

# Una aproximación al bienestar docente en San Juan de Pasto

María Fernanda Enríquez Villota



**Editorial**  
Universidad de Nariño

# êditorial

Universidad de **Nariño**

## Una aproximación al bienestar docente en San Juan de Pasto



# Una aproximación al bienestar docente en San Juan de Pasto

---

María Fernanda Enríquez Villota

**èditorial**  
Universidad de **Nariño**

Enríquez Villota, María Fernanda  
Una aproximación al bienestar docente en San Juan de Pasto / María Fernanda Enríquez Villota. --  
San Juan de Pasto : Editorial Universidad de Nariño, 2024

196 páginas : gráficas, tablas

Incluye referencias bibliográficas p. 172-194

ISBN: 978-628-7771-00-0

1. Bienestar laboral docente—San Juan de Pasto (Colombia) 2. Bienestar psicosocial y edad 3. Bienestar psicosocial y género 4. Bienestar psicosocial y profesión 5. Bienestar docente—Efectos colaterales 6. Efectos colaterales y jornada laboral 7. Efectos colaterales y tipo de vinculación

371.186158 E595 – SCDD-Ed. 22



SECCIÓN DE BIBLIOTECA

## Una aproximación el bienestar docente en San Juan de Pasto

© Editorial Universidad de Nariño

© María Fernanda Enríquez Villota  
mariafernandaev@udenar.edu.co

ISBN: 978-628-7771-00-0

Corrección de estilo: Mg. Luz Elida Vera Hernández

Diseño y digramación: David Sebastian Benavides

Fecha de publicación: Octubre 2024

San Juan de Pasto -Nariño -Colombia

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio o con cualquier propósito, sin la autorización escrita de su autor o de la Editorial Universidad Nariño

“En honor a mi padre en el cielo, Hugo Enríquez y mi madre Dalila,  
gracias a su profunda fe en mí y a sus mil maneras de quererme”

A Dios porque gracias a su voluntad se conjugaron los tiempos, las  
personas y posibilidades para el desarrollo de estos estudios.

A Fernando mi esposo por su apoyo incondicional en el proceso, sus ideas  
y palabras de aliento cuando el camino fue difícil.

A mis pequeños hijos Juan Manuel y Laura María por su paciencia e  
inmensa ternura, por convertirse en la luz y la fuerza para llegar hasta aquí.

A mis hermanos Jesús Andrés y María Camila por su cariño y apoyo  
incondicional.

A todos aquellos que fueron testigos de este proceso de crecimiento en  
esta parte de la historia de mi vida

# AGRADECIMIENTOS

A mi director de investigación, el doctor Fernando Garzón Velásquez por sus observaciones y valiosos comentarios para consolidar esta propuesta.

A mi codirector de investigación, el doctor Harvey Mauricio Herrera López por sus acertadas y generosas observaciones, que permitieron llevar a buen término este estudio.

A los docentes de las instituciones participantes, por su disposición y colaboración en el desarrollo de la investigación.

A la Universidad de Baja California, por ser el mediador para alcanzar esta meta profesional.

# CONTENIDO

<i>CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO</i>	21
1.1 <i>Antecedentes</i>	22
1.2 <i>Salud y bienestar</i>	26
1.3 <i>Bienestar</i>	29
1.4 <i>Modelos explicativos del bienestar</i>	32
1.5 <i>Bienestar laboral docente</i>	36
1.6 <i>Dimensiones del bienestar laboral en los docentes</i>	38
1.6.1 <i>El Bienestar psicosocial</i>	38
1.6.2 <i>Los efectos colaterales</i>	41
1.7 <i>Variables sociolaborales</i>	42
<i>CAPÍTULO 2. EL MÉTODO</i>	46
2.1 <i>Paradigma</i>	47
2.2 <i>Enfoque</i>	47
2.3 <i>Diseño y tipo de investigación</i>	47
2.4 <i>Población de referencia</i>	48
2.4.1 <i>Tamaño de la muestra y selección</i>	48
2.5 <i>Variables de estudio</i>	49
2.6 <i>Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información</i>	50
2.6.1 <i>Prueba piloto del instrumento</i>	51
2.6.2 <i>Procedimiento y plan de recolección de información</i>	52
2.7 <i>Plan de análisis estadístico</i>	53



CAPÍTULO 3. RESULTADOS	56
3.1. Participantes	57
3.2. Identificación del bienestar docente	62
3.2.1. Prueba de ausencia de normalidad multivariante	62
3.2.2. Consistencia interna de la prueba	62
3.3. Identificación del bienestar psicosocial	64
3.4. Identificación de los efectos colaterales.	65
3.5. Descripción del bienestar psicosocial según variables sociolaborales	66
3.5.1. Bienestar psicosocial y edad	67
3.5.2. Bienestar psicosocial y género	68
3.5.3. Bienestar psicosocial y profesión	69
3.5.4. Bienestar psicosocial y nivel de formación	70
3.5.5. Bienestar psicosocial y funciones	71
3.5.6. Bienestar psicosocial y nivel educativo de prestación del servicio	72
3.5.7. Bienestar psicosocial y tipo de vinculación	73
3.5.8. Bienestar psicosocial y decreto de vinculación	74
3.5.9. Bienestar psicosocial y carácter de la institución	75
3.5.10. Bienestar psicosocial y jornada laboral	76
3.5.11. Bienestar psicosocial y zona laboral	77
3.6. Descripción de los efectos colaterales según variables sociolaborales	78
3.6.1. Efectos colaterales y edad	78
3.6.2. Efectos colaterales y género	79
3.6.3. Efectos colaterales y profesión	80
3.6.4. Efectos colaterales y nivel de formación	80
3.6.5. Efectos colaterales y funciones	81
3.6.6. Efectos colaterales y nivel educativo de prestación del servicio	82
3.6.7. Efectos colaterales y tipo de vinculación	83
3.6.8. Efectos colaterales y decreto de vinculación	84
3.6.9. Efectos colaterales y carácter de la institución	85

3.6.10. Efectos colaterales y jornada laboral	85
3.6.11. Efectos colaterales y zona laboral	86
3.7. Grupos, clúster o conglomerados de bienestar docente según variables sociolaborales	87
3.7.1. Análisis de conglomerados o grupos	87
3.7.2. Conformación de los conglomerados según variables sociolaborales asociadas	91
CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN	95
4.1. Bienestar psicosocial en la escuela	99
4.1.1. Bienestar psicosocial: afectos	102
4.1.2. Bienestar psicosocial: competencias	104
4.1.3. Bienestar psicosocial: expectativas	106
4.2. Efectos colaterales en la escuela	108
4.2.1. Efectos colaterales: somatización	109
4.2.2. Efectos colaterales: desgaste	111
4.2.3. Efectos colaterales: alienación	112
4.3. Bienestar laboral y variables sociolaborales	113
4.3.1. Edad: bienestar psicosocial y efectos colaterales	114
4.3.2. Género: bienestar psicosocial y efectos colaterales	118
4.3.3. Profesión y nivel de formación: bienestar psicosocial y efectos colaterales	122
4.3.4. Funciones: bienestar psicosocial y efectos colaterales	125
4.3.5. Nivel educativo de prestación del servicio: bienestar psicosocial y efectos colaterales	127
4.3.6. Tipo de vinculación: bienestar psicosocial y efectos colaterales.	131
4.3.7. Decreto de vinculación: bienestar psicosocial y efectos colaterales	135
4.3.8. Carácter de la institución: bienestar psicosocial y efectos colaterales	137
4.3.9 Jornada laboral: bienestar psicosocial y efectos colaterales	139
4.3.10. Zona laboral: bienestar psicosocial y efectos colaterales	142
4.4. Perfiles de bienestar laboral docente.	145
4.4.1. Maestros en bienestar	145
4.4.2. Maestros en menor bienestar	149

4.4.3. Maestros con efectos colaterales	152
4.4.4. Maestros como casos extremos	155
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	158
5.1. Bienestar psicosocial y variables sociolaborales	159
5.2. Efectos colaterales y variables sociolaborales	162
5.3. Conglomerados o grupos de bienestar docente	165
5.4. Recomendaciones	167
5.4.1. Investigativas o teóricas	167
5.4.2. Prácticas o de intervención	167
Referencias Bibliográficas	172

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Dendograma conglomerados de bienestar docente \_ \_ \_ \_ \_ 88

Figura 2 Representación gráfica de los perfiles de bienestar docente \_ \_ \_ 89

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1-VARIABLES SOCIALES	58
Tabla 2-VARIABLES LABORALES	60
Tabla 3-VINCULACIÓN SOCIOLABORAL	61
Tabla 4-VALORES DE CONSISTENCIA INTERNA DE LA ESCALA qBLG Y SUS DIMENSIONES	63
Tabla 5-ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS BIENESTAR PSICOSOCIAL	64
Tabla 6-ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS EFECTOS COLATERALES	65
Tabla 7-PRUEBAS DE NORMALIDAD	66
Tabla 8-ANÁLISIS DE VARIANZA POR RANGOS DE KRUSKAL-WALLIS DEL BIENESTAR PSICOSOCIAL POR RANGO DE EDAD	67
Tabla 9-COMPARACIÓN DE LOS PUNTAJES BIENESTAR PSICOSOCIAL POR GÉNERO, A PARTIR DE LA PRUEBA U DE MANN-WHITNEY	68
Tabla 10-COMPARACIÓN DE LOS PUNTAJES BIENESTAR PSICOSOCIAL POR PROFESIÓN, A PARTIR DE LA PRUEBA U DE MANN-WHITNEY	69
Tabla 11-ANÁLISIS DE VARIANZA POR RANGOS DE KRUSKAL-WALLIS DEL BIENESTAR PSICOSOCIAL POR NIVEL DE FORMACIÓN	70
Tabla 12-ANÁLISIS DE VARIANZA POR RANGOS DE KRUSKAL-WALLIS DEL BIENESTAR PSICOSOCIAL POR FUNCIONES	71
Tabla 13-ANÁLISIS DE VARIANZA POR RANGOS DE KRUSKAL-WALLIS DEL BIENESTAR PSICOSOCIAL POR NIVEL EDUCATIVO DE PRESTACIÓN DE SERVICIO	72

Tabla 14-Análisis de varianza por rangos de Kruskal-Wallis del bienestar psicosocial por tipo de vinculación	73
Tabla 15-Prueba U de Mann-Whitney del bienestar psicosocial por decreto de vinculación	74
Tabla 16 -Análisis de varianza por rangos de Kruskal-Wallis del bienestar psicosocial por carácter de la institución	75
Tabla 17-Análisis de varianza por rangos de Kruskal-Wallis del bienestar psicosocial por jornada laboral.	76
Tabla 18-Comparación del bienestar psicosocial por zona laboral, a partir de la prueba U de Mann-Whitney	77
Tabla 19-Análisis de varianza por rangos de Kruskal-Wallis de efectos colaterales por rango de edad.	78
Tabla 20-Comparación de los puntajes efectos colaterales por género, a partir de la prueba U de Mann-Whitney	79
Tabla 21-Comparación de los puntajes efectos colaterales por profesión, a partir de la Prueba U de Mann-Whitney	80
Tabla 22- Análisis de varianza por rangos de Kruskal-Wallis de Efectos colaterales por nivel de formación	81
Tabla 23-Análisis de varianza por rangos de Kruskal-Wallis de efectos colaterales por funciones	82
Tabla 24-Análisis de varianza por rangos de Kruskal-Wallis de los Efectos colaterales por nivel educativo de prestación del servicio	82

Tabla 25-Análisis de varianza por rangos de Kruskal-Wallis de efectos colaterales por tipo de vinculación _ _ _ _ _	83
Tabla 26-Prueba U de Mann-Whitney de los efectos colaterales por decreto de vinculación. _ _ _ _ _	84
Tabla 27-Análisis de varianza por Rangos de Kruskal-Wallis de los efectos colaterales por carácter de la institución _ _ _ _ _	85
Tabla 28-Análisis de varianza por rangos de Kruskal-Wallis de los efectos colaterales por jornada laboral _ _ _ _ _	86
Tabla 29-Prueba U de Mann-Whitney por zona laboral _ _ _ _ _	87
Tabla 30-Centro de conglomerados o grupos _ _ _ _ _	89
Tabla 31-Distribución de los conglomerados según variables sociolaborales asociadas _ _ _ _ _	92

# PRESENTACIÓN

**E**sta investigación nace a partir de la necesidad de conocer cómo es el bienestar laboral de los docentes de San Juan de Pasto, pues como lo señala Cornejo-Chávez (2009), los estudios sobre el trabajo y el bienestar de los docentes “han crecido en cantidad y en contundencia teórica y metodológica durante los últimos veinte años, [...] dos grandes fenómenos, ocurridos en la historia reciente, que han jaloneado este desarrollo” (p. 410). Por un lado, las profundas transformaciones que ha experimentado el trabajo docente durante las últimas décadas, de la mano de las mutaciones socioculturales del capitalismo postindustrial y de la masificación de la escuela y, por otro lado, el significativo aumento de los problemas de salud mental y malestar en la profesión docente, referidos en la literatura especializada a nivel mundial y que dejan ver la necesidad de realizar investigaciones con los maestros, para comprender de mejor manera, el fenómeno de pérdida de bienestar asociado a su labor (Tenti, 2007; Montgomery y Rupp, 2005; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2005; Kyriacou, 2001; Cornejo-Quiñonez, 2007).



A nivel mundial, el bienestar laboral docente ha sido objeto de recientes análisis y reflexiones (Marchesi, 2007; Hué, 2008), así como de programas de investigación orientados a fortalecerlo (Verhoeven, 2003), sin embargo, en el contexto de San Juan de Pasto son escasos los estudios al respecto, de manera particular en la población de docentes de instituciones de educación básica del municipio, razón por la cual esta investigación pretendió caracterizar el bienestar psicosocial y los efectos colaterales según variables sociolaborales, determinando, además, grupos de docentes según su bienestar en instituciones educativas de esta población.

Las variables sociolaborales que se consideraron fueron la edad, el género (masculino y femenino), la profesión (licenciados y no licenciados), el nivel de formación (pregrado, especialización, maestría, doctorado, posdoctorado), las funciones (docente, directivo docente, docente orientador o psicólogo), el nivel educativo de prestación del servicio (preescolar, primaria y secundaria), el tipo de vinculación (provisional, periodo de prueba y propiedad), el carácter de la institución (oficial, privada o convenio), la zona (urbana o rural) y la jornada laboral (mañana, tarde, noche y única).

Esta investigación se enmarcó en el paradigma cuantitativo, desde un enfoque empírico-analítico, el alcance del estudio fue descriptivo, con un diseño no experimental de tipo transversal, retrospectivo, *expost-facto* de una medida (Montero y León, 2007); lo anterior, permitió detallar cómo es y cuáles son las características del bienestar laboral en el grupo de docentes sometido al análisis en un momento determinado y único del tiempo (Hernández et al., 2006). En este sentido, se presenta una caracterización del bienestar

psicosocial y los efectos colaterales como dimensiones del bienestar laboral (Beleño et al., 2014).

En cuanto a la población participante, se buscó representatividad considerando instituciones educativas oficiales, no oficiales e instituciones educativas en convenio, además, se incluyeron las ubicadas en la zona urbana y rural. De manera que, se logró la participación de dieciocho (18) instituciones, de las cuales quince son oficiales, dos no oficiales y una funciona en convenio, para un total de 604 participantes. El instrumento empleado para la recolección de la información fue el Cuestionario de Bienestar Laboral General –qBLG- de Josep Blanch, Miguel Sahagún, Leonor Cantera y Genís Cervantes elaborado en la Universidad Autónoma de Barcelona y validado para Brasil, Chile, Colombia y España en el 2010.

Siguiendo el marco normativo reglamentario, a nivel ético y bioético, se tuvieron en cuenta todas las normas establecidas para el proceso de investigación con seres humanos, como la Declaración de Helsinki (2013), la Resolución 8430 de 1993 y la Ley 1090 del 2006.

Los resultados de esta investigación pretenden servir de insumo empírico válido para orientar el diseño de estrategias pertinentes y dirigidas a fortalecer el bienestar de los maestros, gestores y protagonistas del acto educativo en la región, al igual que, aportar a la política pública de bienestar docente y a la formación de maestros en las facultades de educación del país.

Esto teniendo en cuenta que, en la actualidad las instituciones educativas tienen la responsabilidad de mostrar un interés permanente por el bienestar de sus colaboradores, como parte fundamental e indispensable para lograr sus objetivos de orden social, puesto que

si se cumple con este propósito, la escuela logrará tener una visión más amplia y comprensiva del educador no solo atendiendo a los estándares de calidad impuestos por la legislación contemporánea, sino que se tendría en cuenta la salud mental de sus protagonistas, aportando al mejoramiento de su quehacer educativo.

