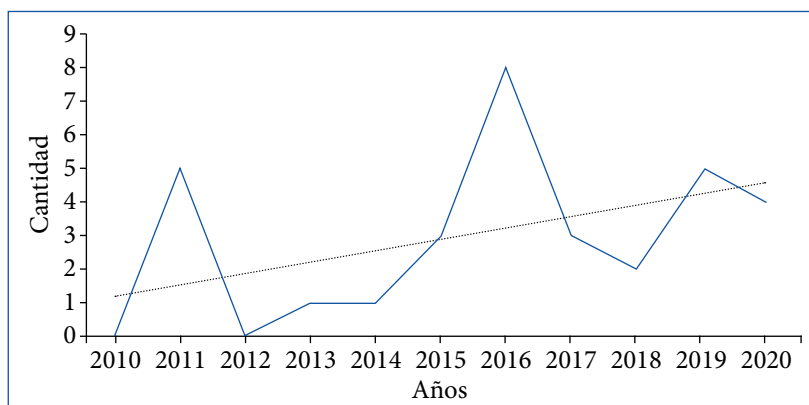
Considerando los 32 artículos seleccionados, se registró un predominio de investigaciones originarias de dos países: Estados Unidos ( $n = 17$ ) e Inglaterra ( $n = 8$ ). Las publicaciones provenientes de estos países representan el 78% del *corpus* pesquisado. También destaca la presencia de cuatro investigaciones provenientes de la Región de Hong-Kong en China. En la Fig. 2, se exhibe la distribución porcentual de publicaciones correspondientes a cada país.



**Figura 2.** Distribución porcentual de publicaciones según país

Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente, la Fig. 3 expone la frecuencia de publicaciones por año revisado. El gráfico informa que la producción científica dedicada al tópico de investigación muestra una prevalencia en los últimos cinco años. En particular, se observa que el 78% ( $n = 25$ ) de los estudios seleccionados fue publicado durante el periodo 2015-2020.



**Figura 3.** Distribución de publicaciones por año revisado

Fuente: Elaboración propia.

Con todo, los datos recopilados acerca de la primera pregunta permiten afirmar que la producción investigativa sobre *bienestar ocupacional docente* y RdC de Alto Impacto procede mayormente de Estados Unidos e Inglaterra, dos casos paradigmáticos en la implementación de este tipo de políticas. Los datos también indican que se trata de una línea de investigación reciente y aún en desarrollo.



## ¿Qué Tipo de Enfoques Teóricos se Emplean para Estudiar la Relación entre Bienestar Ocupacional Docente y RdC de Alto Impacto?

El análisis de las publicaciones seleccionadas permitió identificar cinco tipos de investigaciones en función de dos criterios: el foco temático predominante y el enfoque teórico o la combinación de enfoques teóricos que emplean. A continuación, se define y describe cada tipo.

- **Análisis de Políticas de RdC de Alto Impacto:** este tipo congrega diez investigaciones cuyo objetivo declarado fue analizar los efectos de la RdC de Alto Impacto, y que en sus resultados reportaron experiencias de estrés docente relacionadas con la implementación de estas políticas. En términos teóricos, esta tipología se caracteriza por su especialización en marcos analíticos de políticas educativas, distinguiéndose dos tendencias. Por un lado, fue posible reconocer un grupo de seis investigaciones que carecen de un enfoque teórico explícito y en su lugar presentan antecedentes basados en la evidencia. Por otro lado, se registraron cuatro investigaciones con posicionamientos *post-estructuralistas*, sustentados mayormente en la noción de *performatividad* propuesta por Stephen Ball (2003).
- **Estudios sobre malestar docente:** en este tipo se agrupan tres investigaciones que buscaban identificar fuentes de estrés y *burnout* en la docencia, y que en sus resultados informaron cómo estas experiencias de malestar se vinculan con las demandas de la RdC de Alto Impacto. Estas investigaciones emplean conceptualizaciones tradicionales de estrés y *burnout*, como las de Kyriacou (2001) o Maslach y Jackson (1981), y enfoques teóricos alusivos al modelo JD-R (BAKKER; DEMEROUTI, 2007), con la única excepción de la investigación de Day y Hong (2016) que utiliza nociones teóricas sobre *resiliencia*.
- **Estudios sobre bienestar ocupacional docente y RdC de Alto Impacto:** la presente tipología remite a tres investigaciones que explícitamente estudian la incidencia de la RdC de Alto Impacto en el *bienestar ocupacional docente*. En un caso, el constructo *bienestar ocupacional docente* es definido como un sentido individual de realización y satisfacción, tanto personal como profesional, construido en un proceso de interacción con el ambiente laboral, los colegas y los estudiantes (BRADY; WILSON, 2020). La investigación de Kaynak (2020) se basa en lineamientos de la Psicología Positiva. Finalmente, la investigación de Skinner, Leavey y Rothi (2019) omite el planteamiento de una definición sobre este constructo, focalizándose en analizar experiencias de estrés.
- **Estudios sobre experiencias de malestar docente y RdC de Alto Impacto:** se trata de un grupo de nueve investigaciones cuantitativas que analizan la relación estadística entre el estrés y el *burnout* de las profesoras, sus percepciones acerca de la implementación de políticas de RdC de Alto Impacto, y otras variables, como, por ejemplo, el abandono de la profesión. En esta tipología, destaca un programa de investigación conducido por von der Embse, que abarca siete publicaciones realizadas en Estados Unidos e Inglaterra. También sobresale que este grupo de investigaciones expone antecedentes sobre las políticas de RdC de Alto Impacto, a la vez que ocupa definiciones y modelos especializados de estrés ocupacional, como la propuesta de Kyriacou (2001) y el JD-R (BAKKER; DEMEROUTI, 2007), y también emplea instrumentos consolidados en la medición del estrés docente, como el creado por Fimian y Fastenau (apud GUGLIELMI; TRATOW, 1998).
- **Estudios que reconceptualizan el malestar docente y su relación con la RdC de Alto Impacto:** este último grupo reúne siete investigaciones que reconceptualizan las experiencias de malestar psicológico y su vínculo con la RdC de Alto Impacto empleando enfoques teóricos provenientes de las Ciencias de la Educación y la Sociología. A este respecto, resaltan dos enfoques. Por una parte, destaca la propuesta de Doris Santoro (2011), quien reconceptualiza las experiencias de malestar mediante la noción de *desmoralización*. Esta autora, influida por el pensamiento de John Dewey, señala que

