DOI. 10.47553/rifop.v100i39.1.113502 ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

El efecto moderador de las características de edad y género sobre la autoeficacia y el apoyo organizacional percibido entre docentes de educación superior

Damarys ROY SADRADÍN
Cristian CÉSPEDES CARREÑO
Camila LEIGH-GONZÁLEZ
Sergio FUENTEALBA-URRA
Andrés RUBIO RIVERA

Datos de contacto:

Damarys Roy Sadradín
Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello
Damarys.roy@unab.cl

Cristian Céspedes Carreño
Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello
Cristian.cespedes@unab.cl

Camila Leigh González
Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello
Camila.leigh@unab.cl

Sergio Fuentealba-Urra
Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello
Sergio.fuentealba@unab.cl

Andrés Rubio Rivera
Facultad de Economia y Negocios, Universidad Andrés Bello
andres.rubio@unab.cl

Recibido: 06/02/2025
Aceptado: 26/03/2025

RESUMEN

Este estudio se centró en variables de género y edad para analizar la relación entre la autoeficacia y el apoyo organizacional percibido por docentes de educación superior. Se trabajó con una muestra de 333 docentes en formación pertenecientes a un programa de Magíster en Docencia en Educación Superior en Chile. Los resultados confirmaron una correlación positiva moderada entre autoeficacia y apoyo organizacional, sin importar el género o la edad del docente. En este estudio, el apoyo organizacional se entiende como la percepción del respaldo institucional y los recursos proporcionados por la universidad para el desempeño docente. Se concluye que la autoeficacia es un predictor confiable del apoyo organizacional, lo que resalta la importancia de fortalecer ambas variables a través de estrategias institucionales. Estos hallazgos tienen implicaciones relevantes para el diseño de intervenciones educativas que promuevan el bienestar y la efectividad de los docentes en formación.

PALABRAS CLAVE: Autoeficacia; Apoyo organizacional; Educación Superior; Docencia; Cultura organizacional.

The moderating effect of age and gender characteristics on self-efficacy and perceived organizational support among higher education teachers

ABSTRACT

This study focused on gender and age variables to analyze the relationship between self-efficacy and perceived organizational support among higher education faculty. The research was conducted with a sample of 333 faculty members enrolled in a Master's in Higher Education Teaching program in Chile. The findings confirmed a moderate positive correlation between self-efficacy and organizational support, regardless of the teacher's gender or age. In this study, organizational support is understood as the perception of institutional backing and the resources provided by the university for teaching performance. The results indicate that self-efficacy is a reliable predictor of organizational support, emphasizing the importance of strengthening both variables through institutional strategies. These findings have significant implications for designing educational interventions that promote the well-being and effectiveness of faculty members in training.

KEYWORDS: Self-Efficacy; Organizational Support; Higher Education; Faculty; Organizational Culture.

Introducción

En las últimas décadas la educación mundial se ha visto inmersa en una vertiginosa carrera ante inéditos desafíos, propiciados por la irrupción de nuevas perspectivas teóricas y metodologías pedagógicas, de innovaciones tecnológicas sin precedente, y de nuevas y cambiantes realidades sociales y culturales. En este escenario, la formación del profesorado ha debido abordar la tarea de modernizar su propuesta curricular y técnica, en concordancia con las nuevas exigencias del magisterio. Sin embargo, en última instancia, la labor de trasladar las competencias adquiridas en su proceso formativo a las aulas recae en los profesores.

En este sentido, resulta razonable preguntarse cómo perciben los futuros profesores, actualmente en formación, su capacidad de asumir el reto que significa la educación actual, y qué percepción tienen del apoyo que reciben de la institución educacional en la que desempeñan su labor docente. El abordaje científico de estos dos factores ha sido desarrollado empleando los conceptos de Autoeficacia y Apoyo Organizacional Percibido.

A nivel macro, la educación global se ha encontrado con nuevos desafíos impulsados por diversos elementos del contexto actual; como el desarrollo de nuevas perspectivas teóricas; el avance de metodologías pedagógicas; la irrupción de la tecnología, y el cambio constante de las dinámicas sociales y culturales. Estos factores

han exigido una modernización en la formación docente, con el fin de responder a las nuevas demandas del sistema educativo (Guillamón Carrasco, 2020).

Así, a nivel meso (institucional), las universidades han debido adaptar sus programas de formación, para desarrollar en los futuros docentes las competencias que les permitan afrontar esas exigencias.

En este proceso, se han estudiado ampliamente dos factores clave: la autoeficacia entendida como la confianza que los docentes en formación tienen respecto a su capacidad de enseñar de manera eficaz; y el apoyo organizacional percibido, referido a cómo perciben el respaldo de la institución en la que ejercen su labor, y los recursos con que cuentan para ello. Así, se ha observado que la autoeficacia docente influye significativamente en el desempeño y compromiso de los profesores y, por otra parte, se ha asociado un alto nivel de apoyo organizacional percibido, con un mayor entusiasmo y bienestar laboral en docentes universitarios (Morales y Elisa, 2021).

Desde la subjetividad del docente en formación o plano micro, es fundamental analizar cómo estos factores se manifiestan en su experiencia cotidiana. Es necesario, entonces, comprender hasta qué punto los futuros profesores se sienten preparados para enfrentar los retos en la educación actual, y cómo perciben el apoyo de las instituciones en las que se desempeñan (Barrientos-Illanes et al., 2021).

Dicho lo anterior, en cuanto a la autoeficacia, se trata de un fenómeno psicológico relacionado conceptualmente con la noción de autopercepción, y que alude al grado de confianza que experimenta un individuo respecto de sus capacidades y habilidades, su control sobre el entorno, y su capacidad para alcanzar metas, influyendo fuertemente en las emociones, pensamientos y comportamientos (Abdullah, 2019; Bandura, 1986, 2010; Cooper et al., 2024; Locke y Bandura, 1987).

En el contexto específico de la educación superior, la autoeficacia del docente adquiere una enorme relevancia, especialmente a la luz de diversos estudios que señalan que influye de manera significativa en aspectos tan importantes como su disposición para abordar desafíos, como el de implementar nuevas estrategias de enseñanza, y en su desempeño en labores orientadas a gestionar el aula y mejorar la participación de sus alumnos (Kasalak y Dağyar, 2020; Tyaningsih et al., 2021; Zakariya, 2020). Además, la autoeficacia del docente desempeña un papel crucial en su motivación(Xu et al., 2024), y el sostenimiento del compromiso con la enseñanza (Rodríguez et al., 2009).

Existen diversos estudios sobre la relación entre autoeficacia y motivación en el contexto educativo. Según Bandura, la autoeficacia es un factor determinante a la hora de observar la persistencia, el esfuerzo y la resiliencia que presentan los individuos ante los nuevos desafíos (Pajares, 1996). De esta forma, una alta autoeficacia en los docentes se asocia con mayores niveles de motivación intrínseca, es decir, un mayor deseo de enseñar basado en el disfrute personal y la satisfacción profesional (Muñoz Campos et al., 2018; Santos, 2000).

Varias investigaciones han advertido que aquellos docentes con altos niveles de autoeficacia tienden a innovar en sus estrategias de enseñanza; a asumir nuevos desafíos en el aula, y a demostrar un mayor compromiso con su labor pedagógica (Berruz Aguilar y Rizzo Reyes, 2020; Montaño y De Ia Torre, 2016). Asimismo, la

autoeficacia se ha relacionado directamente con el bienestar laboral, al punto de reducir tanto los niveles de estrés como el agotamiento emocional (Lemos et al., 2019; Velázquez Vázquez y De La Herrán Gascón, 2013).

Por otro lado, también se ha observado que la motivación puede influir en la autoeficacia. Según la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan ((Albor Chadid y Rodríguez Burgos, 2022)), cuando los docentes perciben que tienen autonomía en su trabajo, entablan relaciones de apoyo con sus colegas, y son validados profesionalmente; su motivación y autoeficacia se refuerzan mutuamente (Fraijo Figueroa et al., 2023; Li et al., 2024; Revelli Galarza, 2020).

En el contexto de la educación superior, la autoeficacia docente adquiere un papel crucial, porque impacta directamente tanto en la calidad de la enseñanza, como en la disposición de los profesores para implementar prácticas innovadoras (Li et al., 2022). Esto sugiere que fortalecer la autoeficacia en los programas de formación, y reforzar el apoyo organizacional de las instituciones, puede ser una estrategia efectiva para mejorar la motivación de los educadores, y, en consecuencia, su desempeño docente.

En este sentido, modernizar el currículo de formación ha sido una respuesta esencial para la adecuada preparación de los futuros docentes. La incorporación de enfoques pedagógicos innovadores, y el uso de tecnología en la enseñanza han exigido una actualización constante en los planes formativos de educación superior (Bernasconi, 2017). Igualmente, que los docentes en formación perciban el apoyo institucional resulta clave para consolidar su identidad profesional, pues el respaldo organizacional y las oportunidades de desarrollo influyen directamente en el nivel de compromiso y autoeficacia que presenten (Villarreal y Llanos, 2019).