Dado que, el ideal de la labor educativa es que sea realizada por una persona equilibrada, tranquila, con una emocionalidad adecuada y que eduque más saludablemente; este tema es de especial interés para aquellas instituciones comprometidas con el bienestar y desarrollo del ser humano, como las de carácter educativo, en donde, el resultado del esfuerzo en el logro de la verdadera calidad, depende del estado psicológico, armónico y coherente de sus docentes, de tal manera que, se desarrolle una placentera y eficiente práctica pedagógica (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016).

Este libro está organizado en cinco capítulos, en el primero se describe el marco teórico de referencia para el desarrollo de la investigación, teniendo en cuenta aspectos como: a) antecedentes de investigaciones internacionales, nacionales y regionales sobre bienestar docente, b) salud y bienestar, c) bienestar, d) modelos explicativos del bienestar, (e) bienestar laboral docente y (f) variables sociolaborales del bienestar docente.

En el segundo capítulo se expone el método que orientó el desarrollo de la investigación en cuanto a paradigma, enfoque, tipo de estudio, población, muestra, instrumentos, plan de análisis de datos, referentes éticos y bioéticos de la investigación.

En el tercer capítulo se presentan los resultados del estudio del bienestar laboral docente y las variables sociolaborales analizadas.

En el cuarto capítulo se plantea la discusión de los resultados de la investigación, analizando los resultados del estudio a la luz de las investigaciones previas sobre el tema.

En el quinto capítulo se presentan conclusiones y recomendaciones frente a la investigación y se proponen nuevas líneas de estudio.

# CAPÍTULO 1.

— — — — —  
MARCO TEÓRICO

*“No hay medicina que cure lo que no cura la felicidad”  
Gabriel García Márquez*

## 1.1 Antecedentes

El concepto de bienestar en el ámbito de la psicología se viene desarrollando desde hace más de cuatro décadas (Díaz y Sánchez, 2002; Diener et al., 1999) y, en su devenir, ha dado lugar al surgimiento de diversos estudios.

Se han intensificado las investigaciones en bienestar docente debido a las múltiples demandas que los profesores deben enfrentar, derivadas de las reformas educacionales que diversos países han implementado. Así, se ha establecido que el ejercicio docente ha complejizado su labor al requerir de constantes actualizaciones disciplinares, pedagógicas y de tecnologías; al tiempo de responder a demandas de estudiantes, equipo de gestión, apoderados y comunidad. Esto ha acarreado un incremento en el estrés de los docentes, deserción escolar y agotamiento. (Ascorra et al., 2014, p. 123)

A nivel internacional, la investigación de Ewing y Smith (citados por Ascorra et al., 2014, p. 123), dio a conocer que, entre el 25 % y el 40 % de los docentes principiantes de países occidentales, abandonan la enseñanza en los primeros años de trabajo, asociado a la enorme sobrecarga que tienen los profesores actualmente y el poco apoyo personal que reciben, lo que se traduce en bajos niveles de bienestar.

Los autores encontraron que:

Factores como el estrés, el agotamiento, la sobrecarga de trabajo y la insatisfacción en el empleo, contribuyen al desgaste de los docentes; mientras que factores como el apoyo administrativo y expectativas razonables de rol, disminuyen las posibilidades de abandonar la labor de profesor y aumentan el bienestar docente. (p. 123).

En un varios estudios internacionales realizado por, Seire et al. (2004) señalan que, el desgaste de la salud mental, asociado a la reducción del bienestar laboral, son las principales alteraciones que afectan a los docentes en su ejercicio profesional. Así mismo, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) y la UNESCO desarrollaron en el año 2005, un análisis sobre condiciones de trabajo y salud docente en Chile, Argentina, Ecuador, Perú, Uruguay y México; algunos de los resultados encontrados reflejan situaciones que afectan gravemente el bienestar laboral de los maestros (Budez y Bula, 2017).

En el contexto nacional, en el departamento de Antioquia, un estudio realizado por la Fundación Medico Preventiva sobre el perfil epidemiológico de los docentes, reveló que, para el primer trimestre del año 2004, las enfermedades más prevalentes en profesores fueron:

Los trastornos cardiovasculares (hipertensión arterial, infartos), osteomusculares (lumbago), gastrointestinales (gas-

tritis, enteritis), patologías infecciosas y, finalmente, las enfermedades mentales, grupo que incluyó diagnósticos de depresión leve y diversos trastornos de adaptación, mixtos de ansiedad con depresión, pánico, personalidad emocionalmente inestable, ansiedad y reacción al estrés agudo. (Restrepo et al., citado por Budez y Bula, 2017, p. 40)

Por su parte, Garrido (2011), señala que se han hecho investigaciones que abarcan aspectos que atañen al significado subjetivo del bienestar de los trabajadores profesionales de hospitales y universidades no lucrativas de naturaleza pública, realizadas en el área metropolitana de la ciudad de Bucaramanga y se desarrollaron según: a) percepciones del entorno laboral, b) experiencia y sentido del trabajo, c) impacto psicosocial percibido en la calidad de vida laboral y el bienestar psicológico y, d) estrategias y prácticas de afrontamiento individual y colectivo de las demandas organizacionales.

Algunos resultados destacan como aspectos positivos, el compañerismo y mejoramiento de materiales y, entre los aspectos negativos, la sobrecarga laboral, el tipo de contratación, la inestabilidad laboral y la baja remuneración salarial, como elementos que marcan una tendencia en la satisfacción favorable o desfavorable frente al tipo de trabajo que desarrollan las personas en este sector del país. (Beleño et al., 2014, p. 32)



Además de lo mencionado anteriormente, se llevó a cabo una investigación en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, que reveló que la docencia se percibe como un elemento de riesgo para la salud; a pesar de que los docentes representan una fuerza laboral considerable en el país, las iniciativas destinadas a mejorar su bienestar han sido implementadas de manera específica y hasta el momento no han evidenciado un impacto significativo en las condiciones laborales de los maestros (Budez y Bula, 2017). De la misma forma, un estudio realizado con docentes vinculados a la Secretaría de Educación en Bogotá, encontró que la percepción de bienestar laboral se ve reducida en los docentes y se manifiesta en expresiones de apatía en la realización de actividades y programas enfocados a mejorar el bienestar, aunque reconocieron que, cuando se realizaban acciones medibles y verificables en el tiempo, esta actitud mejoraba (Vargas, 2007).

A nivel regional, Enríquez y Garzón (2012), realizaron una investigación de tipo descriptivo correlacional, orientada a establecer las relaciones entre el burnout y la práctica pedagógica en San Juan de Pasto, analizaron un grupo de 152 docentes en ejercicio a nivel de educación media, vinculados a 13 instituciones educativas de la ciudad. Para este caso, los instrumentos empleados fueron la Escala Maslach, Jackson y Leiter, publicada en 1996, para el Burnout y el Inventario de Travers y Cooper de 1997 para la práctica pedagógica. los autores mencionan que el análisis que permitió:

Concluir que los docentes presentan un nivel de burnout medio con puntuaciones destacadas en las dimensiones despersonalización, escasa realización personal y una fuerte correlación con la dimensión de la práctica pedagógica denominada demandas relacionales y condiciones sociales del trabajo, hallazgos que enriquecen la comprensión de los diferentes procesos vividos en el campo educativo y su relación con el bien vivir de uno de sus protagonistas más importantes, el maestro. (p. 50)

## **1.2. Salud y bienestar**

El estudio del concepto de salud se ha transformado a lo largo de la historia y el ser humano lo ha asociado con los procesos socioeconómicos y culturales propios de cada época. Etimológicamente la palabra salud proviene del vocablo *salus-utis*, que significa “el estado en que el ser orgánico ejerce normalmente todas sus funciones” (Real Academia Española [RAE], 2022). No obstante, en la actualidad nuevas perspectivas como la calidad de vida y el bienestar se consideran más adecuados para definir la salud (García et al., 2000a). Según Quintero (2007), en la antigüedad, el concepto de salud se vinculó con la existencia de fuerzas divinas y la enfermedad se explicaba por factores mágico-religiosos; posterior a esta visión surge una propuesta más naturalista de la salud asociada al conocimiento de los aspectos biológicos y funcionamiento del cuerpo humano (Caballero, 2013).

Más adelante en la década de los cuarenta, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1978) planteó que la salud es un fin y un medio, como fin revela la capacidad innata y adquirida de adaptación de cada persona y, como medio, se manifiesta como un componente de desarrollo social, dependiente de la estructura económica, del nivel cultural y del grado de bienestar de la sociedad. En este sentido, Breilh (1994), señala que, la salud no es un simple fenómeno biológico sino un proceso sociobiológico integrado y dinámico y, por lo tanto, asociado a una nueva visión más positiva, orientada a la consecución del bienestar.

Este interés por estudiar la salud desde una visión más comprensiva que el tradicional modelo biomédico, centrado en la enfermedad, surge según Oblitas (2008), por varios factores, entre ellos, el cambio en la prevalencia de enfermedades contagiosas a enfermedades crónicas, el costo elevado de los cuidados de la salud desde el punto de vista patológico y, por último, el énfasis en la necesidad de fortalecer la calidad de vida de las personas.

Desde esta perspectiva, se planteó el modelo biopsicosocial de la salud, el cual considera que los factores psicológicos, sociales y culturales junto con los biológicos son determinantes de la salud (Oblitas, 2007). Desde esta perspectiva, el estudio del bienestar se convierte en un eje central de análisis, puesto que, según Vásquez et al. (2009), los esfuerzos por comprender el bienestar y sus causas, siempre ha suscitado interés en la historia de la humanidad, puesto que, desde las perspectivas médicas, psicológicas, políticas, sociales y económicas, se persigue el propósito de aumentar la calidad de vida de las personas y, con ello, el bienestar.

Según los autores, la perspectiva convencional sobre la enfermedad está experimentando una transformación gradual hacia un enfoque de salud que abarca no solo la ausencia de enfermedad, sino también aspectos relacionados con el óptimo funcionamiento personal; como se mencionó previamente, esta visión más positiva de la salud se manifestó de manera clara en documentos como los trabajos de la OMS en 1948, las propuestas de la Federación Mundial para la Salud Mental en 1962 y el tratado de Ottawa en 1986, a partir de entonces, se comienza a poner de manifiesto que la percepción de bienestar influye en el estado de salud del ser humano.

La experiencia de bienestar marcada por sentimientos positivos hacia uno mismo, sentimientos de control personal y la visión optimista del futuro, constituyen recursos valiosos para enfrentar la vida e incluso, las situaciones amenazantes de la propia existencia (Taylor et al., 2000). En este sentido, tener un buen estado de salud física o mental no solo consiste en carecer de enfermedades o trastornos, sino en disfrutar de una serie de recursos y capacidades que permitan resistir adversidades (Almedom y Glandon, 2007).

Desde esta definición de la salud entendida desde una visión positiva se relaciona con el estado de bienestar que experimentan las personas, lo cual les permite alcanzar un mayor desarrollo a nivel psicológico, social y comunitario o, en el caso particular de esta investigación, un pleno desarrollo personal y laboral en el contexto educativo.

Es preciso señalar que, los estudios sobre el bienestar docente son escasos en lo relacionado a las variables sociolaborales como las que aquí se presentan, encontrando solo algunos reportes del bienestar en torno al género y la jornada laboral; sin embargo, variables como la profesión, el nivel de formación, las funciones, el nivel educativo de prestación del servicio, el tipo de vinculación, el carácter de la institución y la zona contemplada en este análisis, han sido escasamente explorados en investigaciones previas en cuanto al bienestar docente.

### **1.3. Bienestar**

El estudio del concepto de bienestar aparece desde los antiguos griegos con las propuestas de Demócrito y sus reflexiones sobre el deleite y armonía de la vida; Cicerón y su propuesta de no dejarse consumir por el dolor; Heráclito y su planteamiento en torno al flujo perpetuo, hoy relacionado con el concepto de fluir; Séneca y sus postulados en torno a la felicidad y la virtud y, más profundamente, con la propuesta de la “Eudamonia Aristotélica”, referida a la reflexión sobre la felicidad, el florecimiento humano, la prosperidad o el análisis existencial de aquello que limita el alcance de ese ideal.

Desde este punto de vista, Aristóteles y los antiguos pensadores, pero también San Agustín y su propuesta sobre la virtud; Santo Tomás y sus análisis de la personalidad saludable; Spinoza y su comprensión de la felicidad en el marco de la relación hombre-dios; Schopenhauer y sus análisis sobre el

existencialismo desde donde se considera que las experiencias y vivencias del individuo definen subjetivamente sus estados afectivos y, con ello, la felicidad; Heidegger, quien analiza la relación hombre-mundo y mundo-hombre y, desde allí, desarrolla reflexiones existenciales sobre la subjetividad humana con la perspectiva del ser en el mundo, constituyen los pensadores que han hecho de esta reflexión sobre la felicidad o el bienestar uno de los ejes centrales del pensar sobre lo humano (Fernández, 2008 y Vázquez, 2006).

De acuerdo con Casullo (2000), en el terreno de la psicología, el interés por los aspectos positivos del psiquismo humano se remonta, incluso, hasta los orígenes de la psicología académica norteamericana, allí cobran especial relevancia los escritos de William James sobre la “mente sana”, pero es en la década de 1980 que se sitúa el surgimiento del concepto de promoción de la salud, que anticipa la llegada del enfoque salugénico en el campo de las ciencias sociales.

Al mismo tiempo, se definía a la psicología salugénica o positiva como un nuevo paradigma de reflexión teórica y metodológica (Beleño et al., 2014). En el que se destacan los aportes de Allport con sus reflexiones sobre cómo el ser humano a través de sus vivencias, manifiesta sus estados subjetivos y su actitud hacia la vida y, los representantes de la Psicología Humanista, cuyos principales pensadores homologan el concepto de salud psíquica al de desarrollo de potencialidades del psiquismo como Maslow, Jahoda, Erikson, Vaillant, Ryff, Singer y, de manera particular, Rogers con su propuesta sobre el funcionamiento

pleno de las personas (Lupano y Castro, 2010).

Por otra parte, “las denominadas investigaciones independientes sobre aspectos funcionales del psiquismo como la resiliencia, la creatividad, las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, la teoría del apego, entre otros” (Mariñelarena-Dondena, 2012, p. 12), son antecedentes del desarrollo de la psicología positiva y, por lo tanto, precursores del estudio del concepto de bienestar. También desde la orientación salugénica propuesta por Aaron Antonovsky, desde el ámbito de la sociología de la medicina, en donde se entiende a la salud/enfermedad como extremos de un continuo y se interesa en estudiar aquellos factores que promueven movimientos hacia el extremo favorable del mismo; estos aportes constituyen los eventos que marcaron el inicio de la psicología positiva y, con ella, el estudio del bienestar (Gancedo, 2008; Mariñelarena-Dondena y Gancedo, 2011).

Sin embargo, fue Martin Seligman en 1998, en su discurso inaugural como presidente de la American Psychological Association (APA), le dio estatus científico al estudio de la Psicología Positiva, encargada de analizar las cualidades positivas que todos los seres humanos poseen y cómo potenciarlas por medio de intervenciones basadas en evidencia empírica (Seligman et al., 2005). Según Mariñelarena-Dondena (2012), a partir de este acontecimiento, Seligman argumenta que la Psicología Positiva debe enfocarse precisamente en la investigación del bienestar.

## 1.4. Modelos explicativos del bienestar

Este importante constructo psicológico ha transitado por diferentes perspectivas, iniciando por los pensadores griegos y, luego, orientándose hacia concepciones contemporáneas como las propuestas por Jahoda en 1958, sobre el concepto de salud mental, quien según Hervás (2009), realiza un trabajo pionero en torno a este concepto, al presentar un modelo en el que se incluyeron las características que definirían un estado de salud mental positiva, este modelo permite identificar seis dominios: actitudes hacia sí mismo, crecimiento y autoactualización, integración, autonomía, percepción de la realidad y dominio del entorno (Muñoz et al., 2016).

Este modelo fue la fuente de inspiración para un enfoque más reciente y ampliamente adoptado, como el que fue desarrollado por Ryff (1989), donde se concibe el bienestar como un indicador de un funcionamiento psicológico en su mejor estado; por lo tanto, se plantea que el equilibrio entre las emociones positivas y negativas podría no estar necesariamente vinculado al bienestar y propone seis dimensiones fundamentales que lo definen, que incluyen la autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. Además, establece los dos polos del bienestar, abarcando, por un lado, el funcionamiento óptimo y, por otro lado, el funcionamiento deficitario (Hervás, 2009).