las políticas en cuestión desencadenan procesos de *desmoralización* que derivan en experiencias de malestar, marcadas por el estrés y la ansiedad. Específicamente, plantea que la docencia es impulsada por propósitos morales, fijados histórica y culturalmente de forma colegiada. En este contexto, las políticas de RdC de Alto Impacto, más que provocar un desequilibrio entre demandas y recursos laborales, generaron una transformación estructural de los propósitos de la docencia, impidiendo que las profesoras obtengan las recompensas morales de su trabajo. Una segunda propuesta relevante es la de Kwok Kuen Tsang, quien homologa el concepto marxista de alienación laboral con las experiencias de *burnout* de las profesoras expuestas a RdC de Alto Impacto en Hong-Kong (TSANG, 2019). En particular, este autor adopta la Teoría de Proceso Laboral para ilustrar que estas políticas desempoderan técnica e ideológicamente a las profesoras, induciendo experiencias de alienación que traen consigo sensaciones displacenteras, como frustración, aislamiento y falta de autorrealización. Por consiguiente, el aporte de estos enfoques reside en visibilizar las causas estructurales de las experiencias de malestar vinculadas con la RdC de Alto Impacto, evidenciando comprensivamente el modo en que estas políticas limitan la agencia de las profesoras al redefinir estructuralmente su trabajo. La Tabla 3 detalla las investigaciones correspondientes a cada tipología.

**Tabla 3.** Tipos de investigaciones y enfoques teóricos

Tipos de investigaciones	Publicaciones	Constructo principal	Enfoque teórico principal
Análisis de Políticas de RdC de Alto Impacto	Glazer (2018); Hewitt (2015); Keogh y Roan (2016); Martin, Fisher-Ari y Kavanagh (2020); Mertler (2011); Perryman y Calvert (2019); Perryman et al. (2011); Skerritt (2018); Smith y Kovacs (2011); Thompson (2013)	Estrés	Marco teóricos especializados en el análisis de Políticas Educativas. Ausencia de posicionamientos teóricos sobre experiencias de malestar
Estudios sobre malestar docente	Day y Hong (2016); Shernoff et al. (2011); Wong, Chik y Chan (2017)	Estrés y <i>Burnout</i>	Definiciones y modelos explicativos de estrés, como la propuesta de Kyriacou (2001) y el JD-R (BAKKER; DEMEROUTI, 2007)
Estudios sobre <i>bienestar ocupacional docente</i> y RdC de Alto Impacto	Brady y Wilson (2020); Kaynak (2020); Skinner, Leavey y Rothi (2019)	Bienestar Ocupacional	En un caso se identifica una elaboración teórica de las autoras, otro se basa en la Psicología Positiva, y en un caso no se registra definición
Estudios sobre experiencias de malestar docente y RdC de Alto Impacto	Gonzalez et al. (2016); Pishghadam et al. (2013); Putwain y von der Embse (2019); Ryan et al. (2017); Saeki et al. (2018); von der Embse et al. (2015, 2016a, 2016b, 2017)	Estrés y <i>Burnout</i>	Definiciones y modelos explicativos de estrés, como la propuesta de Kyriacou (2001) y el JD-R (BAKKER; DEMEROUTI, 2007)
Estudios que reconceptualizan el malestar docente y su vinculación con la RdC de Alto Impacto	Rayner y Espinoza (2015); Santoro (2011); Shaw (2016); Tsang (2019); Tsang y Kwong (2016, 2017); Wronowski y Urich (2019)	Reconceptualizaciones sobre Estrés y <i>Burnout</i>	Noción de Desmoralización y Teoría de Proceso Laboral

Fuente: Elaboración propia.

Aun cuando no fue propuesto un análisis de los aspectos metodológicos, complementariamente se identificó que el *corpus* pesquisado no exhibe un predominio relevante de alguna modalidad metodológica, aunque menor es la cantidad de estudios que emplean métodos mixtos ( $n = 16$  estudios cualitativos,  $n = 12$  estudios cuantitativos,  $n = 4$  estudios mixtos). Cabe destacar que todas las publicaciones del tipo “Estudios sobre experiencias de malestar docente y RdC de Alto Impacto” aplican métodos cuantitativos, de los cuales seis emplean ecuaciones estructurales, técnica que permite analizar la relación simultánea entre múltiples variables. Por su parte, el tipo “Estudios que reconceptualizan el malestar docente y su vinculación con la RdC de Alto Impacto” muestra predominio de métodos cualitativos, basándose en entrevistas y análisis de contenido, con la única excepción del trabajo de Wronowski y Urich (2019).

Resumiendo, a partir de las distintas tipologías expuestas en esta sección se desprende la relevancia de articular epistemológica y teóricamente los tres niveles interrelacionados, como se recordará: nivel “macro” de *políticas educativas y regulaciones del trabajo docente*, nivel “meso” referido a las *condiciones concretas de trabajo*, y nivel “micro” sobre *vivencias y percepciones de bienestar/malestar ocupacional*. En este sentido, las tipologías o enfoques centrados en un único campo teórico reportan menor capacidad explicativa y comprensiva; mientras que enfoques, como los dos últimos descritos en esta sección, constituyen abordajes que entregan mayor amplitud analítica sobre el tópico pues integran las distintas dimensiones del problema de investigación, proporcionando bases más sólidas acerca del modo en que los distintos niveles mencionados se interrelacionan. Esto será desarrollado con profusión en la sección final del artículo.

## ¿Cuáles son los Principales Resultados Reportados acerca de la Relación entre Bienestar Ocupacional Docente y RdC de Alto Impacto?