Por otro lado, la innovación académica ha derivado en una transformación del rol del docente, impulsando la creación de nuevas estrategias metodológicas que favorezcan la enseñanza centrada en el estudiante y el aprendizaje activo (Fidalgo-Blanco, 2016; Rodríguez-Ponce et al., 2022). Dichas innovaciones requieren la existencia de un apoyo institucional sólido para ser implementadas de manera efectiva. Así, el perfil del docente se ha redefinido en función de estos cambios, integrando en su formación competencias digitales, habilidades de investigación y un enfoque interdisciplinario que permita responder a las demandas del contexto educativo global actual (Manriquez Gutierrez y Reyes Roa, 2021; San Martín y Rioseco Pais, 2019).

En cuanto al apoyo organizacional, diversos estudios en diferentes áreas laborales han observado su impacto en variables como Conductas proactivas (Caesens et al., 2016), Creatividad e innovación (Aldabbas et al., 2023; Jaingam y Na-Nan, 2023), o el Compromiso e Inseguridad laboral (Hngoi et al., 2023). Estudios realizados en docentes han evidenciado una influencia del apoyo organizacional en el desempeño laboral en general (Sana Ishfaq et al., 2023), y específicamente en variables como el compromiso laboral y bienestar psicológico (Wang, 2023), conductas innovadoras (Ordu y Sarı, 2022) y Tecnoestrés (Solís et al., 2023).

La relación entre ambas variables también ha sido moderadamente estudiada, encontrándose en la literatura científica publicaciones que dan cuenta de correlaciones positivas moderadas entre autoeficacia y la percepción de apoyo institucional en contextos laborales en general, (Cheng et al., 2020; Lusiferina Amalia Utami et al., 2023;

Vipyana y Syah, 2023), y similares resultados en estudios con profesores (Jiao et al., 2022). La mayor parte de los estudios muestra que la correlación entre ambas variables es muy poco significativa, aunque llaman la atención algunas investigaciones que señalan que, pese a que no se observa un efecto de la autoeficacia sobre variables como el compromiso de los empleados, esto si sucede cuando se asocia a la variable apoyo organizacional (Wahyudi y Subroto, 2023).

En cuanto a la realidad chilena, las investigaciones orientadas tanto a la autoeficacia en docentes de educación superior, como su percepción de apoyo organizacional son limitadas. Un estudio realizado por Vega et al. (2005) demostró una correlación positiva entre la autoeficacia y factores como el empoderamiento, la coherencia de las acciones docentes con las misiones institucionales, mejores relaciones personales, mayor interés por la investigación y una correlación negativa con la presión laboral. Además, el mismo estudio reveló que los docentes de universidades privadas mostraron mayor interés en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mayores niveles de autoeficacia y mayor presión laboral en comparación con sus pares de universidades estatales. En docentes de primaria y secundaria la autoeficacia se ha asociado a un mejor desempeño laboral, innovación académica, manejo de conflictos dentro del aula, rendimiento académico de los estudiantes y la capacidad de lidiar con contextos y estudiantes diversos (Covarrubias y Mendoza, 2013). Sin embargo, otros estudios no reportan una correlación positiva entre la autoeficacia y una efectiva y homogénea transferencia cognitiva (Rodríguez Garcés et al., 2015).

Al observar la evidencia del impacto de la autoeficacia y la percepción de apoyo organizacional en el desempeño de un profesional, y particularmente de un docente, resulta interesante observar de qué manera estas variables comienzan a tomar forma en el perfil del docente en formación, a las puertas de sumarse al cuerpo de profesionales a los que les corresponde enfrentar los nuevos desafíos educativos(Afreen y Norton, 2024).

Otra arista del tema que ofrece un campo atractivo para la indagación se refiere a los factores que median en la configuración de dicho perfil. Cabe preguntarse, por ejemplo, si factores como la edad o el género del docente influyen en la forma en que se expresan la autoeficacia, la percepción de apoyo organizacional, o la relación entre estas variables.

Dado que el foco de interés del estudio se orienta hacia los docentes en formación, y una de sus variables, Apoyo Organizacional Percibido, es abordada en un contexto laboral, la población a observar debía encontrarse en un proceso de formación para la docencia, y estar vinculado laboralmente al ejercicio docente. Un grupo que cumple con ambos criterios lo forman los docentes en ejercicio, y que integran los programas de formación de post-grado en pedagogía.

El presente estudio, realizado en una muestra de profesores de un programa de magíster en pedagogía de una universidad chilena, intenta aportar elementos que ayuden a comprender las formas en que la Autoeficacia de los docentes en proceso de formación se relaciona con el Apoyo Organizacional Percibido en sus lugares de trabajo, y el rol mediador de las variables de Edad y Género.

La Autoeficacia

La Autoeficacia es un concepto surgido de la mente investigativa del psicólogo Albert Bandura (1977), se trata de un fenómeno psicológico relacionado conceptualmente con la noción de autopercepción, y que alude al grado de confianza que experimenta un individuo respecto de su capacidad para desempeñarse en niveles predeterminados y ejercer control sobre las circunstancias que afectan su vida, su capacidad para llevar a cabo tareas específicas y alcanzar metas(Liu et al., 2024). La autoeficacia constituye una poderosa influencia en la forma en que las personas sienten, piensan, se comportan y se motivan a través de mecanismos emocionales, cognitivos, motivacionales y de selección (Abdullah, 2019; Bandura, 1986, 2010; Locke y Bandura, 1987).

La autoeficacia constituye un fenómeno complejo, cuyo estudio en la población docente ha sido abordado en su relación con otras variables, tanto derivadas de ciertos rasgos del docente y del ejercicio de su disciplina, como de las características y acciones de la institución educacional(Li et al., 2024). Respecto a los rasgos del docente, estudios han evidenciado patrones predictivos y correlacionales con una alta autoeficacia en factores psicológicos asociados a la gestión de las emociones (Giménez-Lozano y Morales-Rodríguez, 2019; Reyes-Cruz, 2020), y ciertos valores como apertura al cambio, autotrascendencia y superación personal (Barni et al., 2019). También a factores personales en el contexto de la labor docente, como la experiencia (Arslan, 2019; Covarrubias y Mendoza Lira, 2015), mayor interés por la investigación y el estudio (Chiang Vega et al., 2015) y mayor afiliación y habilidades o destrezas en competencias como pensamiento crítico y habilidades de investigación (Saracoglu, 2022), manejo de tecnologías digitales (Goicochea, 2020; Leal Urueña y Rojas Mesa, 2020). A su vez, una autoeficacia alta del docente ejerce influencia sobre la formación de actitudes positivas hacia la inclusión y la diversidad, la apertura a métodos de enseñanza innovadores, la autorregulación emocional (Alwi et al., 2021; Emmers et al., 2020; Ozbek y Susam, 2017) el disfrute de su labor pedagógica (Zhang et al., 2023), y el desarrollo de motivación intrínseca (Aldabbas et al., 2023). Por otro lado, existen estudios que destacan la importancia del proceso formativo en el desarrollo de autoeficacia en el docente (Bueno-Álvarez et al., 2022).

En cuanto a la relación específica con la institución, la autoeficacia del docente es afectada por su percepción del entorno laboral en el que se desempeña (Emin Türkoğlu et al., 2017; Zhang et al., 2023), destacándose la influencia de factores como la satisfacción laboral (García Restrepo et al., 2021; Toropova et al., 2021), el clima organizacional (Chiang Vega et al., 2015), la carga laboral (Minaya Herrera et al., 2022), y la percepción de apoyo a su autonomía (Barrientos-Illanes et al., 2021).

La autoeficacia es un factor clave en la enseñanza, pues influye en la adopción de metodologías innovadoras y en la resiliencia del docente frente a los desafíos del aula (Han, 2022). Estudios recientes han demostrado que los docentes con altos niveles de autoeficacia presentan mayor compromiso con la enseñanza y menor agotamiento emocional, además de fortalecer la resiliencia docente y la capacidad de afrontar situaciones adversas en el aula (Rodríguez et al., 2009; Kasalak y Dağyar, 2020).

Asimismo, la autoeficacia se ha vinculado con la reducción del estrés laboral (Toropova et al., 2021; Adnan et al., 2021; Merino Tejedor et al., 2014), la satisfacción laboral (Karacöp y İnaltekin, 2022; Kasalak y Dağyar, 2020) y el bienestar psicológico del docente (Cansoy et al., 2020).

Un dato significativo es que estudios atribuyen al sector educativo las tasas más altas de estrés y ansiedad, después del sector sanitario, como un factor de influencia negativa en la satisfacción laboral (Javier et al., 2019b). Este hallazgo refuerza la importancia de desarrollar programas de formación que potencien la autoeficacia y estrategias de afrontamiento en los docentes, con el fin de mitigar los efectos del estrés y mejorar su bienestar general.