Según Hervás (2009), en un momento posterior, Keyes propone un modelo de dimensiones del bienestar, que incluye



como principal novedad lo que denomina bienestar social; este se basa en la satisfacción del individuo con su entorno cultural y social. Además:

Evalúa componentes que van más allá de la satisfacción de una persona consigo misma, su futuro o sus recursos inmediatos, para centrarse en la calidad percibida de la sociedad que le rodea. Según la autora, habría cinco diferentes dimensiones en el ámbito del bienestar social, siendo estas, la coherencia, la integración, la contribución, la actualización y la aceptación social. (s. p.)

En este horizonte, Lazarus y Folkman (citado por Mañas et al., 2007), elaboran un modelo teórico psicosocial para explicar el bienestar. Para estos autores:

El bienestar psicológico depende del tipo de afrontamiento emitido por cada persona. Así, el modelo de afrontamiento transaccional se detiene en los esfuerzos cognitivos y conductuales realizados por los individuos para manejar las demandas internas y/o externas. (p. 396)

En este sentido, el afrontamiento y, por lo tanto, el bienestar, está determinado por la persona, el ambiente y, también, por la interacción (González et al., 2002).

Del mismo modo, es posible apreciar el modelo propuesto por Sánchez-Cánovas (citado por Rodríguez, 2022), para quien

el bienestar psicológico hace referencia al sentido de felicidad o bienestar, el cual es una percepción subjetiva de la propia vida. El autor “integra diferentes factores que, en su conjunto, dan por resultado el bienestar psicológico como un constructo global que incluye aspectos referidos al bienestar material y, por otra parte, al psicológico que corresponde al bienestar subjetivo” (p. 10).

Casales (2004), señala que, en la definición de bienestar, básicamente, se distinguen cuatro perspectivas teóricas: a) el enfoque ecologista, que estudia y analiza la relación entre las personas y los espacios físicos que lo circundan; b) el enfoque económico que se centra en los niveles de ingreso, gasto social e inversión de los individuos, grupos o comunidades contempladas; c) el enfoque sociológico, que se refiere al conjunto de condiciones objetivas y observables que conforma una comunidad y, d) el enfoque psicosocial que contempla la interacción de la percepción de sí mismo y del mundo en el que se está inmerso, es decir, la construcción de recursos frente a las dificultades y conflictos de la realidad cotidiana denominado también bienestar psicosocial.

Por su parte, Blanch et al. (2010), señalan que, en este momento, el estudio del bienestar constituye un referente teórico de primer orden, a partir del momento en que la OMS lo utiliza, en su declaración constitucional de 1948 y, lo presenta como la piedra angular de su definición de salud como “estado de completo bienestar físico, psicológico y social”.

Los autores señalan que, la renovada insistencia de la OMS en 1981, en la promoción de la salud como bienestar y no como simple ausencia de malestar, en su estrategia mundial de “Salud

para Todos”, generada en el año 2000 y en sucesivas propuestas de políticas sanitarias, que le han seguido y que han impulsado el surgimiento de múltiples comprensiones teóricas respecto al tema.

Blanch et al. (2010), señalan que, términos como bienestar, felicidad, satisfacción, salud, e incluso optimismo y, expresiones como salud mental, calidad de vida o experiencia óptima, han sido usados unas veces como sinónimos e intercambiables, aclarando que lo mismo ocurre con expresiones como las de bienestar subjetivo y bienestar psicológico. Desde la perspectiva de los autores, el bienestar debe estudiarse en contextos situados, como en este caso, en el ámbito laboral. Así, el bienestar laboral general incluye dos dimensiones principales, la positiva denominada bienestar psicosocial que abarca los afectos, las competencias y las expectativas y, en el lado negativo de la experiencia de bienestar laboral, los efectos colaterales conformados por la somatización el desgaste y la alienación (Castillo, 2018).

De aquí que, el bienestar puede definirse como un conjunto de juicios valorativos y de reacciones emocionales concernientes al grado en que la propia experiencia es vivida como satisfactoria, agradable y positiva (Andrews y Withey, 1976; Diener et al., 1999; Diener et al., 2003).

El interés científico por reflexionar en torno al constructo de bienestar proviene desde la antigua Grecia y sus pensadores más representativos, sin embargo, este interés ha evolucionado de forma permanente pasando por propuestas teóricas derivadas de la corriente psicológica humanista, hasta llegar a la psicología salugénica y, con ella, a la psicología positiva, vertiente

contemporánea que ha delimitado como su propio objeto de estudio el concepto de bienestar.

En la actualidad, su análisis se ha retomado con el ánimo de describir términos como felicidad, satisfacción con la vida y el afecto positivo (Diener y Emmons, 1984), y es justo desde la psicología positiva, que ha surgido un gran interés por el estudio del bienestar como una categoría de análisis e investigación indispensable, pues uno de los grandes objetivos de esta nueva corriente psicológica es encontrar la respuesta de porqué algunas personas son más felices que otras, para lo cual es necesario descubrir estas razones desde los atisbos teóricos y las implicaciones prácticas (Padrós, 2002).

### **1.5. Bienestar laboral docente**

Ya en el contexto laboral, Wright y Doherty (1998), señalan que, el bienestar, es entendido como “un estado afectivo en el que se encuentra una persona en su entorno laboral, tanto en términos de activación como de grado de placer experimentado” (p. 2). Mañas et al. (2007) sugiere que “las personas que experimenten esta sensación tenderán a sentirse dinámicos, contentos, entusiasmados, relajados, mientras que todo lo contrario ocurrirá en aquellos que desarrollen menor bienestar” (p. 395).

Desde esta perspectiva, cuando se pretende explicar el bienestar de los docentes, es necesario considerar las condiciones y el contexto en el cual se desarrollan. De manera que, un estudio sobre el bienestar debe tomar en consideración al individuo y

su contexto; el mundo dado y el mundo intersubjetivamente construido; las condiciones en que se desarrolla un trabajo y la percepción que realizan los individuos de ellas (Bang, 2014; Casas, 1996).

Así lo plantea también la UNESCO (2005), cuando afirma que se espera que el trabajo docente esté orientado por objetivos definidos socialmente y, por lo tanto, las condiciones sociales de este trabajo son de enorme importancia para el logro de los objetivos pedagógicos y, también, para el bienestar y la salud de los propios docentes.

En este sentido, es importante reconocer que, el estudio del bienestar docente científicamente se ha configurado en tres líneas de trabajo. La primera se interesa por elaborar teorías que sirvan de marco de referencia para proyectar estudios empíricos sobre variables explicativas del bienestar subjetivo (Eid y Larsen, 2008), entre ellas, el modelo ambientalista, según el cual, el bienestar depende de las condiciones externas y vinculadas al entorno, condicionadas por la cultura y el ambiente del propio contexto (Fuentes y Rojas, 2001; Quintero y González, 1997).

Por otro lado, el modelo psicológico plantea una posición opuesta, ya que según él son las características personales de los sujetos, la clave del bienestar subjetivo; desde esta perspectiva se busca identificar variables de personalidad que pudieran estar relacionadas con el bienestar subjetivo (Carr, 2007; Harris y Lightsey, 2005; Sánchez et al., 2003).

Y, por último, “el modelo interaccionista que interpreta el bienestar como una relación entre factores personales y

características situacionales” (Najarro, 2019, p. 15). Ahora bien, “los dos primeros modelos son los que han sido objeto de un mayor número de investigaciones empíricas, siendo, por el contrario, escasos en el último modelo” (p. 16). Esta evidencia empírica permite señalar que es necesario contribuir con el estudio del bienestar en contextos situados como en este caso, en el contexto educativo, todo ello, con el ánimo de establecer acciones de mejora para este importante grupo de profesionales, claves en el desarrollo social del país.

## **1.6. Dimensiones del bienestar laboral en los docentes**

El bienestar laboral puede ser entendido de forma más precisa cuando se tiene en cuenta el carácter bipolar de la experiencia y si éste se analiza de forma laboralmente situada. Razón por la cual, en esta investigación se tomó como eje central de conceptualización los postulados de Blanch et al. (2010), quienes consideran como dimensiones centrales del bienestar laboral, el bienestar psicosocial y los efectos colaterales de la experiencia laboral.

### **1.6.1. El Bienestar psicosocial**

Está referido a la percepción centrada en el “desarrollo personal, en las formas de afrontar los retos vitales y en el esfuerzo de las personas por conseguir sus metas, así como también en las valoraciones que hacen de sus circunstancias

y de su funcionamiento dentro de la sociedad” (García, 2018, p. 60). En cuanto a este concepto, es “relativamente joven y multidimensional, se acepta como integrador de otros como la felicidad o la satisfacción general con la vida y, se toma como criterios, la intensidad y frecuencia de los estados afectivos” (Beleño et al., 2014, p. 36). Se define operativamente como la asociación de las emociones positivas y negativas vinculadas a sentimientos de confianza hacia el mundo que les rodea, la capacidad de manejo de los conflictos y la participación en actividades ocupacionales y laborales diarias (Estrada y Ramírez, 2010).

El bienestar psicosocial según Blanch et al. (2010), está conformado a su vez, por tres elementos claves, siendo estos los afectos, las competencias y las expectativas. Los afectos se asocian a la acción a través de la cual un ser humano se inclina favorablemente hacia algo y siempre es el resultado de un proceso de interacción social; las competencias consideradas como “características personales que han demostrado tener una relación con el desempeño sobresaliente en un cargo/ rol/” (Camejo, 2008, p. 28), funciones determinadas en una organización en particular y, las expectativas, relacionadas con lo que se considera sucederá con mayor probabilidad, como suposición centrada en el futuro, en este caso laboral.

Según Llorens et al. (2012), las expectativas pueden afectar positivamente el bienestar psicosocial que el individuo tiene frente a diferentes situaciones de la vida. Además, manifiesta que:

En cuanto al trabajo, las expectativas se relacionan con la motivación intrínseca, el diseño de las tareas asignadas,

las condiciones del puesto de trabajo y un aspecto muy importante, las relaciones humanas, las cuales, al ser sanas y cordiales, pueden convertirse en un verdadero potencializador de la motivación. Contrariamente, si estas se encuentran deficientes, puede ser una considerable fuente de estrés laboral para el trabajador. [...] Un desajuste entre las expectativas laborales y la realidad percibida conduce a un conjunto de experiencias laborales insatisfechas, sentimientos no placenteros y consecuencias negativas de diversa índole. (p. 38)

Las sucesivas reformas educativas han introducido cambios constantes que plantean nuevos desafíos para los docentes, por un lado, se les demanda eficiencia y eficacia para enfrentar estas transformaciones, pero al mismo tiempo, se les brindan escasas herramientas y recursos necesarios para lograrlo; así, la implementación de la legislación y sus impactos en entornos educativos avanzan a un ritmo más rápido que las posibilidades de adaptación de los profesores. Por otro lado, se suman las expectativas sobre esta profesión, ya que las familias e instituciones esperan que los docentes eduquen y formen a individuos en una sociedad marcada por la violencia, las injusticias y las desigualdades sociales (Cañas y Galindo, 2018). En este contexto, se puede producir un choque entre lo que se exige y lo que el propio docente percibe, como profesional, que debe enseñar teniendo en cuenta los recursos personales y laborales con los que cuenta y, es allí, en donde aparece la segunda dimensión del bienestar laboral



denominada efectos colaterales (Moreno, 2005).

### **1.6.2. Los efectos colaterales**

Hacen referencia a algo que es secundario, que está al sesgo, “que no es resultado de algo intencionado si no que surge como consecuencia indirecta” (Beleño et al., 2014, p. 137). Varios estudios señalan que, “si se tienen buenas condiciones de trabajo, estos podrán tener un efecto positivo en la salud, incrementando el nivel de satisfacción y el bienestar de los trabajadores” (p. 42). Pero si, por el contrario, “estas condiciones son desfavorables, esto tendría una incidencia negativa en el trabajo y, podría, desencadenar ausentismo laboral.

Los efectos colaterales relacionados con las reacciones adversas o efectos secundarios, nocivos no intencionados que aparecen en un momento determinado como producto de la influencia de ciertos factores propios del contexto laboral, pueden manifestarse en conductas como la somatización, que se refiere a la transformación no consciente de una afección psíquica en orgánica; también, pueden llevar al desgaste, asociado con el cansancio físico y mental experimentado por la persona en relación con su trabajo y, finalmente, producir alienación, relacionada con la experiencia referida por el trabajador cuando siente que su labor le es algo ajeno a sí mismo y que el sujeto no logra controlar (Beleño et al., 2014).

## 1.7. Variables sociolaborales

Se definen como el conjunto de factores relativos a una situación, condición o acto que incluye tanto aspectos sociales como relativos al trabajo (Diccionario Oxford, 2023). En esta investigación se consideran las siguientes variables sociolaborales:

- La edad, entendida como el tiempo en años desde el nacimiento de la persona hasta el diligenciamiento del instrumento (Diccionario Oxford, 2023).

- El género, referido a la construcción social y cultural de la identidad del sujeto que, en este caso, se define como masculino y femenino (Diccionario Oxford, 2023).

- La profesión, que se relaciona con la actividad desarrollada por la persona tras haber recibido formación universitaria certificada y que, en este caso, se clasifica en licenciados y no licenciados, entendiendo que el licenciado es el profesional con formación de pregrado universitario en pedagogía y, el no licenciado, es el profesional que no posee esta formación (Diccionario Oxford, 2023).

El nivel de formación corresponde con el máximo grado educativo alcanzado a nivel universitario hasta la realización de la prueba, en este caso pregrado, especialización, maestría, doctorado y posdoctorado (Ley 115, 1994).

Las funciones se relacionan con las tareas que una persona tiene como responsabilidad en una institución, en este caso, el docente, quien realiza su trabajo en el aula de clases y tiene un énfasis eminentemente pedagógico, el directivo docente, quien desempeña su labor con una perspectiva gerencial en la orientación de las instituciones educativas y, el docente orientador o psicólogo, que cumple su trabajo desde una perspectiva eminentemente psicosocial.(Decreto 1278/2002 y Decreto 2277/1979).

El nivel educativo de prestación del servicio se refiere al grado o grados de educación en los cuales se presta el servicio docente en la institución, en este caso, preescolar, primaria y secundaria (Ley 115, 1994).

El tipo de vinculación, está referida a la forma en la que una persona está vinculada a su trabajo. En el caso de esta investigación, se denomina vinculación provisional al trabajador de libre nombramiento y remoción; vinculación en periodo de prueba, referida a la labor desarrollada por el docente durante cuatro meses del año lectivo, posteriores a la firma del decreto de nombramiento y vinculación en propiedad relacionada con el nombramiento del profesor a nivel de carrera administrativa. Es importante señalar que, en el caso del magisterio colombiano, los docentes adscritos a las instituciones educativas de carácter oficial se organizan en dos decretos de vinculación, que establece condiciones diferenciales entre maestros. Por una parte, el Decreto 2277 de 1979, en el cual:

Se establece el régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el sistema educativo nacional, excepto el nivel superior que se rige por normas especiales. (s. p.)

Y, por otro lado, el Decreto 1278 de 2002, referido al estatuto de profesionalización docente, que regula las relaciones del estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente; buscando con ello, una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional; este estatuto se aplica a los maestros vinculados al magisterio a partir del año 2002 (Decreto 1278/2002 y Decreto 2277/1979).

El carácter de la institución se refiere a la naturaleza de la institución según sus mecanismos de constitución y funcionamiento que, en el contexto de esta investigación, se organizaron en oficiales, referidas a las instituciones educativas cuyos sistemas de constitución y financiamiento son asumidos directamente por el Estado colombiano. Las instituciones no oficiales, entendidas como aquellas cuya constitución fue desarrollada por particulares y cuyo funcionamiento económico depende del pago de pensiones regulares por parte de los usuarios del servicio educativo. Las instituciones educativas en convenio

son aquellas cuya constitución y financiamiento están regulados por el Estado, pero son administradas por particulares delegados a este oficio y constituyen una minoría en el país (Decreto 1278/2002 y Decreto 2277/1979).

La zona de ubicación de la institución referida a la ubicación geográfica de la institución educativa, bien sea en el sector urbano o central de la ciudad o al sector rural a las afueras de la ciudad (Diccionario Oxford, 2023).

La jornada laboral está referida al horario en el cual un docente está obligado a cumplir las funciones por las cuales se le contrata y, que puede ser, en la mañana, tarde, noche y jornada única, según lo indica la ley colombiana (Decreto 1278/2002 y Decreto 2277/1979).