Transversalmente, las investigaciones plantean que los procesos de RdC y sus consecuencias crean un ambiente estresante por la vía de afectar algunas *condiciones laborales* relevantes para las profesoras. Así, la RdC de Alto Impacto constituye una fuente específica de malestar psicológico que se combina con otros factores estresantes típicos, como, por ejemplo, la multiplicidad de funciones o los problemas conductuales del estudiantado. Para una comprensión acabada de este resultado, a continuación, se detalla el modo en que, según la evidencia, esta política deteriora las *condiciones laborales*. Específicamente, la RdC de Alto Impacto opera sobre cuatro condiciones de tipo *psicosocial* y una de tipo *material*:

- **Autonomía:** las investigaciones escogidas sostienen que las docentes perciben la RdC y sus consecuencias como una reducción de su autonomía profesional. En este sentido, Shernoff et al. identificaron manifestaciones de estrés entre las docentes que se encontraban forzados a “entrenar para la prueba”, ya que “señalaron sentirse limitados en el control de la planificación y en la ejecución de las lecciones, y frustrados éticamente por mandatos que focalizan la enseñanza en estudiantes con más probabilidades de lograr los resultados esperados en las pruebas estandarizadas” (2011, p. 64). Asimismo, un estudio de Putwain y von der Embse reporta que las “profesoras que percibieron una mayor presión por la imposición de cambios curriculares experimentaron mayor estrés durante el período de evaluación” (2019, p. 59). Estos resultados evidencian que en la “Era de la RdC” las profesoras se encuentran impedidas de definir los objetivos y los procesos propios de su trabajo, ante lo cual emerge aquello que Santoro denomina *desmoralización*, es decir, una “imposibilidad para acceder a las recompensas morales de la enseñanza; que puede provocar sentimientos de depresión, desánimo, vergüenza y desesperanza” (2011, p. 19).

- **Significatividad del trabajo:** una amplia cantidad de las investigaciones releva la escasa significatividad de las actividades laborales asociadas con los procesos de RdC. A este respecto, Perryman et al. concluyen que “no es sólo el tema de la carga laboral y el ambiente estresante, sino la naturaleza del trabajo que induce la RdC lo que despoja a las docentes de la innovación y diversidad por las que muchas se incorporaron a la profesión” (2019, p. 14). Por su parte, en su investigación, Skinner, Leavey y Rothi explican que esta política “desmanteló un sistema relacional y una cultura de trabajo, reemplazándola por una cultura educativa estrictamente contractualizada, caracterizada por la gestión y las metas de desempeño” (2019, p. 12). Esto es refrendado por Smith y Kovacs quienes reportan que las demandas de RdC “restan valor a lo que (las profesoras) perciben como su principal responsabilidad: enseñar a sus alumnos y hacerlo en formas dinámicas que fomentan el pensamiento creativo y el crecimiento personal, tanto intelectual como emocional” (2011, p. 218); en tanto, Tsang y Kwong plantean que las docentes “tenían experiencias de malestar hacia su trabajo porque este no estaba relacionado con (lo que ellas conciben como) la enseñanza y la educación, y tampoco tenían poder para cambiar la situación” (2016, p. 9). En suma, la RdC de Alto Impacto, al reestructurar los propósitos y procesos laborales de la docencia, también deteriora su significado pedagógico y social, haciéndola útil sólo cuando se ajusta a ciertos puntajes.
- **Sobrecarga laboral:** el tema central de la percepción de sobrecarga asociada a las actividades de RdC –reportada en la totalidad de las publicaciones– alude a la creación de nuevas cargas laborales que, desde la óptica de las profesoras y su cultura profesional, no resultan útiles ni significativas para su trabajo cotidiano. Para una mejor comprensión de la sobrecarga laboral asociada con la RdC de Alto Impacto, es preciso considerar dos facetas de esta problemática. Por un lado, ocurre un aumento de las cargas laborales. Como ejemplo, Day y Hong reportan que las profesoras más estresadas “estaban sometidas a la presión diaria de completar cantidades significativas de papeleo como medio para registrar e informar sobre el progreso y los logros de los estudiantes” (2016, p. 119). Por otro lado, algunas investigaciones señalan que esta sobrecarga surge no sólo por el volumen del trabajo demandado, sino por la naturaleza de este. En este sentido, la investigación de Brady y Wilson señalan que “el gran volumen y la baja calidad de las actividades generadas por los sistemas de RdC de Alto Impacto parecían ser la principal barrera para mejorar el bienestar de las docentes” (2020, p. 11). Consecuentemente, como fue anticipado, las actividades vinculadas con la RdC son comprendidas como cargas impuestas y con escaso valor pedagógico, constituyéndose en una “doble jornada” que coexiste con actividades fundamentales, como la planificación de la enseñanza o el abordaje de problemas sociales del estudiantado.
- **Apoyo y soporte social:** con menos frecuencia e intensidad, las publicaciones indican que en regímenes de RdC de Alto Impacto tienden a deteriorarse los mecanismos de soporte social las profesoras. En esta línea, Keogh y Roan reportan “que los cambios en las prioridades de los directores, como un mayor énfasis en las actividades de “creación de imagen corporativa”, coinciden con un detrimento de las relaciones laborales constructivas entre directivos y docentes y un aumento de cargas de trabajo más pesadas y desarticuladas” (2016, p. 6). A su vez, esta dinámica infringe un daño en los mecanismos de colaboración pues, entre otras cosas, se ha constatado que “la publicación de resultados promovió una mayor competencia y rivalidad entre el personal, y un liderazgo más coercitivo para obtener ‘buenos’ resultados” (THOMPSON, 2013, p. 76).
- **Contrato y salario:** parte la evidencia procedente de Estados Unidos señala que cuando las políticas de RdC incluyen consecuencias materiales, como desvinculaciones o pago por mérito, habitualmente, estas repercuten en manifestaciones de estrés. Por ejemplo, von der Embse et al. reportan que “el

pago por mérito se relacionó positivamente con las manifestaciones de estrés” y, también, “con el uso de apelaciones de miedo y mayor frecuencia de recordatorios de las pruebas” (2017, p. 10).

Es necesario notar que la afectación de estas condiciones laborales ocurre de manera interrelacionada. Esto parece especialmente cierto para *autonomía, significatividad del trabajo y percepción de sobrecarga*. Como se anticipó, estos resultados son transversales al *corpus* pesquisado, empero cada investigación aporta evidencia con distintos niveles de profundidad. La Tabla 4 indica el aporte de cada publicación.