Apoyo Organizacional

El apoyo organizacional percibido se refiere a la percepción del grado en que una organización valora y se preocupa por las contribuciones de sus empleados, y cuánto está dispuesta a recompensar su mayor esfuerzo laboral y abordar sus necesidades socioemocionales (Y. Li et al., 2018; Ramadhani, 2020). Varios estudios confirman lo expresado por Meyer y Allen (1991) en su teoría de compromiso organizacional, en la cual señala que cuando los empleados sienten que su trabajo es valorado y apoyado por la organización, están más inclinados a mantener un compromiso positivo con su empleador (Jeong y Kim, 2022; Imran et al., 2020).

Un factor determinante en la satisfacción laboral y el compromiso docente es el apoyo organizacional percibido. Investigaciones recientes sugieren que cuando los educadores perciben un alto apoyo organizacional, no sólo hay una reducción de su estrés laboral, sino que también favorece su resiliencia, y les ayuda a fomentar la innovación pedagógica. (Hngoi et al., 2023). Asimismo, se ha evidenciado que aquellos docentes que perciben un alto apoyo institucional tienden a generar ambientes de aprendizaje más positivos y colaborativos, lo que influye directamente en su estabilidad laboral, y en la percepción de justicia institucional dentro del entorno educativo (Khan y Chandrakar, 2017).

La literatura científica también ha demostrado que existe una correlación entre el apoyo organizacional y factores como el bienestar docente (Olsen y Huang, 2019; Sitorus et al., 2023; Wang, 2023), el liderazgo, el empoderamiento institucional (Bogler y Nir, 2012; Li et al., 2018), y la satisfacción laboral (Bibi et al., 2019; Tuna y Aslan, 2018). Además, se ha evidenciado que el apoyo organizacional favorece la proactividad y las innovaciones en el comportamiento docente, promoviendo un entorno más dinámico y colaborativo en la comunidad educativa (Aldabbas et al., 2023; Jaingam y Na-Nan, 2023).

Por otra parte, diversos estudios han abordado la relación entre la percepción de apoyo organizacional y la salud laboral de los docentes, sugiriendo que cuando los docentes perciben un bajo nivel de apoyo institucional esto puede contribuir a un mayor estrés laboral, y afectar el bienestar general de los profesionales de la educación (Patlán Pérez, 2022; Uribe Prado et al., 2015). Estos hallazgos refuerzan la importancia de implementar políticas institucionales que promuevan el apoyo al desarrollo

docente, y la mejora de las condiciones laborales.

En el contexto del ejercicio docente, las investigaciones sugieren que el apoyo organizacional percibido tiene un efecto mediador a la hora de afrontar situaciones pedagógicas estresantes (Gokyer y Turkoglu, 2018; ÖZDEM, 2012; Ramadhani, 2020(Kim et al., 2024)), incluidos factores específicos como el uso educativo de tecnologías digitales (Caesens et al., 2016; Solís et al., 2023). Además, se ha estudiado su efecto positivo en el desempeño general de un docente (Sana Ishfaq et al., 2023), en su motivación (Ompok y Teo, 2021), en su compromiso con la institución (Bibi et al., 2019), y en fomentar la innovación (Ordu y Sarı, 2022), y el uso de metodologías nuevas (Ye et al., 2022).

En cuanto a la relación entre las variables autoeficacia y apoyo organizacional, existe un número limitado de estudios específicos, en la mayoría de los cuales se reporta, en general, una correlación positiva pero moderada . Algunas investigaciones han encontrado efectos positivos del rol moderador de las dos variables respecto de otras variables como conductas innovadoras en el trabajo (Choi et al., 2021), ciudadanía organizacional (Ferdiansyah y Safitri, 2023), compromiso con el trabajo (Caesens y Stinglhamber, 2014; Lusiferina Amalia Utami et al., 2023; Wahyudi y Subroto, 2023), y satisfacción laboral (Candana et al., 2022). En estudios realizados con profesores, se ha establecido el rol mediador de las dos variables en variables como la efectividad pedagógica del docente (Abubakar et al., 2019; Junça Silva y Pinto, 2024), el compromiso con el trabajo (Celep y Yilmazturk, 2012; Jiao et al., 2022), y el estrés por el uso de recursos tecnológicos (Dong et al., 2020).

Ahora bien, dentro del contexto educativo ha emergido un proceso clave para la configuración del ejercicio profesional de los educadores: la responsabilización docente. Este fenómeno hace referencia a las expectativas y políticas institucionales que exigen a los docentes un alto rendimiento en el desempeño de su labor, resultados de aprendizaje y adaptación a nuevos enfoques pedagógicos (Sachs, 2016; Ball, 2017). En este sentido, la responsabilización puede incidir en la autoeficacia docente, ya que advertir una mayor presión institucional puede generar inseguridad en el educador, afectando su confianza en la capacidad de cumplir con todas esas exigencias (Day y Gu, 2020). Por otro lado, el apoyo organizacional percibido juega un rol determinante en la disminución del estrés asociado a la responsabilización. Así, al propiciar un entorno donde los docentes se sientan respaldados, estos podrán tener la seguridad necesaria para implementar las estrategias pedagógicas innovadoras requeridas (Flores y Derrington, 2019).

Género

Respecto a la percepción de apoyo organizacional, la mayoría de los estudios no muestra diferencias significativas atribuibles al género, aunque existen trabajos en los que se reportan un mayor efecto mediador de esta variable en el compromiso organizacional, sugiriendo que los hombres necesitan un mayor apoyo organizacional para sentirse comprometidos con la institución (Celep y Yilmazturk, 2012; Thompson et al., 2020). Sin embargo, una percepción elevada de apoyo organizacional impacta

más significativamente en la satisfacción laboral en hombres que en mujeres (Mascarenhas et al., 2022). También se ha observado un efecto moderador del género en la relación entre el apoyo organizacional percibido y la percepción de la calidad de la comunicación con los compañeros de trabajo y de la información recibida, afectando en mayor medida a mujeres, mientras que los hombres que informaron una relación de comunicación positiva con sus compañeros de trabajo también indicaron una mayor percepción de apoyo organizacional, patrón que no se daba en mujeres (Amason y Allen, 1997). Un estudio hecho con docentes en Turquía mostró que el Apoyo Organizacional Percibido y el nivel de Compromiso Organizacional fueron más altos en las mujeres que en los hombres (Celep y Yilmazturk, 2012), mientras que estudios realizados con muestras de docentes universitarios en España, México y Chile sugieren que los docentes de escuelas latinoamericanas experimentan menores niveles de estrés y mayor Apoyo Organizacional en comparación con sus pares españoles (Velázquez Vázquez y De La Herrán Gascón, 2013b).

La relación entre género y autoeficacia en la docencia ha sido objeto de diversos estudios, con hallazgos mixtos. La mayor parte de las investigaciones coinciden en que no se observan mayores diferencias entre la autoeficacia de hombres y mujeres (Celep y Yilmazturk, 2012; Covarrubias y Mendoza Lira, 2015; García Restrepo et al., 2021). Sin embargo, algunos estudios han identificado que, en ciertos casos, las situaciones familiares específicas pueden actuar como variables mediadoras, afectando la percepción de autoeficacia en los profesionales de la educación (Lima et al., 2022).

Por otro lado, la interacción entre género y apoyo organizacional parece ser un factor clave para que los educadores permanezcan en la misma institución. De esta forma, el apoyo percibido puede impactar diferencialmente en su motivación y compromiso profesional (Celep y Yilmazturk, 2012). Este hallazgo sugiere que el contexto organizacional afecta en la forma en que los docentes experimentan su entorno laboral y académico, lo que refuerza la necesidad de implementar estrategias institucionales que promuevan la equidad de género y el desarrollo profesional sin sesgos.

En el ámbito específico de la educación, se observa un patrón similar a otros ámbitos laborales, en cuanto a una correlación poco significativa entre el género y autoeficacia (García Restrepo et al., 2021; Pérez Norambuena et al., 2023). Otro fenómeno observado es que la variable de género, en relación con algunas características del ambiente laboral, muestra cierta influencia moderadora en la satisfacción laboral docente, pero no en la autoeficacia (Krapp do Nascimento et al., 2019).

Edad

En el ámbito de la educación, pese a que la mayor parte de los estudios muestran correlaciones poco significativas entre la variable edad y la autoeficacia (Fernández Sánchez et al., 2016), se han observado efectos variados de según el ámbito específico de desempeño. Por ejemplo, aunque se observa una menor autoeficacia en el manejo de recursos tecnológicos según aumenta la edad (Goicochea, 2020; Leal Ureña y Rojas

Mesa, 2020), la percepción de autoeficacia en el manejo del aula aumenta en docentes mayores, aunque el efecto desaparece al anular la variable de los años de experiencia. (Pérez Norambuena et al., 2023).