# CAPÍTULO 2.

---

## EL MÉTODO

*“La salud no lo es todo, pero sin ella, todo lo demás es nada”*  
*Arthur Schopenhauer*

## **2.1. Paradigma**

Esta investigación se enmarcó en el paradigma cuantitativo, referido según Montero y León (2007), a las investigaciones que abarcan estudios que ofrecen datos empíricos novedosos, dentro del contexto epistemológico asociado a la tradición objetivista.

## **2.2. Enfoque**

Se trabajó desde un enfoque empírico-analítico, pues recurrió al análisis de datos obtenidos de fuentes externas como base de sustento, intentando establecer datos objetivos sobre el fenómeno evaluado (aplicación de estadísticas), permitiendo contrastar y comprobar la información recolectada a partir de los instrumentos, para verificar el logro de las metas propuestas.

## **2.3. Diseño y tipo de investigación**

El alcance del estudio fue descriptivo, con un diseño no experimental de tipo transversal, retrospectivo, *expost-facto* de una medida (Montero y León, 2007); pues permitió detallar cómo es y cuáles son las características del bienestar laboral en el grupo de docentes sometido al análisis, en un momento determinado y único del tiempo (Hernández et al., 2006).

En este sentido, se presenta una caracterización del bienestar psicosocial y efectos colaterales como dimensiones del bienestar laboral, la cual, según Sánchez-Upegüi (2010), Strauss y Corbin

(2002), Bonilla et al. (2009), constituye un proceso descriptivo con fines de identificación de los componentes, acontecimientos, actores, procesos y/o contextos de una experiencia, un hecho o un proceso.

## **2.4. Población de referencia**

Docentes, directivos docentes, docentes orientadores o psicólogos adscritos a instituciones educativas de San Juan de Pasto. Según el reporte de la Secretaría de Educación Municipal en San Juan de Pasto al 2018, se pudieron identificar, aproximadamente, 53 instituciones educativas oficiales, ubicadas tanto en el sector rural como urbano, en las cuales laboran un total aproximado de 2.691 docentes, que prestan su servicio en los diferentes niveles educativos desde preescolar hasta grado once; se encontró que un 0.26 % laboran en zona rural y en zona urbana un 99.74 %. En cuanto a las funciones, los directivos representan un 5.2 % de la población, los docentes orientadores el 1.96 % y los docentes de aula 92.84 %.

### **2.4.1. Tamaño de la muestra y selección**

En primer instancia, se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia o incidental, eligiendo, instituciones educativas del municipio de Pasto que aceptaran participar voluntariamente en el estudio. Se buscó representatividad, considerando instituciones educativas oficiales, no oficiales e instituciones



educativas en convenio, además se consideraron las ubicadas en la zona urbana y la zona rural. En este sentido, se logró contar con la participación de dieciocho (18) instituciones, correspondientes a un 35 % de las instituciones educativas de la ciudad, de las cuales quince son oficiales, dos no oficiales y una funciona en convenio. En el momento de la recolección de información se contó con que, en estas instituciones, laboraban un total de 932 docentes, de los cuales el 6,5 % ocupan la función de directivos, el 2,5 % orientadores escolares o psicólogos y el 91 % restante, se desempeñan como docentes de aula, proporción que se asemeja al total de docentes de la población global del municipio.

En segunda instancia, se solicitó la participación voluntaria de los docentes, directivos docentes y psicólogos u orientadores que hacen parte de las dieciocho instituciones seleccionadas. Tras la firma del consentimiento informado se contó con 604 docentes para el estudio, equivalentes al 65 % de los integrantes de las 18 instituciones educativas y, que representan aproximadamente, a un 23 % del total de docentes del municipio de San Juan de Pasto.

## **2.5. Variables de estudio**

Se describe el bienestar laboral en sus dos dimensiones, bienestar psicosocial y efectos colaterales. Estas dimensiones a su vez están integradas por varios elementos, en el caso de bienestar psicosocial se incluyen los factores denominados afectos, competencias y expectativas. Por otra parte, los efectos colaterales se componen de los factores somatización, desgaste y alienación.

Estas dos dimensiones se analizaron a partir de variables sociolaborales como la edad, el género (masculino y femenino), la profesión (licenciados y no licenciados), el nivel de formación (pregrado, especialización, maestría, doctorado, posdoctorado), las funciones (docente, directivo docente, docente orientador o psicólogo), el nivel educativo de prestación del servicio (preescolar, primaria y secundaria), el tipo de vinculación (provisional, periodo de prueba y propiedad), el carácter de la institución (oficial, no oficial o convenio), la zona (urbana o rural) y la jornada laboral (mañana, tarde, noche y única) de los docentes adscritos a instituciones educativas de San Juan de Pasto.

## **2.6. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información**

El instrumento que se utilizó para la recolección de la información fue el Cuestionario de Bienestar Laboral General – qBLG- de Josep Blanch, Miguel Sahagún, Leonor Cantera y Genís Cervantes elaborado en la Universidad Autónoma de Barcelona y validado para Brasil, Chile, Colombia y España en el 2010.

Según los autores, el qBLG es un instrumento de autoaplicación individual a base de lápiz y papel, cuyo tiempo aproximado de aplicación global oscila en torno a los 30 minutos. El instrumento mide el bienestar laboral general que incluye dos dimensiones principales: bienestar psicosocial (afectos, competencias y expectativas) y efectos colaterales (somatización, desgaste y alienación) (Vassallo, 2017).

Los resultados obtenidos en el proceso de validación del instrumento indicaron que, este cuestionario se constituyó en un instrumento psicométricamente adecuado para la evaluación del bienestar laboral general de personal que trabaja en organizaciones de servicio a personas como docentes y personal de salud (Blanch et al., 2010).

### **2.6.1. Prueba piloto del instrumento**

Antes del proceso de recolección de la información, se realizó una prueba piloto para garantizar la adecuada comprensión del instrumento, a este proceso se convocó a 67 docentes representantes de varias instituciones educativas de la región. Durante el encuentro tras explicar el objetivo de la reunión, se solicitó a los participantes leer con atención tanto el instrumento como el consentimiento informado.

Durante la aplicación de estos instrumentos, los participantes no manifestaron problemas de comprensión de los reactivos o del proceso de diligenciamiento, de la misma forma el lenguaje fue comprendido con claridad. Las observaciones de los participantes se enfocaron fundamentalmente a una de las variables sociolaborales, solicitando que, en la casilla correspondiente a nivel de prestación del servicio, se incluyera la opción “todos los niveles”, esto debido a que cierto grupo de docentes prestan su servicio en varios niveles educativos.

El tiempo empleado para el diligenciamiento del instrumento se mantuvo en el rango establecido por los autores.

Tras la realización de la prueba piloto se realizaron los ajustes sugeridos y se procedió a la aplicación del instrumento en la muestra seleccionada.

### **2.6.2. Procedimiento y plan de recolección de información**

La presente investigación se desarrolló en las siguientes fases:

Fase 1: presentación del proyecto para su aprobación ante las instituciones participantes.

Fase 2: realización de prueba piloto del instrumento.

Fase 3: contacto con las instituciones educativas y establecimiento de espacios y tiempos para la aplicación del instrumento.

Fase 4: realización del trabajo de campo en cada institución educativa, para esto se realizaron varios encuentros para recolectar la información necesaria. En cada encuentro se procedió a realizar la explicación de los objetivos, alcances de la investigación y el diligenciamiento del consentimiento informado previo a la aplicación de la prueba, luego se verificó el adecuado diligenciamiento del instrumento y se procedió al cierre de la sesión.

Fase 5: desarrollo de la base de datos para el registro de la información y tabulación de los resultados.

Fase 6: procesamiento y análisis estadístico de los datos, a través del software estadístico IBM SPSS Statistics versión 20.

Fase 7: elaboración de la discusión, conclusiones, recomendaciones y presentación del informe final.

## **2.7. Plan de análisis estadístico**

Se realizó una descripción de los docentes participantes de acuerdo con la edad, el género (masculino y femenino), la profesión (licenciados y no licenciados), el nivel de formación (pregrado, especialización, maestría, doctorado, posdoctorado), las funciones (docente, directivo docente, docente orientador o psicólogo), el nivel educativo de prestación del servicio (preescolar, primaria y secundaria), el tipo de vinculación (provisional, periodo de prueba y propiedad), el decreto de vinculación (Decreto 2277/1979 o Decreto 1278/2002), el carácter de la institución (oficial, no oficial o convenio), la zona (urbana y rural) y la jornada laboral (mañana, tarde, noche y única) de los docentes participantes y el bienestar según las dimensiones bienestar psicosocial y efectos colaterales.

Para estos análisis se tuvo en cuenta la naturaleza de las variables. En las cuantitativas se utilizó la media, la mediana y la desviación estándar. El supuesto de distribución normal se verificó con la prueba de Kolmogórov Smirnov ( $n > 50$ ) o, en caso contrario, y en los estratos más pequeños con la prueba de Shapiro Wilk. Las variables de naturaleza cualitativa se describieron

utilizando la frecuencia absoluta y relativa (porcentaje).

Para ampliar la caracterización de las dimensiones de bienestar laboral con variables sociolaborales como edad, nivel educativo de prestación del servicio, se utilizaron pruebas como la Chi cuadrado y las tablas de contingencia o las pruebas Pearson (cuantitativas) o de Spearman (cuantitativas o de nivel ordinal), de acuerdo con el cumplimiento del supuesto de distribución normal (valorado con la prueba de Kolmogórov-Smirnov).

Fue así como, se comparó el puntaje obtenido en cada una de las dimensiones de bienestar laboral según género y profesión, se utilizó la prueba t para muestras independientes o en su defecto la prueba U de Mann Whitney (comparación de dos grupos según valores de las variables), el análisis de varianza (ANOVA) o, en su defecto, el ANOVA no paramétrico de Kruskal-Wallis si no se cumplió el supuesto de homogeneidad de varianzas (evaluado con la prueba F de Levene). Se utilizó como nivel de significación estadística un valor  $\alpha = 0,05$ .

Además, se utilizó un análisis de clúster (conglomerados) como técnica multivariada de datos, el cual permitió establecer un perfil de los participantes, a partir de la conformación de conglomerados que presentaron la mayor homogeneidad en cada grupo y la mayor diferencia entre los grupos, en relación a las variables de análisis, considerando las puntuaciones de los participantes en las variables de bienestar psicosocial y efectos colaterales.

El análisis trata de situar los casos (individuos) en grupos homogéneos, denominados conglomerados o clúster. Este tipo de análisis fue utilizado para establecer perfiles que describan

la heterogeneidad del bienestar en otros estudios, según las dimensiones del bienestar laboral y las variables como la edad, el género (masculino y femenino), la profesión (licenciados y no licenciados), el nivel de formación (pregrado, especialización, maestría, doctorado, posdoctorado), las funciones (docente, directivo docente, docente orientador o psicólogo), el nivel educativo de prestación del servicio (preescolar, primaria y secundaria), el tipo de vinculación (provisional, periodo de prueba y propiedad), el carácter de la institución (oficial, no oficial o convenio), la zona (urbana o rural) y la jornada laboral (mañana, tarde, noche y única).

En este estudio en particular, el análisis de conglomerados permitió establecer diferentes perfiles de docentes según su bienestar laboral y las demás covariables. Se buscó caracterizar los grupos de docentes que presentaban similitud en relación con las variables de bienestar y determinar cómo estaban conformados los diferentes grupos. Para esto, se realizó un análisis de conglomerado jerárquico con una muestra aleatoria de participantes mediante el método de Ward; de esta manera, se seleccionó mediante el análisis del dendograma, el número adecuado de clúster, para luego realizar un análisis de clúster no jerárquico mediante el método de k-medias con todos los casos de análisis. Con los conglomerados conformados se procedió a analizar, mediante la medida de independencia Chi cuadrado o la prueba exacta de Fisher, la composición de los conglomerados respecto a las variables sociolaborales

# CAPÍTULO 3.

---

## RESULTADOS

*“El trabajo preliminar de toda felicidad es la salud”*  
Leigh Hunt



### **3.1. Participantes**

La muestra estuvo conformada por 604 docentes de dieciocho instituciones oficiales, no oficiales y en convenio de la ciudad de Pasto, seleccionadas mediante un muestreo por conveniencia. En términos generales, la muestra está representada, en su mayoría, por docentes de género femenino, con una edad promedio de 48 años (DE = 11,7; Asimetría = -0,339; Curtosis = -0.958); se identificó que la edad no sigue una distribución normal (KS = 0,80; p = 0,000), además, se observó que más del 50 % de los docentes participantes tienen edades superiores a los 50 años (ver Tabla 1).

**Tabla 1**-Variables sociales

Variable	Categoría	%
Género	Femenino	62,4
	Masculino	37,6
Edad	< = 25	1,7
	26 – 33	10,9
	34 – 41	17,0
	42 – 49	19,2
	50 – 57	24,5
	58 – 65	26,2
	66+	0,5
Profesión	Licenciatura	74,4
	No licenciados	25,6
Nivel de formación	Pregrado	23,4
	Especialización	45,7
	Maestría	28,0
	Doctorado	2,4
	Posdoctorado	0,5

En relación con la profesión, se observó que una cuarta parte de los docentes no han tenido formación de pregrado en pedagogía y se han vinculado al servicio educativo desde otras profesiones, por ende, se observa una gran variedad de carreras, entre las que se destaca psicología e ingeniería de sistemas. Además, respecto al nivel de formación, se encontró que, el 23,4 % de los docentes solo tienen la formación a nivel de pregrado, encontrando una gran proporción de ellos que han realizado formación de postgrado a nivel de especialización.

De igual manera, se consideraron variables sociolaborales como las funciones que cumple el docente, el nivel educativo en el cual se desempeña, la jornada de prestación del servicio, el carácter de la institución, si es oficial, no oficial o funciona en convenio y la zona donde se ubica la institución educativa donde labora el docente (ver Tabla 2).

**Tabla 2-**Variables laborales

Variable	Categoría	%
Género	Docente	87,0
	Directivo Docente	6,4
	Docente Orientador	5,9
	Psicólogo	0,7
Nivel educativo de prestación del servicio	Preescolar	6,2
	Primaria	31,5
	Secundaria	45,1
	Todos los niveles	12,9
	Preescolar y primaria	0,9
	Primaria y secundaria	3,4
Profesión	Mañana	64,6
	Tarde	17,4
	Noche	0,7
	Jornada única	2,7
	Dos jornadas	14,1
	Más de dos jornadas	0,5
Carácter de la institución	Oficial	79,4
	No oficial	13,9
	En convenio	6,7
Zona	Urbana	95,9
	Rural	4,1

Es posible apreciar que, la mayoría de los participantes desarrollan funciones de docencia en el aula. Además, la mayor proporción de ellos trabajan en el nivel secundaria, encontrando que algunos de ellos lo hacen en más de un nivel o, incluso, en todos los grados escolares. En cuanto a la jornada de prestación del servicio, la mayoría de los participantes laboran en la jornada de la mañana, lo hacen en instituciones oficiales y trabajan en la zona urbana.

Por otra parte, se describen variables sociolaborales, como la vinculación y el decreto de vinculación (ver Tabla 3), estas dos variables aplican para el caso de los docentes que hacen parte del sistema educativo oficial y se encuentran vinculados a la Secretaría de Educación del Municipio.

**Tabla 3-Vinculación sociolaboral**

Variable	Categoría	%
Tipo de vinculación	Provisional	6,2
	Periodo de prueba	1,4
	Propiedad	70,2
	Otro	22,3
Decreto de vinculación	2277	43,1
	1278	28,6
	No aplica	28,3

## **3.2. Identificación del bienestar docente**

### **3.2.1. Prueba de ausencia de normalidad multivariante**

Posteriormente, se procedió a aplicar el análisis de Mardia, el cual brindó un coeficiente de asimetría de 776.947 ( $p < .001$ ) y, un coeficiente de curtosis de 4205.257 ( $p < .001$ ), indicando el incumplimiento de los supuestos de normalidad multivariante de los datos.

### **3.2.2. Consistencia interna de la prueba**

Para el cálculo de los estadísticos descriptivos, inicialmente, se realizó un análisis de consistencia de las escalas, encontrando niveles altos en el estadístico Alfa de Cronbach para la prueba total de Bienestar Laboral General con 55 ítems ( $\alpha = 0,966$ ); así mismo, en la escala de Bienestar Psicosocial con 42 ítems ( $\alpha = 0,968$ ) y, para la escala Efectos Colaterales, con 13 ítems ( $\alpha = 0,936$ ).