**Tabla 4.** Contribución individual de cada publicación

Publicaciones	Falta de autonomía	Significatividad del trabajo	Sobrecarga laboral	Soporte social	Contrato y salario
Brady y Wilson (2020)	✓	✓	✓		
Day y Hong (2016)			✓		
Glazer (2018)	✓	✓	✓		✓
Gonzalez et al. (2016)	✓	✓	✓		
Hewitt (2015)	✓		✓	✓	
Kaynak (2020)	✓		✓		
Keogh y Roan (2016)	✓		✓	✓	
Martin, Fisher-Ari y Kavanagh (2020)	✓		✓		
Mertler (2011)		✓	✓		
Perryman y Calvert (2020)	✓	✓	✓		
Perryman et al. (2011)	✓	✓	✓		
Pishghadam et al. (2013)	✓		✓		
Putwain y von der Embse (2019)	✓		✓		
Rayner y Espinoza (2015)		✓	✓		
Ryan et al. (2017)			✓		✓
Saeki et al. (2018)	✓		✓		✓
Santoro (2011)	✓	✓	✓		
Shaw (2016)	✓	✓	✓		✓
Shernoff et al. (2011)	✓	✓	✓		
Skerritt (2018)	✓	✓	✓	✓	
Skinner, Leavey y Rothi (2019)	✓	✓	✓		
Smith y Kovacs (2011)	✓	✓	✓		
Thompson (2013)		✓	✓	✓	
Tsang (2019)	✓	✓	✓		
Tsang y Kwong (2016)	✓	✓	✓		
Tsang y Kwong (2017)	✓	✓	✓		
von der Embse et al. (2015)			✓		
von der Embse et al. (2016a)			✓		✓
von der Embse et al. (2016b)			✓		
von der Embse et al. (2017)		✓	✓		✓
Wong, Chik y Chan (2017)		✓	✓		
Wronowski y Urich (2019)	✓	✓	✓		

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, las investigaciones revelan dos efectos derivados de estas experiencias de malestar psicológico. En primer lugar, el estrés inducido por la RdC se relaciona con un detrimento de la autoeficacia ante las metas inconmensurables (GONZALEZ et al., 2016). En segundo lugar, las experiencias de malestar ligadas con esta política se asocian con una mayor rotación e intención de abandono de la profesión (RYAN et al., 2017). Cabe mencionar que los resultados expuestos en esta sección afectarían mayormente a profesoras que se desempeñan en escuelas emplazadas en zonas de pobreza y con mayor incidencia de problemas sociales (BRADY; WILSON, 2020).



## Discusión y Consideraciones Finales

La presente revisión tuvo como objetivo mapear y analizar la evidencia internacional sobre la relación entre *bienestar ocupacional docente* y RdC de Alto Impacto. Los resultados obtenidos indican que se trata de una línea de investigación reciente, pero que permite visualizar un tópico escasamente abordado todavía. Como fue expuesto en la introducción, hasta ahora la literatura previamente publicada sobre RdC de Alto Impacto se ha centrado principalmente en sus efectos a nivel de los resultados académicos, las prácticas organizativas e instruccionales (PARCERISA; VERGER, 2016); mientras que los estudios sobre *bienestar ocupacional docente* remiten a la asociación entre las condiciones de trabajo y el bienestar/malestar percibido (SKAALVIK; SKAALVIK, 2018). Por ende, los resultados de esta revisión adquieren importancia pues expanden el campo de estudio de las políticas educativas, proporcionando algunas evidencias respecto del modo en que estas pueden vincularse con las condiciones de trabajo y el *bienestar ocupacional* de las profesoras.

En este marco, se han identificado tres resultados relevantes y consistentes dentro del material pesquisado, los cuales tienen implicancias epistemológicas, teóricas y metodológicas que permiten proyectar la investigación futura. Para profundizar en esto, a continuación, se discutirán los resultados y sus implicancias, y, finalmente, serán indicados algunos retos para la investigación del tópico.

En primer lugar, las investigaciones revisadas provienen mayoritariamente de Estados Unidos e Inglaterra. Ante esto, cabe recordar que los diseños institucionales de RdC de Alto Impacto difieren en función de la cantidad y tipo de consecuencias. Los países indicados son casos extremos, que utilizan opciones de diseño con múltiples consecuencias de gran severidad, como, por ejemplo, desvinculaciones y bonificaciones. Además, estos sistemas usan los resultados de las evaluaciones con fines *pro-mercado* para direccionar las elecciones parentales, afectando el prestigio social de las escuelas y sus profesoras.

Ambos casos citados muestran extensas trayectorias en el uso de esta política, cuyo origen data de la década de 1980 y que los sucesivos gobiernos han perfeccionado con reformas influidas por el paradigma neoliberal (BALL; YOUDELL, 2008). Entre estas reformas, en los Estados Unidos sobresale “No Child Left Behind” y “Every Student Succeeds”; y para el caso de Inglaterra la “Education Reform Act”, una ley general que permitió la progresiva promulgación de políticas *pro-mercado* y de RdC. Otro caso relevante en esta revisión fue Hong-Kong, región que, también bajo el influjo neoliberal, promulgó en la década 1990 reformas como “School Management Initiative” y “School Based Management”. Dichas reformas inauguraron un modelo de RdC que, aunque con consecuencias menos severas que en Estados Unidos e Inglaterra, transformaron la labor de las profesoras (TSANG, 2019).

Las diferencias evidenciadas sobre la severidad de las consecuencias no son inocuas. Si bien parte importante de los resultados obtenidos son comunes a los países analizados, las investigaciones producidas en Estados Unidos muestran una relación empírica entre aquellas consecuencias que afectan condiciones contractuales y/o salariales, el malestar psicológico y mayores niveles de abandono en la profesión (WRONOWSKY; URICH, 2019). Este dato sugiere que, cuando las consecuencias de estas políticas condicionan las remuneraciones e incluyen opciones de despido, las experiencias de malestar pueden influir los proyectos de vida profesionales. Empero, generalizar y profundizar en estos resultados implica disponer de datos procedentes de otros países que, utilizando modelos extremos de RdC, carecen de evidencia sobre el tema, como, por ejemplo, Chile (OYARZÚN; CORNEJO, 2020). La implicancia señalada es relevante pues los diseños institucionales de esta política y sus efectos divergen según los contextos sociales, históricos, políticos y económicos de cada país (VERGER; NORMAND, 2015).

En segundo lugar, los resultados de esta revisión sugieren que los “Estudios sobre experiencias de malestar docente y RdC de Alto Impacto” y aquellos “Estudios que reconceptualizan el malestar



docente y su vinculación con la RdC de Alto Impacto”, tienen un rendimiento preeminente para explicar y comprender el tópico analizado. Ambos enfoques, logran articular de mejor manera los tres niveles interrelacionados en el tópico: nivel “macro” de *políticas educativas y regulación del trabajo docente*, nivel “meso” de *condiciones concretas de trabajo*, y nivel “micro” de *vivencias y percepciones de bienestar/malestar ocupacional*. Empero, dicha articulación es resuelta de distintas maneras. Considerando esto, es pertinente analizar las características principales de ambos enfoques y evidenciar sus aportaciones al tópico estudiado.