Método

Enfoque de investigación

Este estudio se enmarca dentro de un enfoque cuantitativo, correlacional y de tipo transversal. El enfoque cuantitativo permite analizar la relación entre las variables mediante el uso de datos numéricos y técnicas estadísticas (Creswell y Creswell, 2018). La naturaleza correlacional del estudio se justifica en la necesidad de examinar la relación entre la autoeficacia y el apoyo organizacional percibido, sin manipular las variables de estudio (Wang y Cheng, 2020). Finalmente, el diseño transversal se fundamenta en que los datos fueron recolectados en un único momento temporal, lo que permite obtener una fotografía del fenómeno en estudio sin intervenir en su desarrollo a lo largo del tiempo (Bryman, 2015).

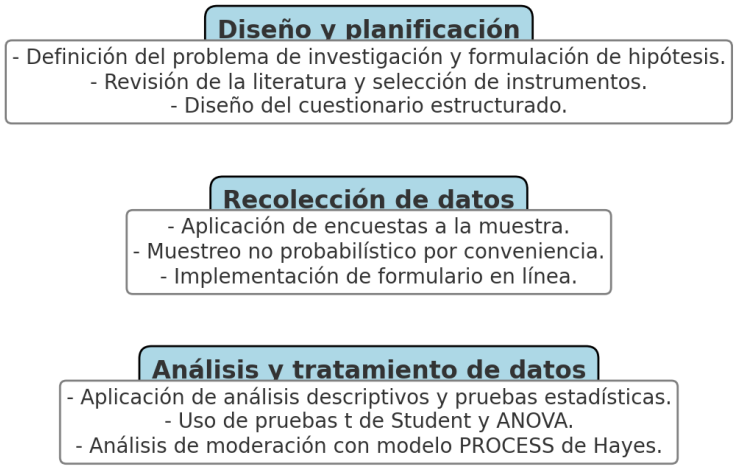
Hipótesis

En coherencia con los patrones observados en la literatura científica, se parte desde la hipótesis de que la autoeficacia de los sujetos de la muestra tenderá a mostrar valores altos los indicadores de Autoeficacia y Apoyo Organizacional, y diferencias, aunque probablemente no significativas, atribuibles al Género y la Edad.

El proceso metodológico se estructuró en tres fases principales:

Figura 1.

Fases del estudio



Muestra

La muestra de este estudio estuvo compuesta por 333 personas egresadas de la Maestría en Docencia en Educación Superior de una universidad chilena y respondieron a una encuesta entregada a través de un formulario de Google. Se trata de un estudio con un diseño transversal en el que se usó un muestreo no probabilístico por conveniencia (Lobos-Rivera et al., 2023) que representa un subconjunto de la población mayor de 900 personas.

Los criterios de inclusión de la muestra fueron personas que se encontraran en algún punto del proceso formativo de la Maestría en Docencia en Educación Superior, y que estuvieran ejerciendo labores de docencia.Estos criterios responden allobjetivo de contar con sujetos en proceso de formación para la docencia, pero vinculados a una institución educativa como docentes activos. Se excluyeron de la muestra las personas que no terminaron el programa, no respondieron la encuesta o proporcionaron respuestas incompletas.

La muestra tuvo una distribución por género de 60,4% mujeres y 39,6% hombres. La encuesta tuvo una puntuación media de 49,017857142857, una desviación estándar de 13,036300467162 y una varianza de 169,94512987013.

Por ser una muestra por conveniencia, es posible que no represente a toda la población de personas egresadas de la Maestría en Docencia en Educación Superior de la Universidad Andrés Bello. Sin embargo, el tamaño de la muestra es lo suficientemente alto como para permitir generalizar los hallazgos a grupos similares.

Para medir la variable Autoeficacia General, se empleó la Escala de autoeficacia general (EAG), ha mostrado un buen nivel de ajuste y con un Alfa de Crombach aceptable de 0.84 en otros estudios realizados en Chile (Cid H et al., 2010). La escala se compone de 10 ítems con un formato de respuesta Likert de 5 puntos (1: Completamente en desacuerdo; 2: Parcialmente en desacuerdo; 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: Parcialmente de acuerdo; 5: Completamente de Acuerdo)

Resultados

El análisis estadístico comenzó con análisis descriptivos, que incluyeron porcentajes, medias y desviaciones estándar para cada variable de interés. Para comparar las puntuaciones de Autoeficacia y Apoyo Organizacional entre grupos según el género y la edad, se utilizaron la prueba *t* de Student y el ANOVA unidireccional. Antes de realizar estas pruebas se verificaron supuestos de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) y homocedasticidad (Test de Levene). Para comparaciones múltiples, se realizaron análisis post hoc. El tamaño del efecto se analizó según las recomendaciones de Cohen [Cohen, 1992]. Para explorar el papel moderador del género en la relación entre SE y OS, se realizó un análisis de moderación simple. Todos los análisis estadísticos se realizaron utilizando el software IBM-SPSS Versión 25 (IBM Inc., Armonk, NY, EE. UU.) y su herramienta PROCESS (Hayes, 2017).

Tabla 1

Caracterización de los participantes

Mujeres (n, %)	203(60.2)
Hombres (n, %)	134 (39.8)
27 - 35 Años (n, %)	84 (24.9)
36 - 59 Años (n, %)	228 (67.7)
≥ 60 Años (n, %)	25 (7.4)
Autoeficacia	3.54 (0.39)
Apoyo Organizacional	4.34 (0.47)

Nota: media (DE) o número y proporciones.

La Tabla 2 contiene el análisis comparativo de las puntuaciones de autoeficacia y apoyo Organizacional por sexo y grupos de edad. Los resultados muestran que no hay diferencias significativas en los puntajes de las variables observadas considerando el sexo y los grupos de edad como factores (p>0,05 y Tamaño pequeño).

Tabla 2

Puntuaciones totales de autoeficacia y apoyo organizacional por sexo y grupos de edad.

Autoeficacia	n	Mean (SD)	p-value	ES
Mujeres	203	3.56 (0.38)	0.405	0.13
Hombres	134	3.51 (0.42)		
27-35 Años	84	3.51 (0.41)	0.471	0.01
36–59 Años	228	3.56 (0.39)		
≥ 60 Años	25	3.48 (0.41)		
Apoyo Organizacional				
Mujeres	203	4.37 (0.46)	0.349	0.11
Hombres	134	4.32 (0.49)		
27-35 Años	84	4.31 (0.49	0.366	0.01
36–59 Años	228	4.37 (0.47)		
≥ 60 Años	25	4.25 (0.45)		

Análisis de Moderación

En esta sección se presentan los resultados correspondientes a los análisis de moderación única basados en factores sociodemográficos para la relación entre autoeficacia y apoyo organizacional.

Para cada variable moderadora se establecieron valores medios, bajos y altos en función de su media más/menos una desviación estándar. Para determinar la importancia del efecto moderador, se consideró para los tres modelos un intervalo de confianza basado en el método bootstrapping (5000 re-muestras).

En cuanto al género, el análisis descriptivo indicó que el efecto de la autoeficacia en el apoyo organizacional fue el mismo para hombres y mujeres (b = 0,04). Sin embargo,

el análisis de moderación reveló que la interacción entre género y autoeficacia no fue estadísticamente significativa (p = 0,82) para predecir el apoyo organizacional. Así, el género no tuvo un efecto moderador en la relación entre autoeficacia y apoyo organizacional.

De manera similar, para la edad, el análisis descriptivo mostró que el efecto de la Autoeficacia en el Apoyo Organizacional fue el mismo para cada grupo de edad (b = -0,04). El análisis de moderación confirmó que la interacción entre edad y autoeficacia no fue estadísticamente significativa (p = 0,76) en la predicción del apoyo Organizacional. Por tanto, la edad no tuvo un efecto moderador en la relación entre Autoeficacia y Apoyo Organizacional.

Tabla 3

Análisis de regresión de SE sobre SG, considerando el efecto moderador del género.

	b	se	t	p	LLCI	ULCI
Constante	4.34	0.02	177.42	<0.001	4.30	4.39
Autoeficacia	0.37	0.06	5.84	<0.001	0.24	0.49
Género	0.04	0.05	0.72	0.474	-0.06	0.13
interacción	0.03	0.13	0.23	0.818	−0.22	0.28

Nota: LLCI corresponde a Límite inferior del intervalo de confianza. ULCI: Límite superior del intervalo de confianza.

Tabla 4

Análisis de regresión del SE en SG, considerando el efecto moderador de los grupos etarios.

	b	se	t	p	LLCI	ULCI
Constante	4.34	0.02	177.42	<0.001	4.30	4.39
Autoeficacia	0.37	0.06	5.84	<0.001	0.24	0.49
Grupo de edad	0.00	0.05	0.05	0.959	-0.09	0.09
interacción	-0.04	0.11	-0.31	0.757	−0.26	0.19

Nota: LLCI: Límite inferior del intervalo de confianza. ULCI: Límite superior del intervalo de confianza.