En este sentido, los valores de consistencia interna Alpha de Cronbach ( $\alpha$ ) y Omega de McDonald's ( $\omega$ ) de la escala qBLG para la muestra total y las dimensiones, fueron superiores al valor de referencia (0.70), siendo, por tanto, muy óptimos (ver Tabla 4).

**Tabla 4-**Valores de consistencia interna de la escala qBLG y sus dimensiones

<b>Factor/Dimensión</b>	<b>Alpha de Cronbach (<math>\alpha</math>)</b>	<b>Omega de McDonald's (<math>\omega</math>)</b>
Escala de Afectos	0.949	0.949
EscaladeCompetencias	0.947	0.948
Escala de Expectativas	0.957	0.959
Escala de Somatización	0.881	0.882
Escala de Desajuste	0.932	0.933
Escala de Alienación	0.862	0.863
Escala Total	0.888	0.967

Ahora bien, considerando que los ítems y escalas presentaban adecuados niveles de consistencia interna, se procedió a calcular los puntajes por participante en cada una de las escalas, para esto y como lo sugieren los autores de la prueba Blanch et al. (2010), se sumó la puntuación de los ítems correspondientes a cada escala y se dividió entre el número de ítems de la escala; de esa manera, se obtuvo un puntaje que varía en un rango entre 1 y 7. Se obtuvieron estadísticos descriptivos tanto para las escalas y el puntaje total para bienestar psicosocial y efectos colaterales.

### 3.3. Identificación del bienestar psicosocial

Con el propósito de caracterizar el bienestar psicosocial se obtuvo estadísticos descriptivos para las escalas de afectos, competencias y expectativas; de igual manera, para el puntaje global de bienestar psicosocial (ver Tabla 5).

**Tabla 5-**Estadísticos descriptivos bienestar psicosocial

Escala	Sub-escala	Media	SD	Mediana
Bienestar Psicosocial	Afectos	5.67	1.143	6
	Competencias	6.26	0.874	6.5
	Expectativas	5.86	0.859	6
	Puntaje BP	5.91	0.792	6.07

Teniendo en cuenta la información de la anterior tabla, se puede decir que, en el caso del bienestar psicosocial se observó un puntaje promedio de 5,91 (DE = 0,792), que se acerca al nivel máximo (7), lo cual indica un índice de valoración alto. Esta situación se evidencia en las dimensiones que componen el bienestar psicosocial, observando un valor superior en la escala de competencias, mostrando que los profesionales tienden a ubicarse hacia el éxito, la capacidad y el optimismo. De igual manera, se encontraron altos valores en los factores afectos y expectativas, indicando en el caso de afectos, la tendencia hacia la satisfacción, la seguridad, la tranquilidad, el bienestar, la esperanza y, en el caso de las expectativas, una tendencia hacia la motivación por el trabajo, la calidad de vida laboral, la satisfacción y la eficacia en su quehacer.



### 3.4. Identificación de los efectos colaterales.

Adicionalmente, a los factores de bienestar psicosocial se midieron, con el instrumento, los efectos colaterales, permitiendo su caracterización, los cuales se describen en la Tabla 6.

**Tabla 6-** Estadísticos descriptivos efectos colaterales

Escala	Sub-escala	Media	SD	Mediana
Efectos colaterales	Somatización	3.23	1.585	3
	Desgaste	3.67	1.783	3.75
	Alienación	2.40	1.350	2
	Puntaje EC	3.12	1.387	3.12

Para efectos colaterales, considerando que estos se encuentran en una escala que está en un rango de 1 a 7, se observan puntajes que están entre valores medios y bajos, pero que no son despreciables, considerando, por ejemplo, la dimensión desgaste, relacionada con el cansancio físico, desgaste emocional y saturación mental. De manera similar, se aprecian los puntajes de somatización y un poco más bajos en alienación.

De manera general, se estiman niveles de bienestar psicosocial altos que compensan los efectos colaterales observados en los participantes.

### 3.5. Descripción del bienestar psicosocial según variables sociolaborales

Para proceder a evaluar si existen diferencias del bienestar psicosocial respecto a las variables sociolaborales, previamente, se determinó la normalidad de los datos mediante la aplicación de la prueba de bondad de ajuste Kolmogórov-Smirnov. A partir de los resultados encontrados se identificó que las puntuaciones de las escalas de bienestar laboral general no siguen una distribución normal (ver Tabla 7), razón por la cual se realizaron los análisis mediante el uso de estadísticos no paramétricos.

**Tabla 7**-Pruebas de normalidad

Escalas	Kolmogórov - Smirnov	p
Afectos	0,138	0,000
Competencias	0,201	0,000
Expectativas	0,093	0,000
Somatización	0,093	0,000
Desgaste	0,097	0,000
Alienación	0,170	0,000
Total Bienestar Psicosocial	0,095	0,000
Total Efectos Colaterales	0,075	0,000

### 3.5.1. Bienestar psicosocial y edad

Respecto a la edad, se consideraron diferentes grupos de participantes que se organizaron por rangos de edades, los cuales se construyeron considerando los mínimos y máximos de edad, de manera que se garantizara una representación optima; cabe resaltar que, se realizó un análisis de varianza por Rangos de Kruskal-Wallis de las variables de bienestar psicosocial (ver Tabla 8), con el propósito de evaluar posibles disparidades entre los grupos etarios.

**Tabla 8**-Análisis de varianza por rangos de Kruskal-Wallis del bienestar psicosocial por rango de edad

Variables	Edad	Rango promedio							X <sup>2</sup>	p
		≤ 25	26 - 33	34 - 41	42 - 49	50 - 57	58 - 65	≥ 66		
Afectos		233,4	263,4	265,2	288,8	294,1	342,4	410,0	19,84	0,003
Competencias		176,9	254,2	282,7	296,8	307,8	321,6	335,8	13,67	0,034
Expectativas		253,8	226,3	249,2	297,5	306,3	348,1	441,5	35,65	0,000
Bienestar Psicosocial		235,4	234,9	251,4	283,5	299,7	346,3	423,7	32,08	0,000

Al analizar la tabla anterior, se identificó que existían diferencias estadísticas significativas ( $p < 0,05$ ) para todas las dimensiones de bienestar psicosocial, además de una tendencia creciente en los rangos promedios, lo que indicó que, quienes presentaron mayores niveles de bienestar psicosocial correspondían a los participantes de mayores edades o que están en edades cercanas a la jubilación.

### 3.5.2. Bienestar psicosocial y género

Respecto al género de los participantes, se analizaron las diferencias entre hombres y mujeres, a través de la prueba U de Mann-Whitney, encontrando que solo existen diferencias estadísticas significativas ( $p < 0,05$ ) en la dimensión competencias (ver Tabla 9).

**Tabla 9-**Comparación de los puntajes bienestar psicosocial por género, a partir de la prueba U de Mann-Whitney

Variable	Rango promedio		U de Mann- Whitney	Z	p
	Masculino	Femenino			
Afectos	293,7	296,6	40580,5	-0,205	0,838
Competencias	274,5	309,0	36239,0	-2,391	0,017
Expectativas	289,9	298,8	39393,5	-0,616	0,538
Bienestar psicosocial	283,2	297,3	37940,5	-0,974	0,330

Las diferencias encontradas para la dimensión competencias plantearon un mayor rango para el género femenino, lo que implicó que las mujeres en relación con el éxito, la capacidad, el optimismo, la eficacia, entre otros aspectos, presentaran un bienestar psicosocial más alto. Para las otras dimensiones no se presentaron diferencias entre hombres y mujeres.

### 3.5.3. Bienestar psicosocial y profesión

En relación con la profesión, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del bienestar psicosocial en comparación con quienes tienen formación de licenciatura y quienes presentan una formación profesional diferente (ver Tabla 10).

**Tabla 10**-Comparación de los puntajes bienestar psicosocial por profesión, a partir de la Prueba U de Mann-Whitney

Variable	Rango promedio		U de Mann-Whitney	Z	p
	Licenciado	Otra profesión			
Afectos	296,9	279,8	30512,5	-1,067	0,286
Competencias	297,6	277,8	30341,5	-1,244	0,213
Expectativas	297,7	279,4	30586,5	-1,142	0,253
Bienestar psicosocial	293,1	277,1	29983,0	-1,008	0,313

### 3.5.4. Bienestar psicosocial y nivel de formación

Mediante la prueba Kruskal-Wallis se realizó un análisis de rango promedio para las variables de bienestar psicosocial en relación con el nivel de formación (pregrado, especialización, maestría, doctorado y Ph. D.). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) entre los grupos de docentes que presentaron distintos niveles de formación (ver Tabla 11).

**Tabla 11-**Análisis de varianza por rangos de Kruskal-Wallis del bienestar psicosocial por nivel de formación

Variable	Rango Promedio					X <sup>2</sup>	p
	Pregrado	Esp.	Maestría	Doctorado	Ph. D.		
Afectos	244,3	296,8	314,8	304,8	431,8	16,42	0,003
Competencias	250,7	300,9	309,7	237,4	384,8	13,31	0,010
Expectativas	240,7	306,8	307,4	266,4	376,5	17,11	0,002
Bienestar Psicosocial	233,9	302,1	306,3	270,1	387,3	19,40	0,001

En la tabla anterior, se puede observar que, para las distintas variables, los menores valores se encontraron en el nivel de pregrado; además, hubo un incremento que se evidencia hasta el nivel de maestría, disminuyendo levemente en el doctorado. Este es un aspecto que resulta de interés frente a los afectos, competencias y expectativas que determinan el bienestar psicosocial de los docentes.

### 3.5.5. Bienestar psicosocial y funciones

Respecto a las funciones que desempeñan los participantes, no se encontraron diferencias significativas en cuanto al bienestar psicosocial (ver Tabla 12). Esto indica que los afectos, competencias y expectativas no guardan relación directa con las funciones y el rol que desempeña el docente en la institución educativa.

**Tabla 12**-Análisis de varianza por rangos de Kruskal-Wallis del bienestar psicosocial por funciones

Variable	Rango Promedio				X <sup>2</sup>	p
	Docente	Directivo Docente	Docente Orientador	Psicólogo		
Afectos	292,9	321,5	275,8	259,4	1,58	0,663
Competencias	292,7	325,3	283,8	253,3	1,70	0,637
Expectativas	291,0	354,3	270,4	234,9	6,14	0,105
Bienestar Psicosocial	287,7	336,7	276,3	250,5	3,50	0,320

### 3.5.6. Bienestar psicosocial y nivel educativo de prestación del servicio

Considerando el nivel educativo de prestación de servicio mediante un análisis de varianza por rangos de Kruskal-Wallis, se identificaron diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) para las dimensiones competencias y expectativas; de igual manera, para el puntaje global de bienestar psicosocial (ver Tabla 13).

**Tabla 13-Análisis de varianza por rangos de Kruskal-Wallis del bienestar psicosocial por nivel educativo de prestación de servicio**

Variable	Rango Promedio				Preescolar y primaria	X <sup>2</sup>	p
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Todos los niveles			
Afectos	333,1	285,9	273,5	253,1	210,9	7,44	0,114
Competencias	324,6	299,5	259,7	271,4	279,9	9,78	0,044
Expectativas	342,1	301,5	259,2	259,8	199,0	15,40	0,004
Bienestar Psicosocial	331,9	294,3	259,0	257,8	208,0	11,41	0,022

Con forme a la información anterior, se observó que las diferencias respecto a competencias, apuntaron a menores niveles de bienestar psicosocial en el caso de los docentes que trabajan en secundaria, siendo los más altos en el nivel de preescolar. En el caso de las expectativas, se apreciaron mayores valores en preescolar y primaria; no obstante, en el caso de los docentes que



laboran en esos dos niveles de manera simultánea se observaron puntajes menores. De manera general, el bienestar psicosocial es más bajo cuando se trabaja en más de un nivel escolar.

### 3.5.7. Bienestar psicosocial y tipo de vinculación

En relación con el tipo de vinculación mediante la prueba Kruskal-Wallis, se analizaron las puntuaciones para las variables del bienestar psicosocial para los participantes respecto al tipo de vinculación. Al respecto se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p < ,05$ ) en las dimensiones competencias y expectativas (ver Tabla 14).

**Tabla 14-Análisis de varianza por rangos de Kruskal-Wallis del bienestar psicosocial por tipo de vinculación**

Variable	Rango Promedio				X <sup>2</sup>	p
	Provisional	Periodo de prueba	Propiedad	Otro		
Afectos	287,8	287,9	299,5	258,2	5,96	0,114
Competencias	246,9	365,1	300,9	260,5	9,82	0,020
Expectativas	274,7	333,4	301,0	254,1	8,47	0,037
Bienestar psicosocial	260,1	326,4	296,6	253,8	7,76	0,051

Respecto a las competencias, se observaron mayores puntajes en los docentes que estaban en periodo de prueba y tenían un rango más bajo en el grupo de docentes provisionales. Esta situación es similar en el caso de la dimensión expectativas y, en cuanto al puntaje general de bienestar psicosocial. Esta situación no ocurre en el caso de la dimensión afectos, donde los rangos son similares, independiente del tipo de vinculación que tenga el docente.

### 3.5.8. Bienestar psicosocial y decreto de vinculación

En relación con lo anterior, también se analizaron las diferencias respecto al decreto de vinculación, variable que solo pertenece a los docentes nombrados en propiedad y que correspondían al sector oficial. No obstante, es de interés destacar que se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p < ,05$ ) para todas las dimensiones del bienestar psicosocial (ver Tabla 15).

**Tabla 15-** Prueba U de Mann-Whitney del bienestar psicosocial por decreto de vinculación

Variable	Rango promedio		U de Mann-Whitney	Z	p
	Decreto 2277	Decreto 1278			
Afectos	296,9	279,8	30512,5	-1,067	0,286
Competencias	297,6	277,8	30341,5	-1,244	0,213
Expectativas	297,7	279,4	30586,5	-1,142	0,253
Bienestar psicosocial	293,1	277,1	29983,0	-1,008	0,313

Al respecto se observa que, en el caso de afectos, competencias y expectativas, los rangos más altos de estas variables corresponden a los docentes vinculados a través del Decreto 2277 de 1979.

### 3.5.9. Bienestar psicosocial y carácter de la institución

Mediante la prueba Kruskal-Wallis se analizaron las diferencias para el bienestar psicosocial dependiendo del carácter de la institución, es decir, si la institución donde el docente laboraba era oficial, no oficial o en convenio. Fue así como, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) para todas las variables del bienestar psicosocial (ver Tabla 16).

**Tabla 16** -Análisis de varianza por rangos de Kruskal-Wallis del bienestar psicosocial por carácter de la institución

Variable	Rango Promedio			X <sup>2</sup>	p
	Oficial	No oficial	En convenio		
Afectos	288,0	266,3	347,8	6,39	0,041
Competencias	289,0	263,2	343,8	6,10	0,047
Expectativas	285,0	273,4	368,2	9,77	0,008
Bienestar Psicosocial	284,3	259,5	347,3	7,42	0,025

Sí las cosas, se identificó que los rangos más altos en todas las dimensiones se encuentran en las instituciones que funcionan en convenio y, los rangos más bajos, en el caso de las instituciones no oficiales.

### 3.5.10. Bienestar psicosocial y jornada laboral

Par este caso, se analizaron las diferencias para el bienestar psicosocial y la jornada laboral en la que trabajan los docentes, para ello, se consideraron las jornadas mañana, tarde, noche, jornada única al igual que a los docentes que laboran en más de una jornada. Mediante la prueba Kruskal-Wallis, se encontró diferencias estadísticamente significativas ( $p < ,05$ ) en todas las variables del bienestar psicosocial (ver Tabla 17).

**Tabla 17-**Análisis de varianza por rangos de Kruskal-Wallis del bienestar psicosocial por jornada laboral.

Variable	Rango Promedio						X2	p
	Mañana	Tarde	Noche	Jornada Única	Dos jornadas	Más de dos jornadas		
Afectos	289,7	319,4	338,3	370,1	227,8	251,5	18,62	0,002
Competencias	299,1	298,3	333,4	343,8	216,5	240,3	19,44	0,002
Expectativas	302,5	309,6	229,4	319,1	194,1	315,5	31,46	0,000
Bienestar psicosocial	294,0	309,8	281,0	343,2	199,4	250,5	27,29	0,000

Para la variable afectos se observó los rangos más altos, entre quienes laboran en una sola jornada se encuentran en jornada única y son más bajos para la jornada de la mañana; no obstante, siempre son más bajos en el caso de los docentes que laboran en

dos jornadas o más. En el caso de las competencias, los rangos entre los que laboran en una sola jornada o jornada única son similares; sin embargo, se encontró que, quienes laboran en más de una jornada presentan puntajes de competencia menores. En el caso de las expectativas los rangos más bajos están en los grupos que laboran en dos jornadas o en la noche.