Por una parte, las investigaciones agrupadas bajo el rótulo “Estudios sobre experiencias de malestar docente y RdC de Alto Impacto”, se desarrollan mediante hipótesis *testeadas* con métodos cuantitativos y recurren a modelos especializados en estrés ocupacional, como el JD-R. En este marco, es factible reconocer dos aportes concretos de estos estudios. Primeramente, estas investigaciones indican que la mayor presión percibida producto de la RdC es un predictor específico de malestar, afectando particularmente las percepciones de sobrecarga laboral. En segundo lugar, estos estudios aportan en explicar la interacción simultánea de múltiples variables, tales como las percepciones sobre RdC de Alto Impacto, las manifestaciones de estrés, la autoeficacia y/o la rotación laboral.

Por otra parte, el segundo grupo destacado corresponde a los “Estudios que reconceptualizan el malestar docente y su vinculación con la RdC de Alto Impacto”. Estas investigaciones sobresalen por dos marcos teóricos que exhiben capacidad comprensiva sobre el tópico: la noción de *desmoralización* (SANTORO, 2011) y la Teoría de Proceso Laboral (TSANG; KWONG, 2017). Siguiendo los resultados, estos enfoques no sólo pueden ayudar a explicar la organización de las relaciones entre ciertas variables, sino que, además, disponen de capacidad conceptual para entender aquello que fundamenta la ocurrencia del fenómeno estudiado en contextos socioculturales específicos. Resumiendo, el primer enfoque destacado articula los tres niveles aludidos, considerando las percepciones sobre RdC como una variable estresora que se relaciona con el malestar psicológico. Paralelamente, el segundo alcanza un grado mayor de profundidad al comprender el deterioro del bienestar ocupacional como el resultado de complejos procesos de disputa entre culturas educativas discordantes, a la vez que trasciende las definiciones clásicas de malestar, ligadas al impacto de las condiciones laborales en las profesoras a un nivel principalmente individual.

De lo anterior derivan dos implicancias epistemológicas para la labor investigativa. Primeramente, se reafirma que el bienestar ocupacional y su deterioro, manifestado en experiencia de malestar, son ante todo estados subjetivos expresados en percepciones, cuyos contenidos a su vez están sustentados en las interpretaciones que las profesoras desarrollan a partir de sus experiencias cotidianas de trabajo. La segunda implicancia atañe a que los estados subjetivos, antes resaltados, se construyen en una interacción de elementos psicológicos y sociales. A este respecto, y coincidiendo con Tsang (2019), investigar la relación entre el bienestar ocupacional y las políticas educativas amerita una perspectiva analítica que considere la mutua influencia entre elementos de la Agencia y la Estructura de los fenómenos sociales. Tradicionalmente, la Agencia ha sido comprendida como la capacidad de los actores de tomar decisiones fundadas en procesos reflexivos y atribuir significado a sus acciones; mientras la Estructura remite a una serie de elementos previamente objetivados que limitan y moldean la Agencia, como, por ejemplo, las culturas, los discursos ideológicos o las normatividades, ya sean sociales o legales. En este marco, las políticas educativas representan elementos de la Estructura que interactúan con la Agencia de las profesoras, siendo preciso hacer notar dos cuestiones: por un lado, la RdC de Alto Impacto es una política caracterizada por un fuerte carácter prescriptivo; y, por otro lado, las experiencias de malestar psicológico están inevitablemente mediadas por sus contextos socioculturales.

Todo lo expuesto sugiere que una indagación rigurosa del tópico estudiado implica examinar, primero, los elementos agenciales y estructurales de forma independiente y, luego, su compleja interacción.

Esta perspectiva constituye un posicionamiento comprensivo del objeto de estudio, más cercano a lo expuesto en trabajos como los de Santoro (2011) o Tsang y Kwong (2017), que supera las miradas mecanicistas centradas, únicamente, en describir el grado de balance entre demandas y recursos laborales.

En tercer lugar, como se ha venido afirmando, la influencia deletérea de esta política sobre el bienestar ocupacional surge a partir de transformaciones estructurales de la docencia, tanto de sus dimensiones ideológicas como técnicas, que tienden a constreñir la agencia de las profesoras mediante prescripciones relativas a sus metas y procesos laborales. Dicha transformación es percibida por las profesoras en sus condiciones laborales de forma conflictiva, principalmente en aquellas condiciones laborales de tipo psicosocial, las cuales están interrelacionadas y fuertemente mediadas por la cultura profesional docente. La implicancia de esto remite al modo en que las profesoras construyen significados respecto de sus actividades laborales en relación con dos aspectos: sus condiciones concretas de trabajo, y el vínculo entre dichas condiciones y las políticas educativas.

A partir de esto último se puede plantear que, en línea con lo dicho en la introducción, el estudio de la relación entre *bienestar ocupacional docente* y políticas educativas requiere configurar un diálogo teórico entre tres niveles diferentes de la realidad social. En este sentido, considerando el campo de las políticas educativas, es pertinente la inclusión de teorías como la de *recontextualización de políticas* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), que aportarían en el entendimiento de las interpretaciones y traducciones situadas que las profesoras efectúan respecto de los marcos regulatorios. Asimismo, es relevante prestar mayor atención a desarrollos teóricos en torno a la naturaleza del trabajo docente, algunos citados en esta revisión (SANTORO, 2011) y otros aún ausentes, como las aportaciones sobre trabajos “no clásicos” (DE LA GARZA, 2017), los cuales ayudarían a comprender las características esenciales y distintivas de esta ocupación. Finalmente, es necesaria la incorporación de los conocimientos derivados de la Salud Ocupacional aplicada al trabajo docente (SKAALVIK; SKAALVIK, 2018), toda vez que estos identifican aquellas condiciones laborales críticas para la producción de *bienestar ocupacional docente*.