Discusión

Los análisis descriptivos y de moderación realizados en este estudio ofrecen evidencia de que los fenómenos de autoeficacia y apoyo organizacional muestran una tendencia ostensible a correlacionar, independientemente del género y la edad. La naturaleza del estudio no permite establecer relaciones de causalidad, lo que podría constituir un interesante enfoque de un estudio futuro, pero si permite reconocer su carácter predictivo.

El hallazgo de que el género no moderó la relación entre la autoeficacia y el apoyo organizacional es consistente con investigaciones anteriores (Alwi et al., 2021; Ozbek

y Susam, 2017) que no han encontrado diferencias significativas de género en la relación entre la autoeficacia y el apoyo organizacional. Sin embargo, estos resultados deben analizarse a la luz de investigaciones que sugieren que la percepción de apoyo organizacional podría actuar diferencialmente según las condiciones del entorno institucional (Bogler y Nir, 2012). Estudios previos han señalado que un entorno laboral con altos niveles de empoderamiento y apoyo institucional tiende a potenciar la autoeficacia, particularmente en docentes que se encuentran en etapas iniciales de su formación profesional (Bourne et al., 2021). Esto sugiere que si bien no se observan diferencias significativas en la moderación del apoyo organizacional por género o edad en este estudio, la relación podría verse afectada en instituciones con menor desarrollo de políticas de respaldo a la docencia.

De manera similar, el hallazgo de que la edad no moderó la relación entre la autoeficacia y el apoyo organizacional es consistente con el estudio de Emmers et al. (2020) que no registró diferencias significativas por edad en la relación entre autoeficacia y satisfacción laboral. No obstante, investigaciones como las de Pérez Norambuena et al. (2023) y Leal Ureña y Rojas Mesa (2020) han documentado que docentes de mayor edad pueden presentar una percepción diferenciada de autoeficacia cuando enfrentan la implementación de tecnologías en el aula. Dado que el contexto educativo actual exige una integración progresiva de herramientas digitales en la enseñanza, este aspecto podría condicionar la percepción de apoyo organizacional en docentes con menor familiaridad con dichas tecnologías, lo que representa una posible línea de investigación futura.

Consideramos un hallazgo positivo que no existen diferencias significativas en la relación entre la autoeficacia y el apoyo organizacional entre los grupos de género y edad entre los docentes de educación superior. Esto muestra coherencia con la literatura disponible, y sugiere que la autoeficacia es un predictor confiable del Apoyo Organizacional tanto para hombres como para mujeres, así como para docentes de diferentes grupos de edad. No obstante, estos resultados deben interpretarse con cautela, ya que estudios como los de Candana et al. (2022) han señalado que el nivel de compromiso organizacional puede influir en la percepción del apoyo recibido, lo que podría explicar algunas variaciones en la correlación entre las variables estudiadas en distintos contextos.

Existe evidencia de que los docentes con una baja autoeficacia evaden las actividades desafiantes, perciben como difíciles las actividades creativas y tienden a perder la confianza en sus habilidades, mientras que los profesores con una alta autoeficacia aceptan más confiados las actividades desafiantes, se interesan más en sus actividades, desarrollan un alto sentido de los compromisos y se reparan rápidamente de los fracasos (Hussain y Khan, 2022). Esto es relevante en el contexto de los programas de formación docente, ya que estudios recientes han indicado que los niveles de autoeficacia pueden ser significativamente afectados por el tipo de retroalimentación recibida en las instituciones educativas (Li et al., 2022). Un mayor apoyo organizacional podría, por lo tanto, desempeñar un papel fundamental en la consolidación de la autoeficacia en los primeros años de docencia, lo que refuerza la

importancia de programas de mentoría y acompañamiento institucional en la educación superior.

En épocas de cambios en el currículum y en las formas de evaluación, factores ambientales tienen un impacto negativo en la autoeficacia del docente (Gordon et al., 2023). Una baja en la autoeficacia repercute negativamente en el compromiso del docente (Chesnut y Burley, 2015).

Además, este hallazgo puede tener implicaciones prácticas para las organizaciones e instituciones educativas, ya que sugiere que las intervenciones destinadas a mejorar la Autoeficacia pueden ser efectivas para todos los docentes, sin que las variables de género o edad impliquen un obstáculo.

Sin embargo, es importante señalar que, si bien la ausencia de diferencias significativas puede ser un hallazgo positivo, no significa que el género y la edad no sean factores importantes que considerar en el lugar de trabajo. Otros estudios han demostrado que estas variables pueden influir en resultados como la satisfacción laboral, el avance profesional y la equidad salarial. Por lo tanto, es importante que las organizaciones continúen abordando cuestiones relacionadas con la diversidad, la equidad y la inclusión en el lugar de trabajo.

Los resultados de la investigación indican que Chile está teniendo un buen desempeño en términos de las condiciones laborales de los docentes de educación superior, creando un espacio más democrático donde las diferencias de edad y género no obstaculizan la percepción de Autoeficacia y Apoyo Organizacional. Como contribuyentes críticos a la configuración de las experiencias y resultados académicos de los estudiantes, los docentes de educación superior desempeñan un papel crucial en el sistema educativo. Desarrollar un espacio más democrático para estos docentes en países como Chile puede traer importantes ventajas académicas.

También vemos implicaciones positivas en la evaluación del impacto de los programas de profesionalización del ejercicio docente, en la medida que éstos sean capaces de ofrecer herramientas que empoderen al docente universitario moderno, ante los renovados desafíos de la sociedad actual, en la era de la tecnología y la democratización del conocimiento, aportando a formar docentes con alta Autoeficacia capaces de influir positivamente en la vida de sus estudiantes.

Dada la desafiante y exigente naturaleza del trabajo docente, caracterizada por altos niveles de estrés, relaciones interpersonales complejas y grandes cargas de trabajo, el apoyo brindado por la institución y sus directivos es fundamental, impulsando notablemente fenómenos como el autoconcepto, la satisfacción laboral y el compromiso con la organización.

En cuanto a las instituciones, una alta percepción de Apoyo Organizacional en los docentes articula un círculo virtuoso en el que se retroalimentan y refuerzan recíprocamente, además de la percepción de Autoeficacia del docente, con todos sus efectos benéficos en el proceso académico, el bienestar docente, satisfacción laboral, sentido de pertenencia, espíritu colaborativo, contribuyendo a una cultura escolar positiva, un ambiente democrático, el trabajo en equipo, una visión compartida para el éxito de los estudiantes y una comunidad educativa más cohesiva.

Conclusión

Los resultados del estudio confirman las tres hipótesis de trabajo, encontrándose, efectivamente, indicadores altos de Autoeficacia y Apoyo Organizacional en la muestra de egresados de Maestría en Docencia. Igualmente, las variables edad y género no mostraron diferencias significativas en la correlación entre ellas. Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que han identificado la autoeficacia como un factor clave en la percepción de apoyo organizacional, sin diferencias notables según características sociodemográficas (Cheng et al., 2020; Jiao et al., 2022). No obstante, estudios recientes han sugerido que la autoeficacia puede desempeñar un rol de mediación entre el apoyo organizacional y el bienestar docente (Olsen y Huang, 2019; Wang, 2023). Esto plantea la necesidad de evaluar intervenciones a nivel institucional que no solo fomenten la autoeficacia, sino que también consideren su impacto en la estabilidad emocional y profesional de los docentes.

Las investigaciones futuras pueden considerar examinar otros moderadores potenciales de la relación entre la Autoeficacia y el Apoyo Organizacional, como el nivel educativo, variables socioemocionales, y aspectos específicos de la cultura organizacional de la educación superior, con el propósito de comprender mejor las condiciones bajo las cuales esta relación puede variar. Igualmente, un estudio que profundice en la relación causal entre las variables podría significar un siguiente nivel de comprensión de las variables estudiadas. Asimismo, se recomienda realizar estudios longitudinales para evaluar cómo la percepción de autoeficacia y apoyo organizacional evoluciona a lo largo del tiempo en docentes en formación, especialmente considerando los desafíos que implica la enseñanza en entornos digitales (Xu et al., 2024).

En primer lugar, proporcionaría información sobre cómo se relacionan el Apoyo Organizacional y la Autoeficacia en esta población específica de académicos de educación superior que han recibido una formación especializada en pedagogía y gestión de la enseñanza. Esto podría ayudar a identificar factores que contribuyen o dificultan su desempeño y compromiso laboral.

En segundo lugar, una comprensión más acabada de la relación entre el Apoyo Organizacional y la Autoeficacia podría contribuir al desarrollo de políticas públicas específicas, dirigidas a apoyar y empoderar a este grupo de docentes que juegan un papel crucial en la competitividad de Chile y la formación de recursos humanos para su desarrollo económico y social.