### 3.5.11. Bienestar psicosocial y zona laboral

En relación con la zona laboral donde trabajan los docentes, mediante la prueba Kruskal-Wallis se identificaron las diferencias de las dimensiones del bienestar psicosocial respecto a las zonas urbana y rural, encontrando que solo existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < ,05$ ) para las expectativas (ver Tabla 18).

**Tabla 18-Comparación del bienestar psicosocial por zona laboral, a partir de la prueba U de Mann-Whitney**

Variable	Rango promedio		U de Mann-Whitney	Z	p
	Urbana	Rural			
Afectos	299,7	295,5	7062,0	-0,119	0,905
Competencias	301,1	262,2	6230,0	-1,107	0,268
Expectativas	302,1	227,8	5370,5	-2,108	0,035
Bienestar psicosocial	297,1	247,5	5861,5	-1,428	0,153

Respecto a las expectativas, se observa que presentan un rango menor para la zona rural. En lo referente a las variables Afectos y Competencias no se aprecian diferencias.

### 3.6. Descripción de los efectos colaterales según variables sociolaborales

#### 3.6.1. Efectos colaterales y edad

Considerando la edad de los participantes se analizaron las diferencias de las puntuaciones para las dimensiones de los efectos colaterales a través de la prueba Kruskal-Wallis. Al respecto se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p < ,05$ ) para todas las escalas (Tabla 19).

**Tabla 19**-Análisis de varianza por rangos de Kruskal-Wallis de efectos colaterales por rango de edad.

Variables	Rango promedio							X <sup>2</sup>	p
	Edad ≤ 25	26 - 33	34 - 41	42 - 49	50 - 57	58 - 65	≥ 66		
Somatización	413,5	354,3	327,5	289,7	290,1	256,9	186,0	25,35	0,000
Desgaste	330,3	322,2	332,4	294,5	302,0	254,7	248,5	5,99	0,014
Alienación	334,6	339,8	329,6	305,0	282,9	267,0	151,8	16,47	0,011
Efectos colaterales	366,1	339,5	330,2	294,9	288,2	254,1	191,2	20,70	0,002

De lo anterior, se observa que los rangos más altos para las distintas escalas de efectos colaterales corresponden a los rangos de menor edad; además, se aprecia una tendencia a que los efectos colaterales para somatización, desgaste y alienación disminuyen en relación al incremento de edad.

### 3.6.2. Efectos colaterales y género

Mediante la prueba U de Mann-Whitney se realizó un análisis de comparación de las puntuaciones de las escalas de efectos colaterales en relación al género de los participantes. Se encontró que solo existen diferencias significativas ( $p < ,05$ ) en la escala desgaste (Tabla 20).

**Tabla 20**-Comparación de los puntajes efectos colaterales por género, a partir de la prueba U de Mann-Whitney

Variable	Rango promedio		U de Mann-Whitney	Z	p
	Masculino	Femenino			
Somatización	283,1	303,1	38219,5	-1,381	0,167
Desgaste	271,8	310,0	35689,0	-2,642	0,008
Alienación	302,2	292,2	39704,5	-0,699	0,485
Efectos colaterales	279,2	303,1	37339,5	-1,662	0,097

Así las cosas, se pudo observar que, en la escala desgaste, las mujeres presentan rangos más altos que los hombres, evidenciando mayores efectos en este grupo.

### 3.6.3. Efectos colaterales y profesión

Considerando la profesión de los participantes, entre quienes tienen formación de licenciatura y los docentes con una formación profesional diferente, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas para las dimensiones de efectos colaterales (ver Tabla 21).

**Tabla 21-**Comparación de los puntajes efectos colaterales por profesión, a partir de la Prueba U de Mann-Whitney

Variable	Rango promedio		U de Mann-Whitney	Z	p
	Licenciado	Otra profesión			
Somatización	293,7	288,9	32155,0	-0,301	0,764
Desgaste	289,3	301,8	31290,0	-0,786	0,432
Alienación	290,8	301,5	31506,0	-0,672	0,502
Efectos colaterales	289,0	296,7	31464,0	-0,486	0,627

### 3.6.4. Efectos colaterales y nivel de formación

Se analizaron las diferencias para efectos colaterales en relación a los niveles de formación de los docentes a través de la prueba Kruskal-Wallis. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas para todas las escalas de efectos colaterales (ver Tabla 22), indicando que el nivel de formación tiene relación con los efectos colaterales.



**Tabla 22-** Análisis de varianza por rangos de Kruskal-Wallis de Efectos colaterales por nivel de formación

Variable	Rango Promedio					X <sup>2</sup>	p
	Pregrado	Esp.	Maestría	Doctorado	Ph. D.		
Somatización	344,4	272,7	282,3	213,3	115,0	23,84	0,000
Desgaste	330,5	276,2	286,7	218,5	64,7	17,98	0,001
Alienación	329,6	281,3	280,3	264,3	89,2	13,63	0,009
Efectos colaterales	340,6	272,8	278,9	212,6	67,5	24,48	0,000

Partiendo de la información dada, se observó que, los niveles de efectos colaterales fueron mayores para los docentes con formación de pregrado; de igual manera, se pudo apreciar que existe una tendencia a disminuir los efectos colaterales en cuanto el nivel de formación aumenta, lo que indica que las condiciones que otorga la formación avanzada cambian las características del bienestar y, por ende, los efectos colaterales que se presentan.

### 3.6.5. Efectos colaterales y funciones

De manera similar a lo que se encontró con el bienestar psicosocial, no se identificaron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los efectos colaterales en relación con las funciones que desempeñan los docentes (ver Tabla 23).

**Tabla 23-**Análisis de varianza por rangos de Kruskal-Wallis de efectos colaterales por funciones

Variable	Rango Promedio				X2	p
	Docente	Directivo Docente	Docente Orientador	Psicólogo		
Somatización	294,3	265,8	295,7	436,3	3,89	0,274
Desgaste	293,4	253,4	311,7	452,8	6,10	0,107
Alienación	292,4	285,6	314,0	396,6	2,11	0,549
Efectos Colaterales	291,5	261,5	306,7	445,5	4,85	0,183

### 3.6.6. Efectos colaterales y nivel educativo de prestación del servicio

Respecto a los efectos colaterales, según el nivel educativo donde los docentes prestan su servicio, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p < ,05$ ) solo para la escala alienación (ver Tabla 24).

**Tabla 24-**Análisis de varianza por rangos de Kruskal-Wallis de los Efectos colaterales por nivel educativo de prestación del servicio

Variable	Rango Promedio					X2	p
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Todos los niveles	Preescolar y primaria		
Somatización	236,0	268,7	287,5	280,1	389,2	6,35	0,174
Desgaste	259,3	273,1	280,6	279,4	435,1	5,55	0,235
Alienación	259,0	255,1	286,6	307,5	420,5	11,54	0,021
Efectos colaterales	252,3	264,5	282,2	287,1	427,3	6,95	0,138

Aquí se observan menores niveles de alienación para los docentes que trabajan solo en primaria, siendo más altos los niveles de alienación para quienes laboran en más de un nivel educativo.

### 3.6.7. Efectos colaterales y tipo de vinculación

En esta instancia, se analizaron los efectos colaterales en relación al tipo de vinculación mediante la prueba Kruskal-Wallis, al respecto no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p < ,05$ ) en relación al tipo de vinculación de los docentes (ver Tabla 25). No obstante, resulta de interés la escala de somatización, donde se pueden apreciar algunas diferencias entre las categorías con un valor p cercano al nivel de significación estadística.

**Tabla 25-** Análisis de varianza por rangos de Kruskal-Wallis de efectos colaterales por tipo de vinculación

Variable	Rango Promedio				X <sup>2</sup>	p
	Provisional	Periodo de prueba	Propiedad	Otro		
Somatización	325,2	221,4	278,9	314,6	7,55	0,056
Desgaste	307,5	250,1	281,6	309,6	3,65	0,302
Alienación	298,9	269,5	281,6	315,3	4,24	0,237
Efectos colaterales	314,3	227,9	277,5	315,4	7,02	0,071

En el caso de la somatización, fue interesante observar que los valores más altos se presentaban en los docentes que, en ese momento, se encontraban vinculados de manera provisional o presentaban otro tipo de vinculación, a diferencia de quienes ya se encontraban en propiedad o en periodo de prueba.

### 3.6.8. Efectos colaterales y decreto de vinculación

Considerando lo anterior, se analizaron las diferencias respecto al decreto de vinculación que corresponde a los docentes nombrados en propiedad, se observaron diferencias en todas las variables de los efectos colaterales, las cuales resultan estadísticamente significativas ( $p < ,05$ ), como se pueden observar en la Tabla 26.

**Tabla 26-**Prueba U de Mann-Whitney de los efectos colaterales por decreto de vinculación.

Variable	Rango promedio		U de Mann-Whitney	Z	p
	Decreto 2277	Decreto 1278			
Somatización	199,6	236,8	18155,0	-3,050	0,002
Desgaste	199,0	235,1	18109,0	-2,968	0,003
Alienación	200,8	236,2	18456,5	-2,915	0,004
Efectos colaterales	196,8	235,9	17612,0	-3,217	0,001

De lo anterior, se analizó que, para la somatización, desgaste y alienación, el grupo de docentes que están vinculados mediante el decreto 1278 de 2002, presentaron mayores rangos.

### 3.6.9. Efectos colaterales y carácter de la institución

Considerando el carácter de la institución, no se observaron diferencias estadísticamente significativas para las variables de los efectos colaterales (ver Tabla 27), a diferencia de lo encontrado con el bienestar psicosocial, donde sí existieron diferencias respecto a si la institución donde laboran es oficial, no oficial o en convenio.

**Tabla 27-**Análisis de varianza por Rangos de Kruskal-Wallis de los efectos colaterales por carácter de la institución

Variable	Rango Promedio			X <sup>2</sup>	p
	Oficial	No oficial	En convenio		
Somatización	288,7	306,8	247,4	3,30	0,192
Desgaste	286,3	301,3	287,7	0,56	0,757
Alienación	286,9	313,5	269,7	2,35	0,309
Efectos colaterales	285,1	308,2	263,4	2,13	0,344

### 3.6.10. Efectos colaterales y jornada laboral

En el caso de la jornada laboral se analizaron las diferencias para las variables de efectos colaterales mediante la prueba Kruskal-Wallis, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p < ,05$ ) en todas las dimensiones de los efectos colaterales (ver Tabla 28).

**Tabla 28**-Análisis de varianza por rangos de Kruskal-Wallis de los efectos colaterales por jornada laboral

Variable	Rango Promedio						X <sup>2</sup>	p
	Mañana	Tarde	Noche	Jornada Única	Dos jornadas	Más de dos jornadas		
Somatización	277,5	58,0	485,1	291,4	360,7	303,7	26,13	0,000
Desgaste	283,2	56,8	245,4	204,4	363,0	270,0	24,98	0,000
Alienación	281,8	53,4	440,0	215,6	372,9	264,3	32,87	0,000
Efectos colaterales	277,5	51,0	402,0	239,8	369,7	277,3	29,76	0,000

Acto seguido, para somatización, los rangos más altos se encontraron para quienes trabajaban en la jornada de la noche, seguido de quienes laboraban en más de una jornada. Por el contrario, presentaron menores rangos de somatización, quienes laboraban en la jornada de la tarde. En el caso del desgaste, se observó un mayor rango en los docentes que laboran en dos jornadas. Para alienación se observaron menores rangos para los docentes de jornada única y mayores rangos para los docentes que laboraban en la jornada de la noche.

### 3.6.11. Efectos colaterales y zona laboral

Mediante la prueba Kruskal-Wallis se analizaron las diferencias de los efectos colaterales respecto a la zona laboral. Al respecto, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables de efectos colaterales (ver Tabla 29).

**Tabla 29-**Prueba U de Mann-Whitney por zona laboral

Variable	Rango promedio		U de Mann-Whitney	Z	p
	Urbana	Rural			
Somatización	297,8	327,3	6441,5	-0,840	0,401
Desgaste	298,4	300,1	7097,5	-0,048	0,962
Alienación	299,4	314,9	6803,0	-0,442	0,659
Efectos colaterales	296,3	312,5	6713,5	-0,461	0,645

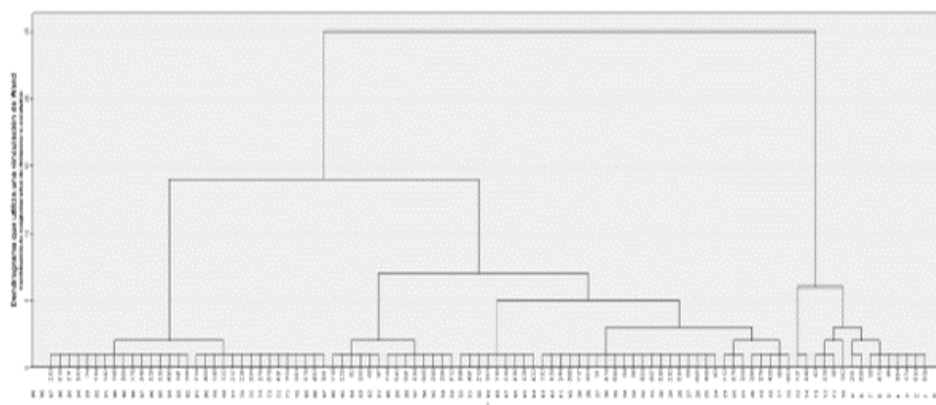
### 3.7. Grupos, clúster o conglomerados de bienestar docente según variables sociolaborales

#### 3.7.1. Análisis de conglomerados o grupos

En esta fase, se realizó un análisis de clúster o de conglomerados, para identificar grupos homogéneos respecto a las variables de bienestar psicosocial y efectos colaterales. Para esto, fue necesario transformar las puntuaciones directas de las escalas a puntuaciones Z. Una vez realizado este procedimiento se realizó un análisis jerárquico de conglomerados, aplicando el método de agrupación de Ward con una muestra de 100 sujetos seleccionados aleatoriamente entre los 604 casos disponibles; este proceso se realizó con el fin de identificar un número óptimo de conglomerados (clúster) y, luego, aplicar un análisis no jerárquico de k-medias con todos los casos, para identificar los perfiles respecto al bienestar psicosocial y efectos colaterales.

Para esto, se examinaron las variables de bienestar psicosocial (afectos, competencias, expectativas) y de efectos colaterales (somatización, desgaste y alienación), utilizando el método de agrupación de Ward, encontrando una solución de cuatro clústeres, que ofrece una interpretación coherente, ya que diferencia a los grupos o clúster que se han formado de acuerdo a los aspectos teóricos y empíricos del bienestar psicosocial y efectos colaterales. Estos resultados estuvieron basados en el análisis del dendograma (ver Figura 1).

Figura 1-Dendograma conglomerados de bienestar docente



Posteriormente, se realizó un análisis no jerárquico de k-medias para cuatro conglomerados con todos los casos (581), para el proceso se descartaron 24 casos que no presentaban las puntuaciones en todas las variables. Se identificaron las puntuaciones de sus centros, las cuales corresponden a puntuaciones medias de los sujetos agrupados de acuerdo a la variable respectiva (ver Tabla 30).