A modo de cierre, en base a los análisis expuestos y considerando que se trata de una línea investigativa incipiente, se plantean cinco ideas para proyectar una agenda de investigación:

- Realizar investigaciones en países que, empleando políticas de RdC de Alto Impacto, carecen de evidencia en la materia. Este es el caso de Chile, país latinoamericano que utiliza políticas de RdC con consecuencias para regular el funcionamiento de las escuelas y el trabajo de las profesoras. Las particularidades propias del contexto sociocultural de este país podrían originar resultados disímiles a los registrados en los países anglosajones.
- Construir marcos teóricos comprensivos que incorporen e integren aportes del área de la Salud Ocupacional, el Trabajo Docente y las Políticas Educativas. Esto incluye las propuestas teóricas destacadas en los resultados y también los otros desarrollos que fueron citados más arriba. La elaboración de un posicionamiento basado en este diálogo de saberes permitiría abordar los distintos aspectos involucrados; mientras que, por el contrario, la fragmentación teórica podría provocar la omisión de dimensiones relevantes del tópico estudiado.
- Elaborar diseños mixtos de investigación que permitan un abordaje profuso del objeto de estudio. Sabiendo que el *bienestar ocupacional* remite a estados subjetivos, resulta acertado promover la triangulación e integración de evidencias producidas mediante instrumentos psicométricos, que capturen las percepciones, y entrevistas, que registren los sentidos subjetivos de las profesoras.
- Profundizar en el carácter situado de las condiciones laborales docentes y en la influencia que reciben por parte de las políticas educativas. Esto adquiere relevancia, si se considera que las percepciones y significados construidos acerca de las condiciones del trabajo docente varían en

cada cultura. Por ende, sería propicio, por ejemplo, formular preguntas respecto de cuándo, cómo y por qué las cargas de trabajo adquieren significatividad en un determinado contexto sociocultural.

- Analizar la relación entre las percepciones sobre la política, el bienestar ocupacional, y otras variables de interés no incluidas en las investigaciones revisadas. En este sentido, algunas variables aún poco exploradas son las siguientes: género, nivel socioeconómico, tipo de administración (pública o privada), grado de compromiso laboral, prevalencia de trastornos mentales, entre otras.

## Contribuciones de los Autores

Problematización y Conceptualización: Oyarzún-Maldonado C.; Cornejo-Chávez R.; Assaél-Budnik J.; Metodología: Oyarzún-Maldonado C.; Análisis: Oyarzún-Maldonado C.; Cornejo-Chávez R.; Assaél-Budnik J.; Redacción: Oyarzún-Maldonado C.; Cornejo-Chávez R.; Assaél-Budnik J.

## Notas

1. Asumiendo perspectiva justa en cuanto el género y considerando que la docencia es una labor ejercida predominantemente por mujeres, a lo largo del artículo se emplea la palabra profesoras para aludir al colectivo docente en su totalidad.
2. Cohen, Gianaros y Manuck (2016) reconocen otras dos tradiciones. La “tradición epidemiológica”, que evalúa los niveles objetivos de estrés provocado por eventos considerados estresantes en función de cualificaciones normativas. Y la “tradición biológica”, que homologa el estrés con una perturbación a nivel fisiológico-endocrino ante eventos ambientales, que al prolongarse se asocia con riesgo de enfermedad.
3. Área de investigación multidisciplinaria dirigida a identificar los factores que promueven el máximo bienestar físico, psicológico y social en el trabajo.
4. Siglas en inglés para cada modelo.
5. La “autonomía escolar” es un concepto polisémico. En este caso, se alude a un enfoque gerencial de autonomía escolar, que consiste en la descentralización de la gestión a nivel de los equipos directivos, quienes se convierten en responsables de administrar los recursos económicos y humanos de cada escuela.

## Referencias

ARKSEY, H.; O'MALLEY, L. Scoping studies: towards a methodological framework. **International Journal of Social Research Methodology**, London, v. 8, n. 1, p. 19-32, 2005. <https://doi.org/10.1080/136455703200119616>

BAKKER, A.; DEMEROUTI, E. The job demands-resources model: state of the art. **Journal of Managerial Psychology**, London, v. 22, n. 3, p. 309-328, 2007. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>

BALL, S. Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. **Revista Educación y Pedagogía**, Mendellín, v. 25, n. 37, p. 87-104, 2003.

BALL, S.; YOUDELL, D. **La privatización encubierta en la educación pública**. London: Instituto de Educación/Universidad de Londres, 2008.

BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy**. Policy enactments in secondary schools. London: Routledge, 2012.

BALLET, K.; KELCHTERMANS, G. Struggling with workload: primary teachers' experience of intensification. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 25, n. 8, p. 1150-1157, 2009. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.012>

BRADY, J.; WILSON, E. Teacher wellbeing in England: teacher responses to school-level initiatives. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v. 51, n. 1, p. 45-63, 2020. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1775789>

CARLOTTO, M. S.; GONÇALVES, S.; TAUBE DE OLIVEIRA, M. Intenção de abandono profissional entre professores: o papel dos estressores ocupacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-18, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240028>

CHAMBERS MACK, J. et al. Why do teachers leave? A comprehensive occupational health study evaluating intent-to-quit in public school teachers. **Journal of Applied Biobehavioral Research**, Hoboken, v. 24, n. 1, p. 1-13, 2019. <https://doi.org/10.1111/jabr.12160>

COHEN, S.; GIANAROS, P. J.; MANUCK, S. B. A stage model of stress and disease. **Perspectives on Psychological Science**, Thousand Oaks, v. 11, n. 4, p. 456-463, 2016. <https://doi.org/10.1177/1745691616646305>

CORNEJO, R. Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 409-426, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200006>

DAY, C.; HONG, J. Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: Challenges of living on the edge. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 59, p. 115-125, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.015>

DE LA GARZA, E. ¿Qué es el trabajo no clásico? **RELET**, Ciudad de México, v. 22, n. 36, p. 5-44, 2017.