Finalmente, examinar las diferencias por edad y género podría ayudar a identificar si existen diferencias en las percepciones respecto a los niveles de Apoyo Organizacional o Autoeficacia en los académicos mayores o más jóvenes, y si existen diferencias de género en estos constructos. lo que podría ayudar a detectar dificultades de adaptación, o situaciones de desigualdad, y ofrecer elementos de juicio para la implementación de políticas que promuevan la equidad. Igualmente, este conocimiento permitiría nutrir los procesos formativos de los futuros docentes de educación superior, con elementos que la calidad de su desempeño y su bienestar. En

otras palabras, elementos que impulsen, como las alas de Mercurio, el vuelo de estos modernos portadores de la llama del conocimiento.

Agradecimientos

Los autores agradecen el apoyo de la Universidad Andrés Bello que a través de su Vicerrectoría de Investigación y Doctorado ha financiado el proyecto Jorge Millas DL – 02 – 23 a los autores CC, CL y AR. Se agradece también el apoyo del proyecto SCIA ANID CIE160009 adjudicado a AR.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Los artículos de investigación elaborados por varios autores, deben especificar brevemente sus contribuciones individuales para las que pueden utilizarse las siguientes declaraciones: C Conceptualización, D.R., C.C.; metodología, A.R. y S.F-U.; software, SFU.; validación, A.R..; análisis formal, C.C. y D.R.; investigación, D.R., C.C.; análisis de datos, S,F-U, y A.R; redacción del borrador original, D.R., C.C y C.L.; redacción, revisión y edición, C.C. y C.L.

Referencias

Abdullah, S. M. (2019). Social Cognitive Theory: A Bandura Thought Review published in 1982-2012. *PSIKODIMENSIA*, *18*(1). https://doi.org/10.24167/psidim.v18i1.1708

Adnan, M., Khan, A. U., y 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). https://doi.org/10.52131/jom.2021.0302.0037

Albor Chadid, L. I., y Rodríguez Burgos, K. (2022). Estudios aplicados de la teoría de la autodeterminación en estudiantes y profesores, y sus implicaciones en la motivación, el bienestar psicosocial y subjetivo. *Eleuthera*, *24*(1). https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.4

Albor Chadid, L. I., y Rodríguez Burgos, K. (2022). Estudios aplicados de la teoría de la autodeterminación en estudiantes y profesores, y sus implicaciones en la motivación, el bienestar psicosocial y subjetivo. *Eleuthera*, *24*(1). https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.4

Aldabbas, H., Pinnington, A., y Lahrech, A. (2023). The influence of perceived organizational support on employee creativity: The mediating role of work engagement. Current Psychology, 42(8). https://doi.org/10.1007/s12144-021-01992-1

Álvarez Ramírez, A., y Racero López, V. (2014). Contrato psicológico y bienestar laboral. Revista Académica e Institucional, 95.

Alwi, M., Wiyono, B. B., Bafadal, I., y Imron, A. (2021). The Relationship between Personality, Attitude, and Organizational Citizenship Behavior of Senior High School Teachers in Indonesia. *International Journal of Instruction*, *14*(2). https://doi.org/10.29333/iji.2021.14220a

Amason, P., y Allen, M. W. (1997). Intraorganizational communication, perceived organizational support, and gender. Sex Roles, 37(11–12). https://doi.org/10.1007/BF02936349

Asgari, A., Mezginejad, S., y Taherpour, F. (2020). The role of leadership styles in organizational citizenship behavior through the mediation of perceived organizational support and job satisfaction. Innovar, 30(75). https://doi.org/10.15446/innovar.v30n75.83259

Ball, S. J. (2017). *The education debate* (3ª ed.). Policy Press.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: a social cognitive theory / Albert Bandura. *New Jersey: Prentice-Hall, 1986*, *16*(1).

Bandura, A. (2010). Self-efficacy -Bandura. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*.

Bardach, L., Klassen, R. M., y Perry, N. E. (2022). Teachers' Psychological Characteristics: Do They Matter for Teacher Effectiveness, Teachers' Well-being, Retention, and Interpersonal Relations? An Integrative Review. In *Educational Psychology Review* (Vol. 34, Issue 1). https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9

Barni, D., Danioni, F., y Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, *10*(JULY). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645

Bernasconi, A. (2017). *Desafíos del futuro de la educación superior chilena*. Centro de Políticas Públicas UC. https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2017/08/Paper-N%C2%B0-96-Desafios-del-futuro-de-la-educacion-superior-chilena-3.pdf

Bernasconi, A., y Rodríguez-Ponce, E. (2019). Importancia de la gestión institucional en los procesos de acreditación universitaria en Chile. Opción, 34(86), 20-48. Recuperado a partir de https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23822

Berruz Aguilar, S. V., y Rizzo Reyes, E. L. (2020). Innovación Educativa mediante los Recursos Educativos Abiertos en la Carrera Infopedagogia. *Revista InGenio*, *2*(1). https://doi.org/10.18779/ingenio.v2i1.12

Bibi, A., Khalid, M. A., y Hussain, A. (2019). Perceived organizational support and organizational commitment among special education teachers in Pakistan. *International Journal of Educational Management*, *33*(5). https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2017-0365

Blanco, C., Meneses, F., y Paredes, R. (2018). Más allá de la deserción: trayectorias académicas en la educación superior en Chile. *Calidad En La Educación*, *49*. https://doi.org/10.31619/caledu.n49.579

Bogler, R., y Nir, A. E. (2012). The importance of teachers perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of*

Educational Administration, *50*(3). https://doi.org/10.1108/09578231211223310

Bonilla-Calero, A. I., y Serrano-García, M. Á. (2022). Los beneficios de obtener sellos internacionales de calidad para enseñanzas universitarias argentinas, chilenas, ecuatorianas, españolas y mexicanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, *88*(1). https://doi.org/10.35362/rie8814743

Bourne, M. J., Smeltzer, S. C., y Kelly, M. M. (2021). Clinical teacher self-efficacy: A concept analysis. In *Nurse Education in Practice* (Vol. 52). https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103029

Bryman, A. y Bell, E. (2015) Métodos de investigación empresarial. Oxford University Press, Oxford.

Bueno-Álvarez, J.-A., Martín-Martín, M., y Asensio-Muñoz, I. (2022). Sentimiento de Autoeficacia en Futuros Docentes: Revisión Sistemática en Iberoamérica 2015-2021. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 20(4). https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.002

Cancino C, V., y Schmal S, R. (2014). Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado? *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, *40*(1). https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000100003

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., y Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, *44*(6), 473–490. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001

Castanheira, L., y Caetano, A. (2014). Dimensões do contrato psicológico. PSICOLOGIA, 13(1/2). https://doi.org/10.17575/rpsicol.v13i1/2.562

Celep, C., y Yilmazturk, O. E. (2012). The Relationship among Organizational Trust, Multidimensional Organizational Commitment and Perceived Organizational Support in Educational Organizations. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.512

Céspedes, C., Rubio, A., Viñas, F., Cerrato, S. M., Lara-Órdenes, E., y Ríos, J. (2021). Relationship Between Self-Concept, Self-Efficacy, and Subjective Well-Being of Native and Migrant Adolescents. *Frontiers in Psychology*, *11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620782

Chiang Vega, Dra. M. M., Núñez Partido, Dr. A., y Huerta Rivera, Dra. P. C. (2015). Efecto del clima organizacional en la autoeficacia de los docentes de instituciones de educación superior. Horizontes Empresariales, 4(1). https://doi.org/10.22320/hem.v4i1.2070

Cohen, J. A power primer. Psychol. Bull. 1992, 112, 155–159.

Cooper, R. E., Saunders, K. R. K., Greenburgh, A., Shah, P., Appleton, R., Machin, K., Jeynes, T., Barnett, P., Allan, S. M., Griffiths, J., Stuart, R., Mitchell, L., Chipp, B., Jeffreys, S., Lloyd-Evans, B., Simpson, A., y Johnson, S. (2024). The effectiveness, implementation, and experiences of peer support approaches for mental health: a systematic umbrella review. *BMC Medicine*, *22*(1). https://doi.org/10.1186/s12916-024-03260-y

Covarrubias, C. G., y Mendoza Lira, M. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 41(1). https://doi.org/10.4067/s0718-07052015000100004

Creswell, J.W. and Creswell, J.D. (2018) Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Sage, Los Angeles.

Day, C., y Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.

Dreer, B. (2022). Teacher well-being: Investigating the contributions of school climate and job crafting. *Cogent Education*, *9*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2044583

Emmers, E., Baeyens, D., y Petry, K. (2020). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, *35*(2). https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628337

Fidalgo-Blanco, Á. (2016). La innovación docente y los estudiantes. La Cuestión Universitaria, 0(7).