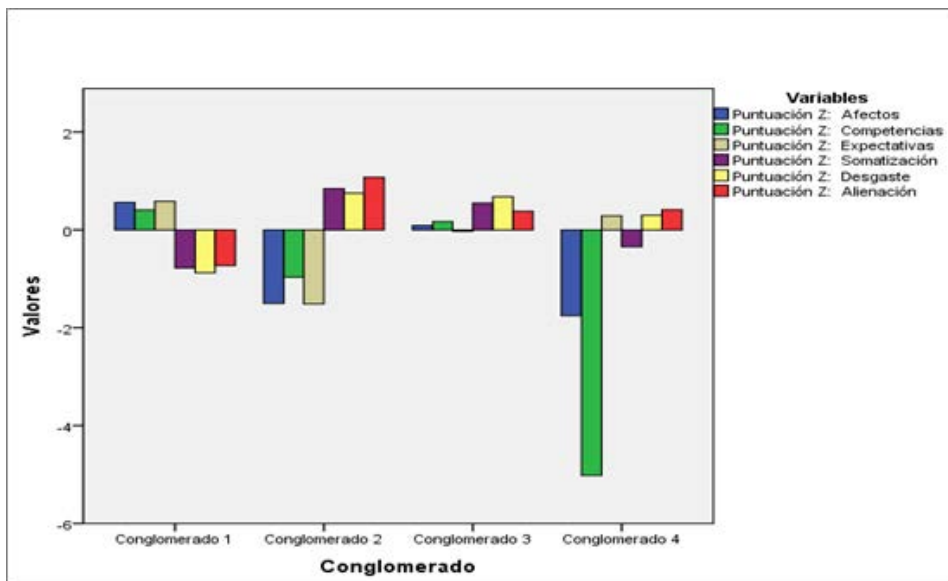


**Tabla 30**-Centro de conglomerados o grupos

Puntuación Z	Conglomerado			
	1	2	3	4
Afectos	0,56028	-1,50180	0,08901	-1,75265
Competencias	0,40808	-0,96388	0,16881	-5,01916
Expectativas	0,58270	-1,51168	-0,02764	0,28746
Somatización	-0,77858	0,84335	0,54745	-0,34521
Desgaste	-0,87621	0,75055	0,67815	0,29874
Alienación	-0,72830	1,07555	0,37985	0,41128

A continuación, en la Figura 2 se visualiza el perfil para los cuatro grupos identificados:

Figura 2 Representación gráfica de los perfiles de bienestar docente



Estos perfiles se definieron a partir de las combinaciones de las dimensiones bienestar psicosocial y efectos colaterales; los resultados de este análisis muestran cuatro grupos diferentes con sus respectivos perfiles.

**Conglomerado 1.** Denominados maestros en bienestar (255 sujetos). Presenta los valores más altos de bienestar psicosocial; así mismo, presentan puntajes bajos en efectos colaterales, siendo los más bajos entre todos los conglomerados.

**Conglomerado 2.** Llamados maestros en menor bienestar (96 sujetos). De manera opuesta al conglomerado 1, este clúster agrupa a los sujetos que presentan bajos puntajes en relación con el bienestar psicosocial y con altos niveles de efectos colaterales. En este grupo se observan altos niveles de alienación, en contraste con bajos niveles en afectos y expectativas.

**Conglomerado 3.** Denominado maestros con efectos colaterales (219 sujetos). Este grupo presenta niveles medios en cuanto afectos, competencias y expectativas. No obstante, los niveles de efectos colaterales resultan superiores, lo cual indica que existen ciertos niveles de somatización, desgaste y alienación.

**Conglomerado 4.** Llamado maestros en niveles extremos (11 sujetos). Este grupo muestra casos extremos ( $> 3z$ ) para las dimensiones de afectos y competencias y, valores bajos en las demás variables.

### 3.7.2. Conformación de los conglomerados según variables sociolaborales asociadas

Teniendo en cuenta los conglomerados conformados, se realizó un análisis de tablas de contingencia para describir los grupos formados mediante la prueba Chi cuadrado (prueba exacta de Fisher), las asociaciones de los conglomerados y las variables sociolaborales. Se encontraron asociaciones estadísticamente significativas para el rango de edad ( $X^2 = 41.733$ ;  $p < 0,001$ ), nivel de formación ( $X^2 = 30.916$ ;  $p = 0,002$ ), decreto de vinculación ( $X^2 = 13.146$ ;  $p = 0,003$ ), carácter de institución ( $X^2 = 19.626$ ;  $p = 0,003$ ) y jornada de servicio ( $X^2 = 34.185$ ;  $p = 0,001$ ).

En la Tabla 31 se observa la conformación de los cuatro conglomerados de acuerdo con las variables de edad, nivel de formación, decreto de vinculación, carácter de la institución y jornada laboral.

**Tabla 31-**Distribución de los conglomerados según variables sociolaborales asociadas

Variable	Valor	Conglomerado				
		Todos	1	2	3	4
Rango de edad	< = 25	1,7 %	0,4 %	4,2 %	2,3 %	0,0 %
	26 - 33	10,9 %	7,1 %	19,8 %	11,5 %	0,0 %
	34 - 41	17,0 %	15,0 %	21,9 %	18,9 %	10,0 %
	42 - 49	19,2 %	19,0 %	15,6 %	20,3 %	40,0 %
	50 - 57	24,5 %	24,1 %	17,7 %	26,7 %	50,0 %
	58 - 65	26,2 %	33,2 %	20,8 %	20,3 %	0,0 %
	66 +	0,5 %	1,2 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Nivel de formación	Pregrado	23,4 %	14,6 %	38,3 %	27,2 %	27,3 %
	Especialización	45,7 %	48,0 %	41,5 %	43,2 %	36,4 %
	Maestría	28,0 %	32,5 %	18,1 %	28,2 %	36,4 %
	Doctorado	2,4 %	3,7 %	2,1 %	1,4 %	0,0 %
	Posdoctorado	0,5 %	1,2 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Decreto de vinculación	2277	60,1 %	68,4 %	53,4 %	53,8 %	25,0 %
	1278	39,9 %	31,6 %	46,6 %	46,2 %	75,0 %
Carácter institución	Oficial	79,4 %	79,1 %	77,9 %	81,1 %	54,5 %
	No oficial	13,9 %	13,3 %	22,1 %	11,7 %	27,3 %
	En convenio	6,7 %	7,6 %	0,0 %	7,3 %	18,2 %
Jornada laboral	Mañana	64,6 %	68,3 %	55,8 %	63,3 %	63,6 %
	Tarde	17,4 %	19,9 %	15,8 %	15,5 %	9,1 %
	Noche	0,7 %	0,4 %	1,1 %	1,0 %	0,0 %
	Jornada Única	2,7 %	4,1 %	3,2 %	1,4 %	0,0 %
	Dos jornadas	14,1 %	6,9 %	24,2 %	18,4 %	18,2 %
	Más de dos jornadas	0,5 %	0,4 %	0,0 %	0,5 %	9,1 %

**Conglomerado 1.** Maestros en bienestar y variables sociolaborales. Respecto a la edad, el conglomerado 1 presentó mayor proporción de sujetos de edades superiores a 50 años, en cuanto al nivel de formación, una gran cantidad, ostentó especialización, maestría y, formación de doctorado; estos docentes desarrollaban funciones de docencia, estaban vinculados, en alrededor, de dos terceras partes al Decreto 2277 de 1979, se desempeñaban en instituciones oficiales y, en su mayoría, laboraban en la jornada de la mañana.

**Conglomerado 2.** Maestros en menor bienestar y variables sociolaborales. En este conglomerado se observó una distribución uniforme, en cuanto a la edad; no obstante, respecto a la totalidad de participantes, se determinó mayores proporciones de docentes en los rangos de edad hasta 41 años; los docentes de este grupo, en su mayoría, tenían un nivel de formación de pregrado, constituyéndose en el conglomerado con mayor proporción de docentes que solo tenían formación de pregrado; respecto al decreto de vinculación, existió una proporción similar, aunque en relación a la población total, resultó mayor para el caso de los docentes del Decreto 1278 de 2002, pues la mayoría pertenecían a instituciones oficiales, pero se encontró un alto número de docentes de instituciones no oficiales y, ningún docente de instituciones en convenio, aunque la mayoría prestó su servicio en la jornada de la mañana, aparecen en este grupo, un alto número de docentes que laboran en dos jornadas.

**Conglomerado 3.** maestros en efectos colaterales y variables sociolaborales. De acuerdo al rango de edad, en este grupo se

observó una distribución proporcional respecto a la población total, aunque disminuye el número de docentes en el rango de 58 a 65 años; en cuanto al nivel de formación, también fue proporcional a la distribución de la población total, con una leve disminución en la proporción de docentes con doctorado; en general, la mayoría de los docentes de este grupo presentaron un nivel de formación en pregrado y especialización. En relación al decreto de vinculación se observó un nivel alto de docentes del decreto 1278 de 2002; respecto al carácter de la institución, la mayoría pertenecían a instituciones oficiales, aunque presentaron frecuencias similares a la población total, en las distintas categorías. Por último, en cuanto a la jornada de servicio, en este grupo, existió un incremento para dos jornadas en relación a la población total, conservando proporciones similares en las otras categorías.

**Conglomerado 4.** Maestros en niveles extremos y variables sociolaborales. En el conglomerado 4 se encontraban docentes entre los 34 y 57 años; con proporciones similares en la formación entre pregrado y maestría; la mayoría hacían parte del grupo de docentes vinculados mediante el decreto 1278 de 2002; varios pertenecían a instituciones oficiales, pero, con una proporción menor respecto a la población total, además, existió un alto número de docentes de instituciones en convenio; en su mayoría, hacían parte de este conglomerado docentes que laboraban en la jornada de la mañana, con una disminución de docentes de la jornada de la tarde respecto a la proporción de docentes de la población total.

# CAPÍTULO 4.

## DISCUSIÓN

*“La docencia es una profesión emocionalmente apasionante, profundamente ética e intelectualmente exigente, cuya complejidad solamente es vivida por quienes solemos poner el cuerpo y el alma en el aula”*

*Fullan y Hargreaves (1998)*

Las organizaciones del trabajo docente en América Latina en la década de los 90 atravesaron varias transformaciones, esto se debió a las modificaciones educativas adoptadas en prácticamente todas las naciones de la región. Las transformaciones se consistían en:

Nuevas demandas hacia los docentes, cambios en los enfoques pedagógicos, presión por los rendimientos estandarizados, aumento en las brechas de desigualdad socioeducativa, incorporación de nuevos sectores populares a la escuela, introducción de la lógica gerencial, la sobrecarga de trabajo, la falta de apoyo desde instituciones externas, la desvalorización social de la profesión y la construcción de nuevos imaginarios sobre los profesores. (Díaz e Inclán, 2001; Cornejo, 2007; Robalino, 2005, citados por Cornejo y Quiñonez, 2007, p. 77)



Para el caso, Avalos et al. (2010), explican que estas reformas para los docentes han puesto en crisis la identidad profesional de los maestros, pues se han enfocado desde una perspectiva instrumental del trabajo docente, dejando atrás elementos importantes como las consideraciones culturales, ético-morales y políticas.

En esta lógica, el interés de la psicología –que es la convocada a amortiguar las consecuencias de la globalización en la educación– se había enfocado en analizar los efectos que ha tenido el desempeño de los trabajadores (Martínez, 2004), asumiendo que el bienestar laboral y los niveles de satisfacción eran exclusivos de factores externos como el salario, nivel de autonomía, supervisión, entre otros (Bravo et al., 1996; Guerrero y Vicente, 1999); no obstante, otras evidencias investigativas como las aportadas por House et al. (1996), Judge et al. (2002) y Spector, (1997), afirman que, la satisfacción ligada al bienestar además de estar relacionada con los factores externos o ambientales, lo está con factores internos como la disposición y expectativas del sujeto.

Por las características del fenómeno de estudio, se eligió para la recolección de la información el Cuestionario de Bienestar Laboral General (qBLG) de Blanch et al. (2010), el cual ha demostrado su conveniencia en la medición de esta variable en diferentes ámbitos laborales, entre ellos, el contexto de San Juan de Pasto.

En la muestra de trabajo se observó que el género predominante fue el femenino con un 62.4 %. Más del 50 % presentó edades superiores a los 50 años, el 75 % del grupo mostró formación en pedagogía y el 45.7 % se situó en el nivel de formación de especialización. En cuanto a las funciones ejercidas por los docentes

se encontró que el 87 % ejerce el rol de docente de aula; en la muestra, el nivel de prestación de servicio con mayor representación se dio en secundaria con un 45.1 %. El 64.6 % de los docentes desempeñaron su rol en el horario de la mañana, el 79.4 % laboraba en instituciones oficiales y el 95 % de la población se encontraba en la zona urbana. Para el caso del tipo de vinculación, el 70.2 % de la muestra se situó en el tipo denominado propiedad, y, para el caso del decreto de vinculación, se encontró que el 43.1 % referenció pertenecer al decreto de vinculación 2277 de 1979.

Es preciso considerar que, la distribución de la muestra respecto a las variables sociolaborales depende de los sujetos que decidieron participar, ya que su conformación se realizó mediante un muestreo no probabilístico, no obstante, se buscó obtuvo una representación adecuada de la población a partir del número de instituciones participantes, incluyendo diferentes características (oficiales, no oficiales, en convenio, rurales y urbanas).

Como resultado se observa que, la experiencia de valoración (positiva o negativa) asumida frente al rol docente y la experiencia desarrollada a nivel emocional de los participantes, fue en gran medida positiva, pues se resalta que, para el grupo poblacional estudiado, existe una valoración alta en la puntuación global del bienestar psicosocial. De acuerdo con la escala afectos, se indicó una tendencia hacia la satisfacción, la seguridad, la tranquilidad, el bienestar, la confianza, la esperanza y la claridad, lo cual permite que al menos en la población estudiada se desarrolle una actitud positiva hacia sí mismo, una menor incidencia de sensaciones de preocupación e inquietud excesiva, estrés y tensión laboral, mayor

control de las situaciones demandantes, una mejora significativa a nivel de la eficacia laboral con la posibilidad de generar sistemas más participativos con mejores niveles de comunicación y mayor compromiso (Beleño et al., 2014); en ese sentido, se puede inferir que, el bienestar psicosocial genera como consecuencia, un mejor nivel en la calidad de vida de los docentes evaluados.

En este sentido, un estudio realizado por McClelland (1965), establece que el bienestar laboral genera, no solamente que, el desempeño sea bueno, sino que la persona se muestre con mayor creatividad e iniciativa, que presente más conciencia de sí mismo, que autorregule con suma eficacia sus emociones, que se sienta motivado y sea empático. Según Garrosa et al. (2010), esta disposición positiva conlleva a efectos deseables con respecto a la actividad en las labores, persistencia y funcionamiento cognitivo, pudiendo influir a los demás de manera positiva, siendo más cooperativos y solidarios con otros trabajadores. Por su parte, Linares y Gutiérrez (2010), coinciden con los autores argumentando que, el bienestar impacta de manera positiva en la salud mental de los profesores, ya que una actividad placentera en condiciones de armonía, genera un estado de plenitud en quien las realiza.

#### **4.1. Bienestar psicosocial en la escuela**

Los resultados relacionados con el nivel positivo de bienestar de los docentes de esta investigación, se contrastan y presentan como diametralmente diferentes a los hallazgos presentados en informes como el de la UNESCO, emitido en 2005, en el cual se hace

un llamado de atención por los elevados niveles de desgaste y estrés en los maestros latinoamericanos, argumentado en las evidencias médico-psicológicas registradas desde la década de los ochentas. Martínez (2000) se refirió al tema describiendo una:

Creciente fatiga residual en los docentes... una inercia defensiva que ha vuelto gris y sin expectativas a un gran sector de trabajadores de la educación. Anestesiados y tratando de pasar sin ser vistos, cansados, absorbidos por el presente y sin preguntas sobre el futuro. (p. 217)

Así mismo, los hallazgos resultan opuestos a los presentados por Salanova et al. (2003), quienes reafirman que las dificultades organizacionales en las escuelas, se vinculan a los niveles de agotamiento y despersonalización de los docentes y ponderan como fuentes de pérdida de bienestar aspectos como:

La ambigüedad y conflictos del rol, el mantenimiento de la disciplina, la desmotivación de los estudiantes, la falta de materiales de apoyo para el trabajo, las presiones de tiempo, el exceso de trabajo administrativo, el descenso en la valoración social de la profesión docente, la pérdida de control y autonomía sobre el trabajo y la falta de apoyo entre los colegas. (p. 22)

En este sentido, Cornejo (2006), plantea que el problema se asocia con el hecho de que las actuales relaciones del docente con su trabajo se han “naturalizado”. Así, expresiones como la rutinización

institucional, el carácter ambiguo del rol, la falta de tiempo para la planeación del trabajo, el exceso de responsabilidades, la dimensión oculta del currículo, parecieran ser parte de la labor que “deben” llevar a cabo los maestros, contribuyendo a desmejorar el bienestar, ya que estas consecuencias son pensadas como inherentes a la labor docente.

En efecto, el bienestar laboral es un tema importante dentro de los entornos educativos, dado que influye en la salud psíquica y física de los trabajadores, inclusive Blanch et al. (2010), señalan que el bienestar laboral se extiende a “estar bien en la vida”, lo que significa que trasciende a los demás planos situacionales de una persona, como lo señala la OMS cuando indica que, el bienestar, es el eje central de la salud, entendida como el estado de completo bienestar físico, psicológico y social. De ahí, que se hayan fijado importantes relaciones entre el bienestar y el trabajo.