FERNET, C. et al. Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 28, n. 4, p. 514-525, 2012. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>

GLAZER, J. Learning from those who no longer teach: Viewing teacher attrition through a resistance lens. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 74, p. 62-71, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.011>

GONZALEZ, A.; PETERS, M. L.; ORANGE, A.; GRIGSBY, B. The influence of high-stakes testing on teacher self-efficacy and job-related stress. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v. 47, n. 4, p. 513-531, 2016. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1214237>

GUGLIELMI, S.; TRATOW, K. Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. **Review of Educational Research**, Thousand Oaks, v. 68, n. 1, p. 61-99, 1998. <https://doi.org/10.3102/00346543068001061>

- HAKANEN, J. J.; BAKKER, A. B.; SCHAUFELI, W. B. Burnout and work engagement among teachers. **Journal of School Psychology**, Amsterdam, v. 43, p. 495-513, 2006. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 14, n. 8, p. 835-854, 1998. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- HARGREAVES, A. Four ages of professionalism and professional learning. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, Abingdon, v. 6, n. 2, p. 151-182, 2000. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- HARMSSEN, R. et al. The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. **British Journal of Educational Psychology**, Leicester, v. 24, n. 6, p. 626-643, 2018. <https://doi.org/10.1111/bjep.12238>
- HEWITT, K. K. Educator evaluation policy that incorporates EVAAS value-added measures: Undermined intentions and exacerbated inequities. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 23, n. 76, p. 1-49, 2015. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1968>
- HOLLOWAY, J.; SØRENSEN, T. B.; VERGER, A. Global perspectives on high-stakes teacher accountability policies: an introduction. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 25, n. 85, 2017. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3325>
- KARASEK, R.; THEORELL, T. **Healthy work, stress, productivity and the reconstruction of working life**. New York: Basic Books, 1990.
- KAYNAK, N. E. A close look at teachers' lives: caring for the well-being of elementary teachers in the US. **International Journal of Emotional Education**, Malta, v. 12, n. 1, p. 19-34, 2020.
- KELCHTERMANS, G.; BALLEET, K.; PIOT, I. Surviving diversity in times of performativity: understanding teachers' emotional experience of change. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (eds.). **Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives**. New York: Springer, 2009.
- KEOGH, M.; ROAN, A. Exploring teachers' early-retirement decisions: a qualitative study. **Work, Aging and Retirement**, Oxford, v. 2, n. 4, p. 436-446, 2016. <https://doi.org/10.1093/workar/waw016>
- KYRIACOU, C. Teacher stress: directions for future research. **Educational Review**, London, v. 53, p. 27-35, 2001. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- LEITHWOOD, K.; EARL, L. Educational accountability effects: an international perspective. **Peabody Journal of Education**, Mahwah, v. 75, n. 4, p. 1-18, 2000. [https://doi.org/10.1207/S15327930PJE7504\\_1](https://doi.org/10.1207/S15327930PJE7504_1)
- LIU, S.; ONWUEGBUZIE, A. J. Chinese teachers' work stress and their turnover intention. **International Journal of Educational Research**, Oxford, v. 53, p. 160-170, 2012. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.006>
- LORENTE, L. et al. Extension of the job demands-resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. **Psicothema**, Oviedo, v. 20, n. 3, p. 354-360, 2008.
- MAROY, C.; VOISIN, A. As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 24, p. 881-901, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300012>

- MARTIN, A. E.; FISHER-ARI, T. R.; KAVANAGH, K. M. "Our schools turned into literal police states": disciplinary power and novice teachers enduring a cheating scandal. **Educational Studies**, Washington, v. 56, n. 3, p. 306-329, 2020. <https://doi.org/10.1080/00131946.2020.1745809>
- MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced burnout. **Journal of Occupational Behaviour**, Sussex, v. 2, n. 2, p. 99-113, 1981. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- MERTLER, C. Teachers' perceptions of the influence of no child left behind on classroom practices. **Current Issues in Education**, Tempo, v. 13, n. 3, p. 1-35, 2011.
- MONTGOMERY, C.; RUPP, A. A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. **Canadian Journal of Education**, [s. l.], v. 28, n. 3, p. 458-486, 2005. <https://doi.org/10.2307/4126479>
- OECD [ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT]. The teachers' well-being conceptual framework: Contributions from TALIS 2018. **Teaching in Focus**, [s. l.], n. 30, 2020. <https://doi.org/10.1787/86d1635c-en>
- OIT [ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO]. **Estrés en el trabajo**. Un reto colectivo. Ginebra: Centro Internacional de Formación de la OIT, 2016.
- OPLATKA, I. Emotion management and display in teaching: some ethical and moral considerations in the Era of Marketization and Commercialization. In: SCHUTZ, P. A; ZEMBYLAS, M. (eds.). **Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives**. New York: Springer, 2009.
- OYARZÚN, C.; CORNEJO, R. Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: una revisión de la evidencia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020. <https://doi.org/10.1590/es.219509>
- PARCERISA, L.; VERGER, A. Rendición de cuentas y política educativa: una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. **Profesorado – Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 20, n. 3, p. 15-51, 2016.
- PERRYMAN, J.; CALVERT, G. What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. **British Journal of Educational Studies**, London, v. 68, n. 1, p. 3-23, 2020. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1589417>
- PERRYMAN, J. et al. Life in the pressure cooker – school league tables and English and mathematics teachers' responses to accountability in a results-driven era. **British Journal of Educational Studies**, London, v. 59, n. 2, p. 179-195, 2011. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.578568>
- PETERS, M. et al. Chapter 11: scoping reviews. In: AROMATARIS, E.; MUNN, Z. (eds.). **JBIM Manual for Evidence Synthesis**. [S. l.]: JBI Collaboration, 2020. <https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-12>
- PISHGHADAM, R. et al. Conceptions of assessment and teacher burnout. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, Abingdon, v. 21, n. 1, p. 34-51, 2014. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.817382>
- PUTWAIN, D.W.; VON DER EMBSE, N. Teacher self-efficacy moderates the relations between imposed pressure from imposed curriculum changes and teacher stress. **Educational Psychology**, Leicester, v. 39, n. 1, p. 51-64, 2019. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1500681>