Filgueira, F., y Franzoni, J. M. (2017). The divergence in women's economic empowerment: Class and gender under the pink tide. In *Social Politics* (Vol. 24, Issue 4). https://doi.org/10.1093/sp/jxx014

Flores, M. A., y Derrington, M. L. (2017). *School principals' views of teacher evaluation policy: Lessons learned from two empirical studies*. International Journal of Leadership in Education, 20(4), 416–431. https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1094144

Fraijo Figueroa, J. A., Norzagaray Benitez, C. C., López Pérez, G. B., y Montaño Martínez, E. E. (2023). MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y EL TRABAJO EN AULA. *BIOLEX REVISTA JURIDICA DEL DEPARTAMENTO DE DERECHO*, *15*(26). https://doi.org/10.36796/biolex.v15i26.282

Fraijo Figueroa, J. A., Norzagaray Benitez, C. C., López Pérez, G. B., y Montaño Martínez, E. E. (2023). MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y EL TRABAJO EN AULA. *BIOLEX REVISTA JURIDICA DEL DEPARTAMENTO DE DERECHO*, *15*(26). https://doi.org/10.36796/biolex.v15i26.282

Frankema, E. (2012). Industrial Wage Inequality in Latin America in Global Perspective, 1900-2000. *Studies in Comparative International Development*, *47*(1). https://doi.org/10.1007/s12116-011-9091-2

Fu, W., Wang, L., He, X., Chen, H., y He, J. (2022). Subjective Well-being of Special Education Teachers in China: The Relation of Social Support and Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.802811

Ganga-Contreras, F., Calderón, A., Sáez, W., y Wandercil, M. (2021). Evolución de las universidades chilenas en los rankings académicos nacionales. *Revista Venezolana de Gerencia*, *26*(96). https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.96.9

García Restrepo, L., Giraldo Agudelo, D., Aguirre-Loaiza, H., Núñez, C., y Quiroz-González, E. (2021). Calidad de vida laboral y autoeficacia profesional en docentes de educación superior. Praxis, 17(1). https://doi.org/10.21676/23897856.3539

Giménez-Lozano, J. M., y Morales-Rodríguez, F. M. (2019). Relación entre las creencias de autoeficacia y los niveles de inteligencia emocional en docentes universitarios. International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología., 1(1). https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v1.1399

Gokyer, N., y Turkoglu, I. (2018). The relationship between high school teachers' organizational support perceptions and their organizational cynicism attitudes. *Egitim ve Bilim*, *43*(196). https://doi.org/10.15390/EB.2018.7440

Guillamón Carrasco, S. (2020). Educación, cultura y sociedad. Espacios críticos. EU-Topías. Revista de Interculturalidad, Comunicación y Estudios Europeos, 18. https://doi.org/10.7203/eutopias.18.16853

Han, W. (2022). Chinese English as a Foreign Language Teachers' Job Satisfaction, Resilience, and Their Psychological Well-Being. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.800417

Hascher, T., y Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. In *Educational Research Review* (Vol. 34). https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411

Hayes, A. (2017). Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach; Guilford Publications: New York, NY, USA, 2017.

Hellriegel, D., y Slocum, J. (2004). Comportamiento Organizacional Décima Edición. Décima Edición.

Hussain, M. S., Khan, S. A., y Bidar, M. C. (2022). Self-efficacy of teachers: A review of the literature. *Multi-Disciplinary Research Journal*, *10*(1), 110-116.

Husseini, M. N., Zwas, D. R., y Donchin, M. (2022). Teacher Training and Engagement in Health Promotion Mediates Health Behavior Outcomes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(5). https://doi.org/10.3390/ijerph19053128

Imran, M. Y., Elahi, N. S., Abid, G., Ashfaq, F., y Ilyas, S. (2020). Impact of perceived organizational support on work engagement: Mediating mechanism of thriving and flourishing. Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity, 6(3). https://doi.org/10.3390/JOITMC6030082

Jeong, Y., y Kim, M. (2022). Effects of perceived organizational support and perceived organizational politics on organizational performance: Mediating role of differential treatment. Asia Pacific Management Review, 27(3). https://doi.org/10.1016/j.apmrv.2021.08.002

Junça Silva, A., y Pinto, D. (2024). Training under an extreme context: the role of organizational support and adaptability on the motivation transfer and performance after training. *Personnel Review*, *53*(3). https://doi.org/10.1108/PR-09-2022-0629

Kasalak, G., y Dağyar, M. (2020). The relationship between teacher self-efficacy and teacher job satisfaction: A meta-analysis of the teaching and learning international survey (talis). *Educational Sciences: Theory and Practice*, *20*(3). https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.002

Khan, A. uz Z. K., y Chandrakar, S. (2017). Perceived organizational support and personality dimensions as predictors of job satisfaction. Indian Journal of Health and Wellbeing, 8(1).

Khun-Inkeeree, H., Mahmood, M. H. H., Haji-Mohd-Noor, S. S., Kasa, M. D., Yaakob, M. F. M., Omar-Fauzee, M. S., y Sofian, F. N. R. M. (2020). Increasing teachers' self-efficacy through regular teaching and learning supervision. Universal Journal of Educational Research, 8(7). https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080729

Kim, J., Park, Y., Kim, B., y Lee, C. K. (2024). Impact of perceptions of ESG on organization-based self-esteem, commitment, and intention to stay. *Journal of Travel and Tourism Marketing*, *41*(1). https://doi.org/10.1080/10548408.2023.2293026

Krapp do Nascimento, R., Oliveira Farias, G., Vaz de Campos Pereira, M. P., Both, J., y Folle, A. (2019). Evaluación de la satisfacción laboral de profesores de Educación Física. *Pensar En Movimiento: Revista de Ciencias Del Ejercicio y La Salud*, *17*(2). https://doi.org/10.15517/pensarmov.v17i2.39459

Lemos, M., Calle-González, G., Roldan-Rojo, T., Valencia, M., Orejuela, J. J., y Roman-Calderon, J. P. (2019). Factores psicosociales asociados al estrés en profesores universitarios colombianos. *Diversitas*, *15*(1). https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0001.05

Li, J., Wang, C., y King, R. B. (2024). Which comes first? Modeling longitudinal associations among self-efficacy, motivation, and academic achievement. *System*, *121*. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103268

Li, R., Liu, H., Chen, Y., y Yao, M. (2022). Teacher engagement and self-efficacy: The mediating role of continuing professional development and moderating role of teaching experience. *Current Psychology*, *41*(1). https://doi.org/10.1007/s12144-019-00575-5

Li, Y., Castaño, G., y Li, Y. (2018). Perceived supervisor support as a mediator between Chinese university teachers' organizational justice and affective commitment. *Social Behavior and Personality*, *46*(8). https://doi.org/10.2224/SBP.6702

Liu, H., Chen, B., Li, X., y Zhou, X. (2024). Exploring the Predictive Role of Self-Efficacy in Engagement Among EFL Teachers in Online Teaching: The Mediation of Buoyancy. *Asia-Pacific Education Researcher*, *33*(4). https://doi.org/10.1007/s40299-024-00820-x

Lobos-Rivera, M., Chacón-Andrade, E., Gómez-Gómez, N. y Calito-Palacios, R. (2023). Síntomas de depresión, ansiedad y estrés en una muestra de estudiantes universitarios de nuevo ingreso. Veritas y Research, 5(1), 28-37. Recuperado a partir de http://revistas.pucesa.edu.ec/ojs/index.php?journal=VRypage=articleyop=viewypath[]=132

Locke, E. A., y Bandura, A. (1987). Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive View. *The Academy of Management Review*, *12*(1). https://doi.org/10.2307/258004

López Martínez, A., Navarro Montaño, M. J., y Hernández de la Torre, E. (2015). Compromiso y colaboración en educación a través de las redes educativas en

centros escolares. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, *20*(3), 751–778. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18570

Manriquez Gutierrez, K. P., y Reyes Roa, M. L. (2021). Liderazgo educativo: una mirada desde el rol del director y la directora en tres niveles del sistema educacional chileno. *Revista Educación*. https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44514

Mascarenhas, C., Galvão, A. R., y Marques, C. S. (2022). How Perceived Organizational Support, Identification with Organization and Work Engagement Influence Job Satisfaction: A Gender-Based Perspective. Administrative Sciences, 12(2). https://doi.org/10.3390/admsci12020066

Máynez, A. I. G., Cavazos, J. A., y Reyes, G. F. (2017). Efecto de la violación del contrato psicológico y el agotamiento emocional sobre el cinismo del empleado. Estudios Gerenciales, 33(143).

Menegon, L. F., y Casado, T. (2006). O contrato psicológico como ferramenta para a gestão de pessoas. Revista de Administração - RAUSP, 41(2).

Merino Tejedor, E., Fernández Ríos, M., y Bargsted Aravena, M. (2014). El papel moderador de la autoeficacia ocupacional entre la satisfacción y la irritación laboral. Universitas Psychologica, 14(1). https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy14-1.pmao

Messina, J., y Silva, J. (2021). Twenty Years of Wage Inequality in Latin America. *The World Bank Economic Review*, *35*(1). https://doi.org/10.1093/wber/lhz029

Meyer, J.P. y Allen, N.J. (1991). Tres componentes, Conceptualización del compromiso Organizacional. Human Resource Management Review.

Minaya Herrera, M. E., Requena Cabral, G., Mamani-Benito, O., Apaza Tarqui, E. E., y Landa-Barzola, M. (2022). Adaptación y carga laboral como predictores de la autoeficacia profesional durante la Pandemia COVID-19 en docentes universitarios peruanos. Electronic Journal of Research in Education Psychology, 20(56). https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i56.4917

Montoya Santa, Á., Londoño Muñoz, C., Ramírez López, J., Quijano Martínez, J., Santos Rojas, Y., y Ponce Palacio, Z. (2022). Liderazgo transformacional y cultura organizacional. Gestión de La Seguridad y La Salud En El Trabajo, 4(4). https://doi.org/10.15765/gsst.v4i4.3011

Morales, J., y Elisa, M. (2021). Apoyo organizacional percibido y entusiasmo por el trabajo en docentes universitarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 37*(1), 15-23.

Moreno-Bastidas, G. R., y Pineda-López, R. del C. (2021). Cultura Organizacional y Desempeño Docente en Instituciones Públicas de Educación Superior. Economía y Negocios, 12(2). https://doi.org/10.29019/eyn.v12i2.853

Muñoz Campos, E. M., Fernández González, A., y Jacott, L. (2018). Bienestar Subjetivo y Satisfacción Vital del Profesorado. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, *16.1*(2018). https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.007

Navarro Saldaña, G., Varas Contreras, M., González Navarro, M. G., y Catalán Velásquez, R. (2017). Percepción de académicos sobre efectos a nivel personal e

institucional de su participación en un programa de formación para desarrollar competencias genéricas en la Universidad de Concepción. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, *16*(30). https://doi.org/10.21703/rexe.20173049612

Nieto, D. A., Manuel, J., y Riveiro, S. (2006). La Satisfacción Laboral de los Profesores en Función de la Etapa Educativa, el Género y de la Antigüedad Profesional. In *RIE* (Vol. 24, Issue 2).

Nogueira, A. P. S., y Oliveira, Á. de F. (2022). Impacto da Percepção de Suporte Organizacional e Capital Psicológico no Bem-Estar no Trabalho. Psicologia: Ciência e Profissão, 42. https://doi.org/10.1590/1982-3703003238418

Olsen, A. A., y Huang, F. L. (2019). Teacher job satisfaction by principal support and teacher cooperation: Results from the schools and staffing survey. *Education Policy Analysis Archives*, *27*(11). https://doi.org/10.14507/epaa.27.4174

Ompok, C. C., y Teo, L. (2021). Perceived Organizational Support on Teacher Motivation. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, *6*(10). https://doi.org/10.47405/mjssh.v6i10.1118

Ozbek, R., y Susam, E. (2017). The evaluation of prospective teachers attitudes towards citizenship and citizenship education. *Educational Research and Reviews*, *12*(16). https://doi.org/10.5897/err2017.3288

ÖZDEM, G. (2012). The Relationship Between the Organizational Citizenship Behaviors and the Organizational and Professional Commitments of Secondary School Teachers. *Journal of Global Strategic Management*, *2*(6). https://doi.org/10.20460/jgsm.2012615773

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, *66*(4). https://doi.org/10.3102/00346543066004543

Patlán-Pérez, J., Martínez Torres, E., y Hernández Hernández, R. (2012). El Clima y la Justicia Organizacional y su Efecto en la Satisfaccion Laboral (The Impact of Organizational Climate, Organizational Justice on Job Satisfaction). *Revista International Administración y Finanzas*, *5*(5).

Pérez Norambuena, S., Castelli Correia de Campos, L. F., Venditti Junior, R., y Silva Junior, O. T. da. (2023). Autoeficacia en profesores de Educación Física chilenos de la región del Ñuble: formación y desempeño profesional. Educación Física y Ciencia, 25(1). https://doi.org/10.24215/23142561e245

Ramadhani, F. (2020). Perceived Organizational Support: A Case of Special Education Teacher. *Business and Finance Journal*, *5*(1). https://doi.org/10.33086/bfj.v5i1.1492

Revelli Galarza, J. A. (2020). Auto-eficacia docente, motivación intrínseca y expectativa de resultado de alumnado. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*. https://doi.org/10.30827/digibug.27621

Rivas Cuicas, A. C. (2020). Cultura Organizacional de las Universidades Públicas del Municipio de Cabimas. Revista Enfoques, 4(14). https://doi.org/10.33996/revistaenfoques.v4i14.82

Robbins, S., y Judge, T. (2009). Comportamiento-Organizacional-13a-Ed-_Nodrm. In Comportamiento Organizacional (Vol. 1).

Rodríguez Garcés, C., Saavedra Uribe, R., y Castillo Riquelme, V. (2015). Expectativa, Cobertura y Dominio Curricular: Percepciones del profesorado en la enseñanza de la Matemática. In *Revista Paradigma: Vol. XXXVI* (Issue 2).

Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., y Rosario, P. (2009). Auto-eficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. Escritos de Psicología - Psychological Writings, 3(1). https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v3i1.13328

Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L., y Labraña, J. (2022). Liderazgo en el gobierno universitario e innovaciones en la docencia: una revisión de la literatura. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.36.1186

Rousseau, D. (2014). Psychological Contracts in Organizations: Understanding Written and Unwritten Agreements. In Psychological Contracts in Organizations: Understanding Written and Unwritten Agreements. https://doi.org/10.4135/9781452231594

Sachs, J. (2016). *Teacher professionalism: Why are we still talking about it?* Teachers and Teaching, 22(4), 413–425. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732

San Martín, V. H., y Rioseco Pais, M. (2019). Entre zancadillas: la investigación educacional en Chile. *Estudios Latinoamericanos*, *43*. https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.2019.43.72810

Sancho Gil, J. M. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. Educar.

Sancho, J. M., Creus, A., y Petry, P. P. (2010). Docencia, investigación y gestión en la Universidad: una profesión tres mundos. Praxis Educativa (Arg), 16(14).

Santos, F. R. (2000). Satisfacción, bienestar y calidad de vida en el trabajo. *Reis*, *92*. https://doi.org/10.2307/40184292

Saryçoban, A. (2020). Prospective and regular ELT teacher's digital empowerment and self-efficacy. Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras. https://doi.org/10.30827/digibug.29562

Tena Tena, G. (2011). El contrato psicológico: relación laboral empresa-trabajador. Acciones e Investigaciones Sociales, 15. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.200215224

Thompson, P. S., Bergeron, D. M., y Bolino, M. C. (2020). No obligation? How gender influences the relationship between perceived organizational support and organizational citizenship behavior. Journal of Applied Psychology, 105(11). https://doi.org/10.1037/apl0000481

Toropova, A., Myrberg, E., y Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of schoolworking conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, *73*(1). https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247

Tuna, S. K., y Aslan, H. (2018). The relationship between perceived social support and organizational commitment levels of primary and secondary school teachers. *Universal Journal of Educational Research*, *6*(5). https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060519

Turpo, O., y Pérez, A. (2020). Sistemas basados en la cultura organizacional de los docentes de carrera y de estudios generales de una universidad peruana. RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao, 2020(E31)

Tyaningsih, A. R., Suryadi, S., y Rahmawati, D. (2021). Self-Efficacy, Teacher Leadership and Teacher Professionalism in Secondary School. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, *6*(2). https://doi.org/10.25217/ji.v6i2.1331

Uribe Prado, J. F., Patlán Pérez, J., y García Saisó, A. (2015). Manifestaciones psicosomáticas, compromiso y burnout como consecuentes del clima y la cultura organizacional: un análisis de ruta (path analysis). Contaduría y Administración, 60(2). https://doi.org/10.1016/s0186-1042(15)30009-7

Velázquez Vázquez, D., y De La Herrán Gascón, A. (2013). El estrés y la satisfacción laboral y salarial del personal académico en organizaciones universitarias de México, España y Chile. *Educacion XX1*, *16.2*.

Villarreal-Coindreau, Marcelo José, y Llanos-Reynoso, Luis Felipe Miguel. (2019). CONFIANZA, AUTOEFICACIA Y PERCEPCIÓN DE LIDERAZGO. *Dimensión Empresarial*, *17*(3), 19-36. https://doi.org/10.15665/dem.v17i3.1641

Walker, V. S. (2016). El trabajo docente en la universidad: Condiciones, dimensiones y tensiones. Perfiles Educativos, 38(153). https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.153.57638

Wang, X., y Cheng, Z. (2020). Cross-Sectional Studies: Strengths, Weaknesses, and Recommendations. *Chest*, *158*(1S), S65–S71. https://doi.org/10.1016/j.chest.2020.03.012

Xu, X. S., Wang, X. B., Zhang, Y. F., y Zheng, R. (2024). Applying ChatGPT to tackle the side effects of personal learning environments from learner and learning perspective: An interview of experts in higher education. *PLoS ONE*, *19*(1 January). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0295646

Zakariya, Y. F. (2020). Effects of school climate and teacher self-efficacy on job satisfaction of mostly STEM teachers: a structural multigroup invariance approach. *International Journal of STEM Education*, *7*(1). https://doi.org/10.1186/s40594-020-00209-4