- RUSSELL, M. B. et al. Examining burnout and the relationships between job characteristics, engagement, and turnover intention among U.S. educators. **SAGE Open**, Thousand Oaks, v. 10, n. 4, p. 1-15, 2020. <https://doi.org/10.1177/2158244020972361>
- RYAN, S. V. et al. Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 66, p. 1-11, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016>
- RAYNER, J.; ESPINOZA, D. E. Emotional labour under public management reform: an exploratory study of school teachers in England. **The International Journal of Human Resource Management**, London, v. 27, n. 19, p. 2254-2274, 2015. <https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1093014>
- SAEKI, E. et al. The influence of test-based accountability policies on early elementary teachers: School climate, environmental stress, and teacher stress. **Psychology in the Schools**, New York, v. 55, n. 4, p. 391-403, 2018. <https://doi.org/10.1002/pits.22112>
- SANTORO, D. A. Good teaching in difficult times: Demoralization in the pursuit of good work. **American Journal of Education**, Chicago, v. 118, n. 1, 1-23, 2011. <https://doi.org/10.1086/662010>
- SCHAUFELI, W. B. Burnout en profesores: una perspectiva social del intercambio. **Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones**, Madrid, v. 21, n. 1-2, p. 15-35, 2005.
- SCHLEICHER, A. **Valuing our teachers and raising their status**: how communities can help, international summit on the teaching profession. Paris: OECD Publishing, 2018. <https://doi.org/10.1787/9789264292697-6-en>
- SHAW, R. D. Music teacher stress in the era of accountability. **Arts Education Policy Review**, Washington, v. 117, n. 2, p. 104-116, 2016. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1005325>
- SHERNOFF, E. S. et al. A Qualitative Study of the Sources and Impact of Stress Among Urban Teachers. **School Mental Health**, New York, v. 3, p. 59-69, 2011. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9051-z>
- SHIRLEY, D.; HARGREAVES, A.; WASHINGTON, S. The sustainability and unsustainability of teachers' and leaders' well-being. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 92, n.1, p. 1-12, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102987>
- SIEGRIST, J. Adverse health effects of high effort-low reward conditions. **Journal of Occupational Health Psychology**, Washington, D. C., v. 1, n. 1, p. 27-41, 1996. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.27>
- SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. **Psychological Reports**, Missoula, v. 114, n. 1, p. 68-77, 2014. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. **Social Psychology of Education**, Dordrecht, v. 21, n. 21, p. 1251-1275, 2018. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. **Teachers and Teaching**, Abingdon, v. 26, n. 7-8, p. 602-616, 2021 <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>

SKERRITT, C. Irish immigrant teachers' experiences and perceptions of autonomy and accountability in the English education system. **Research Papers in Education**, London, v. 34, n. 5, p. 569-596, 2019. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1493741>

SKINNER, B.; LEAVEY, G.; ROTH, D. Managerialism and Teacher Professional Identity: Impact on Well-Being among Teachers in the UK. **Educational Review**, London, v. 73, n. 1, p. 1-16, 2019. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1556205>

SMITH, J. M.; KOVACS, P. E. The impact of standards-based reform on teachers: the case of 'No Child Left Behind'. **Teachers and Teaching**, Abingdon, v. 17, n. 2, p. 201-225. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.539802>

STEINHARDT, M. A. et al. Chronic work stress and depressive symptoms: assessing the mediating role of teacher burnout. **Stress and Health**, Maiden, v. 27, n. 5, p. 420-429, 2011. <https://doi.org/10.1002/smi.1394>

THOMPSON, G. NAPLAN, MySchool and accountability: teacher perceptions of the effects of testing. **The International Education Journal: Comparative Perspectives**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 62-84, 2013.

TOROPOVA, A.; MYRBERG, E.; JOHANSSON, S. Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. **Educational Review**, London, v. 73, n. 1, p. 71-97, 2021. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>

TSANG, K. K. The Interactional-Institutional Construction of Teachers' Emotions in Hong Kong: The Inhabited Institutionalism Perspective. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 10, p. 1-15, 2019. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02619>

TSANG, K. K.; KWONG, T. L. Teachers' emotions in the context of education reform: labor process theory and social constructionism. **British Journal of Sociology of Education**, London, v. 38, n. 6, p. 841-855, 2016. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1182007>

TSANG, K. K.; KWONG, T. L. Emotional Experience of Caam<sup>2</sup> in Teaching: Power and Interpretation of Teachers' Work. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 7, p. 1-12, 2017. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01400>

UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION]. **Condiciones de trabajo y salud docente**. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, 2005.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>

VERHOEVEN, C. et al. Job conditions and wellness/health outcomes in Dutch secondary school teachers. **Psychology and Health**, Oxfordshire, v. 18, n. 4, p. 473-487, 2003. <https://doi.org/10.1080/0887044031000147201>

VIAC, C.; FRASER, P. **Teacher's well-being: a framework for data collection and analysis**. OECD Education Working Papers, v. 213. Paris: OECD Publishing, 2020.

VON DER EMBSE, N.P. et al. Initial development and factor structure of the Educator Test Stress Inventory. **Journal of Psychoeducational Assessment**, New York, v. 33, n. 3, p. 223-237, 2015. <https://doi.org/10.1177/0734282914548329>

VON DER EMBSE, N. P. et al. Teacher stress, teaching-efficacy, and job satisfaction in response to test-based educational accountability policies. **Learning and Individual Differences**, Greenwich, v. 50, p. 308-317, 2016a. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.001>

VON DER EMBSE, N. P. et al. The influence of test-based accountability policies on school climate and teacher stress across four states. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 59, p. 492-502, 2016b. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.013>

VON DER EMBSE, N. P. et al. The influence of test-based accountability policies on teacher stress and instructional practices: a moderated mediation model. **Educational Psychology**, Leicester, v. 37, n. 3, p. 312-331, 2017. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1183766>

WISCHLITZKI, E. et al. Psychosocial risk management in the teaching profession: a systematic review. **Safety and Health at Work**, Amsterdam, v. 11, n. 4, p. 385-390, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2020.09.007>

WONG, M. M.; PIK-YUK CHIK, M.; CHAN, E. Stressors and stressor response levels of Hong Kong primary school music teachers. **International Journal of Music Education**, London, v. 36, n. 1, p. 4-16, 2017. <https://doi.org/10.1177/0255761417689923>

WRONOWSKI, M. L.; URICK, A. Examining the relationship of teacher perception of accountability and assessment policies on teacher turnover during NCLB. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 27, n. 86, p. 1-36, 2019. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3858>

## Sobre los Autores

CRISTIAN OYARZÚN MALDONADO es Psicólogo de la Universidad de Santiago Chile, Magíster en Sociología de la Modernización de la Universidad de Chile, y estudiante del Programa de Doctorado de la Universidad de Chile.

RODRIGO CORNEJO CHÁVEZ es Psicólogo y Doctor en Psicología de la Universidad de Chile. Profesor Asociado del Departamento de Psicología. Director ejecutivo del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH), co-coordinador en Chile para la Red Latinoamericana de Estudios del Trabajo Docente (ESTRADO), miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

JENNY ASSAÉL BUDNIK es Psicóloga de la Universidad de Chile. Profesora Titular del Departamento de Psicología. Investigadora del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH), co-coordinadora en Chile para la Red Latinoamericana de Estudios del Trabajo Docente (ESTRADO), miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

**Recibido:** 24 ene. 2022

**Aceptado:** 27 jul. 2022