Bajo este panorama, esta investigación sostiene que el bienestar laboral docente es una condición que facilita el desarrollo de un rol eficaz dentro del proceso educativo, permitiendo propiciar una percepción positiva del trabajo en función de un recurso óptimo de utilidad, productividad, enriquecimiento cultural, patrimonial y personal, además de verse como un recurso que fomenta factores protectores y positivos en los docentes, pues como lo mencionan Ryff y Keyes (citados en Zubieta et al., 2011), llega a incrementar favorablemente la aceptación, la autonomía, el desarrollo de relaciones positivas con las personas, el dominio del entorno, el desarrollo de mejores expectativas frente a la labor y mayor percepción de crecimiento personal, que se representan en una mejor percepción del mundo externo como un entorno donde es

posible afrontar los retos vitales que pueden afectar la salud física, emocional, social y mental como por ejemplo, el caso de los docentes que participaron en este estudio.

#### **4.1.1. Bienestar psicosocial: afectos**

Los resultados obtenidos en esta investigación demostraron que la valoración de los docentes en la subescala afectos fue alta, lo que implica una tendencia a la satisfacción, la seguridad, la tranquilidad y la esperanza. En este sentido, se corrobora lo planteado por García (2017) cuando afirma que, para facilitar el desarrollo, bienestar y felicidad en los maestros, son necesarias las emociones positivas en el salón de clase, ya que estas contribuyen a que haya confianza y, por lo tanto, los espacios de enseñanza y aprendizaje se perciban como seguros y agradables.

En esta misma línea, Laca et al. (2011), señalan la importancia de los factores personales que afectan la satisfacción laboral de los profesores, encontrando que la afectividad (positiva y negativa) tiene un fuerte grado de predicción en la satisfacción laboral docente; es decir, el tener un estado de ánimo positivo (actitud optimista) incrementa la valoración de la satisfacción laboral. En contraste, un estado de ánimo desfavorable (actitud pesimista) está vinculado con la predicción de una percepción baja en los niveles de bienestar y satisfacción laboral.

Igualmente, las últimas tendencias en la investigación del bienestar laboral y la satisfacción señalan que los individuos tienden a presentar unos niveles de bienestar laboral subjetivos, que

se mantienen estables a lo largo de su permanencia en su lugar de trabajo, siendo que la afectividad o disposición de ánimo –positivo o negativo-, es una característica de las personas, casi como un rasgo que define de manera contundente su bienestar (Mejía et al., 2009).

De acuerdo con Beleño et al. (2014), el aumento de emociones positivas en la enseñanza conduce, a un cambio en las emociones negativas, así factores como la autoestima, la autoafirmación y el optimismo pueden lograr que una persona no se enfoque en la amenaza del medio, pero sí en otros aspectos más importantes para la enseñanza (Wang et al., 2015), lo cual pudo corroborarse en los resultados expuestos.

De acuerdo con, Creswell et al. (2005) y, tras la realización de un estudio social en un laboratorio, se encontró que los participantes que presentan mayor disposición al uso de recursos propios como la autoestima y el optimismo, reportaron menores puntajes en situaciones de estrés.

Además, el hecho de que los maestros se encuentren con un buen nivel de bienestar –como en este caso–, implica que los estudiantes se mantengan en un entorno que les permite el desarrollo de sus habilidades y aumenta la sensación de felicidad; esto a su vez, le hace sentir satisfacción al maestro, retribuyéndole la sensación de una labor bien realizada constantemente (García, 2017).

#### 4.1.2. Bienestar psicosocial: competencias

Frente a los resultados del componente denominado competencias, el cual presenta la puntuación más alta del bienestar psicosocial, se demostró que el grupo observado muestra una tendencia a ubicarse hacia el éxito, la capacidad, el optimismo, la utilidad y la eficacia, reduciéndose, con ello, los niveles de estrés a causa de la sensación de falta de control sobre el propio trabajo o las problemáticas del aula. Esto facilita que se desarrolle en los sujetos la confianza, la plusvalía de sus competencias como docentes y su capacidad para afrontar exitosamente los diversos retos del contexto. Este componente permite minimizar la pérdida de autonomía, autoestima, motivación y, sobre todo, promueve una reducción de los niveles de cansancio excesivo, pues el trabajo deja de verse y desarrollarse como una obligación y pasa a convertirse en una vertiente que propicia el crecimiento personal, moviliza sensaciones de placer y autorrealización (Beleño et al., 2014).

En este sentido, autores como Vaello (2009) y Leal et al. (2014), señalan lo importante que resulta trabajar con los docentes desde sus competencias, ya que los dominios de habilidades y actitudes son más moldeables y, un cambio en ellas, se puede mantener a través del tiempo. Por otra parte, las implicancias de las competencias van más allá del beneficio del docente y, por ello, Torrijos et al. (2018), sugieren que el trabajo de los profesores no debe reducirse a la transmisión de conocimiento e información, por el contrario, deben contar con las competencias y habilidades necesarias para hacer frente a los retos laborales y las necesidades de los estudiantes y la



sociedad (Villa y Poblete, 2008); así las cosas, cobra importancia el concepto de autoafirmación positiva, el cual, explica que las personas están motivadas para preservar una actitud positiva, moral y una autoimagen adaptativa, que permita mantener así la autointegridad y esto puede servir como amortiguador contra las “amenazas” del medio y, por lo tanto, reducir la aparición de malestares reflejados en síntomas psicológicos y físicos (Morgan y Aktin, 2016), tal como ocurre con los maestros evaluados en la investigación.

En este orden de ideas, también se debe tener en cuenta que los profesores son capaces de motivar a sus estudiantes, solo si ellos mismos se encuentran motivados; de la misma manera, también pueden hacer sentir seguros a sus estudiantes si ellos se valoran, es por eso que, las competencias motivacionales pasan a hacer parte del bienestar laboral (Stipek, 2002). De hecho, indican que para los profesores cobran más valor las competencias sociales y emocionales que las cognitivas, de ahí que, establezcan la siguiente explicación del concepto competencias docentes: “un conjunto de habilidades y actitudes psicológicas que permiten al docente un desempeño personalizado y un mejor ajuste y adaptación psicoprofesional a los diferentes sucesos y experiencias de la docencia” (Serio et al., citado por Leal et al., 2014, p. 22).

Teniendo en cuenta que las investigaciones corroboran los hallazgos de esta investigación, se hace importante enfatizar en que, las instituciones educativas deben poner especial atención al desarrollo de las competencias docentes, pues esto se podría convertir en un soporte para la armonía del funcionamiento institucional, incrementando la autopercepción positiva y la

disposición de los maestros para generar contextos pedagógicos que impulsen el bienestar escolar.

#### **4.1.3. Bienestar psicosocial: expectativas**

En relación al componente de las expectativas, se traducen las puntuaciones elevadas de la muestra de estudio como una tendencia hacia la motivación por el trabajo, la calidad de vida laboral, la satisfacción y la eficacia en su desempeño, facilitando en los sujetos que se identifique su labor como una herramienta para obtener estatus y reconocimiento, producto de la valoración que se brinda a las competencias profesionales, a los recursos de participación, seguridad y calidad de vida que ofrece la organización en pro del bienestar del sujeto.

Lo anterior se corrobora con los resultados de la investigación de Beleño et al. (2014), quienes demuestran que los docentes con altos niveles de bienestar laboral presentan expectativas positivas que reducen los niveles de frustración, desarrollan mejores niveles de inteligencia emocional, mayor eficacia, presentan mayor motivación laboral y optimismo, lo cual incrementa significativamente la calidad de vida y reduce el desgaste profesional. Se encuentra una relación entre las expectativas y la satisfacción, pues esta última, depende de la primera, ya que un maestro necesita hacer uso de diferentes recursos tanto operativos como afectivos y sociales; así, si sus esfuerzos logran conjugarse en su trabajo, la satisfacción laboral mejora, a la vez que sus expectativas se cumplen (Linares y Gutiérrez, 2010). En este sentido, Howard y Frink (1996), apuntan a que la experiencia de los

docentes está marcada por la satisfacción, la cual puede interpretarse como el producto de varios elementos que incluyen la valoración que el profesor realiza de su entorno en función de las expectativas que este le genera. Los estudios de Bravo y Jiménez (2011), revelan que aquellas personas que se encuentran satisfechas con su trabajo, tienden a sentirse bien a nivel psicológico y a percibir apoyo del entorno laboral. Para Calderón et al. (2017), el bienestar laboral se encuentra, estrechamente, relacionado con el grado de cercanía que las personas tengan con su medio, pero, además con el nivel de eficacia que perciban en el mismo, lo que significa que una fuente de satisfacción laboral proviene de los niveles de autoeficacia que los trabajadores perciban. Así, el bienestar laboral experimentado es resultante de un proceso en el que la persona evalúa de manera más o menos constante el balance entre las expectativas que tenía y los logros que obtiene en el ámbito laboral, al igual que, el balance entre expectativas y logros en su ámbito familiar y en otros en los que se desenvuelve (Clark et al., 1996).

Una serie de estudios acerca del trabajo educativo llevados a cabo por Ball y Goodson (1989) y por Avalos et al. (2004), coinciden en que los profesores valoran aquello que es propio de la labor de la enseñanza y que la satisfacción obtenida, puede variar según la experiencia docente y la etapa profesional en la que se encuentre. En esta misma línea, los profesores sienten mayor satisfacción cuando su labor es reconocida y apreciada; es decir, las expectativas acerca del desempeño del trabajo docente se cumplen, en la medida que, haya un reconocimiento dentro de la organización educativa y, más aún, si este reconocimiento proviene de los mismos colegas. Clark

et al. (1996) reafirman lo antepuesto, indicando que el bienestar psicológico se relaciona en gran parte con las expectativas y logros que la persona alcance en el ámbito laboral.

De este modo, según los resultados se puede establecer un ajuste valorativo óptimo de acuerdo con el instrumento qBLG para la dimensión de bienestar psicosocial y cada una de sus escalas, concluyendo que los docentes evaluados presentan una visión positiva y satisfacción producto del ejercicio de su rol, esto según Blanch et al. (2010), Bang (2014) y Casas (1996) representa una valoración y una percepción favorable de lo obtenido por la función realizada, que se interpreta como un recurso de desarrollo personal y cumplimiento de metas, que propicia diversas habilidades para afrontar diferentes retos y genera un amplio espectro de probabilidades o valoraciones encaminadas hacia un polo positivo de su funcionamiento dentro de la escuela y la sociedad.

## **4.2. Efectos colaterales en la escuela**

En relación con la dimensión del bienestar denominada efectos colaterales con respecto a la somatización, el desgaste y la alienación en los docentes, se establece que, pese a que en la puntuación global existe una valoración media-baja, que indica escasa presencia de efectos colaterales asociados a la labor docente. También, se describen puntuaciones que deben ser consideradas de manera particular como es el caso del componente desgaste, el cual se refiere a la expresión de cansancio físico, desgaste emocional y saturación mental, que como consecuencia, a largo plazo pueden

llegar a desencadenar una baja motivación, sentimientos de falta de realización, sensación y percepción de incapacidad funcional para su labor; percepción que se asocia con mayores niveles de ansiedad y estrés (Blanch et al., 2010). Adicionalmente, se tiene en cuenta la puntuación del componente de somatización, relacionada con diferentes trastornos sintomáticos y dolencias a nivel físico, que cuando se convierten en recurrentes, causan una afectación clínica significativa, produciendo deterioro evidente en la capacidad de realizar la actividad laboral encomendada.

#### **4.2.1. Efectos colaterales: somatización**

Los resultados de esta dimensión entendida como la transformación de una enfermedad psíquica en física, indican puntuaciones bajas que, sin embargo, pueden ser el reflejo de las diferentes manifestaciones en el cambio de comportamiento, en el desempeño del docente, en repercusiones físicas y sintomáticas, en la disminución de la motivación personal y la percepción de reconocimiento por el trabajo realizado, convirtiéndose así, en factores que demuestran cierta afectación en el nivel del bienestar, esto es compatible con la información obtenida a nivel regional en el Informe Semestral de Características Sociodemográficas y de Morbilidad Ocupacional del Magisterio de Nariño (2015), donde se observa cómo los diversos procesos llevados a cabo como funciones de docencia, han conducido a que estas personas, desencadenen diferentes tipos de enfermedades físicas asociadas a alteraciones osteomusculares, trastorno del disco lumbar, el síndrome de

manguito rotatorio, enfermedades de la voz como laringitis crónica, además de alteraciones y trastornos relacionados con la salud mental, enfatizando en la ansiedad, depresión, estados bipolares y, en los casos más agudos de estrés, el desencadenamiento de trastornos psicóticos agudos, lo que los hace más propensos al estrés y a sus diferentes manifestaciones clínicas como las cardiopatías (taquicardia), depresión y ansiedad (Augusto et al., 2006).

Un factor importante para tener en cuenta es el hecho de que, actualmente, las personas pasan más de la mitad de su vida dedicadas al trabajo, por lo cual, el bienestar laboral es algo crucial para la salud del trabajador, pues este escenario se convierte en la dimensión de mayor interacción y vivencia para las personas (Mejía et al., 2009; Warr, 2003).

Una investigación realizada por Morales y Blanch (2013), con profesores universitarios, coincide con los resultados encontrados en los maestros de las instituciones educativas de Pasto, quienes también tienen altas puntuaciones en el factor de bienestar psicosocial, pero con la existencia de docentes con malestar en términos de somatización, agotamiento y alienación, lo cual, permite señalar que, la labor docente bien sea en educación básica o superior, de una u otra manera, se relaciona con la presencia de efectos colaterales que reducen el bienestar del maestro.

#### 4.2.2. Efectos colaterales: desgaste

Como inferencia de los resultados se puede indicar que, las altas puntuaciones obtenidas en la dimensión de bienestar psicosocial, pueden verse como elementos que tienen la funcionalidad de contrarrestar, en gran medida, los efectos colaterales o aspectos negativos que surgen como consecuencia indirecta de la percepción de la persona, pues, pese a que existen niveles de desgaste, se puede observar que no son extremos, como lo menciona Hobfoll (2001), en las organizaciones las personas utilizan los recursos personales y contextuales disponibles para protegerse de diversos eventos que se pueden llegar a considerar como estresantes; y, sin ellos, existiría alta probabilidad de percibir un mayor desgaste de la salud mental, incluyendo la aparición de diferentes síntomas físicos que exponen al sujeto a una baja motivación y productividad laboral.

El desgaste puede estar asociado a una característica inherente de la labor docente, que es la implicación vital, en el sentido de cómo son las percepciones de los profesores, quienes año tras año, reciben estudiantes de la misma edad, sumado a ello que, en cada curso los estudiantes son diferentes. Aunque no es un factor muy perceptible en inicio, con los años el profesor puede sentirse más alejado del lenguaje, de las diversiones y de las nuevas formas de vida de cada generación. Esta divergencia en los caminos entre profesores y estudiantes implica que los primeros acumulen experiencia, reflexión y también cansancio, mientras que los segundos reflejan la sociedad emergente que, para el profesor, es en ocasiones desconocida (Marchesi y Díaz, 2012).

### 4.2.3. Efectos colaterales: alienación

Con un puntaje más bajo, el componente de alienación se relaciona con la experiencia y sensación de no cumplimiento de su labor, pues ya no se controla y se percibe como ajena (Blanch citado por Beleño et al., 2014). Para este componente se debe tener en cuenta que, las personas que se perciben capaces de controlar dificultades en una emergente situación laboral tienen una percepción menor de amenaza e incertidumbre, disminuyendo su nivel de estrés laboral y las complicaciones posteriores a nivel clínico. Así que, contar con una alta eficacia percibida, permite saber que las consecuencias de los errores y, en general, las situaciones son menos graves de lo que a veces parecen y, por lo tanto, se genera un descenso en el estrés y la angustia (Calderón et al., 2017). De hecho, Mossholder et al. (1982), demostraron con sus estudios que un estresor tiene un efecto menos negativo, cuando los individuos se perciben de manera positiva, es decir, menos alienados.

Los resultados frente a esta afectación, pueden estar relacionados con lo planteado por Lazarus y Folkman (1986), al igual que Bandura (1997), quienes afirman que las demandas contextuales –que son amplias para el personal docente-, pueden incidir en la capacidad de afrontamiento de los trabajadores, quienes evalúan sus posibilidades a partir del control que puedan ejercer sobre las situaciones que viven; es decir, haciendo un balance entre las demandas laborales y las alternativas y recursos disponibles. Si este equilibrio se afecta, el maestro comenzará a experimentar sensaciones de alienación y, por tanto, su bienestar se verá reducido.



Otro punto a considerar en relación con los efectos colaterales en los docentes, es que existe la posibilidad que estos indicadores aunque sean mínimos, sean el reflejo de factores relacionados con la exigencia en relación a la profesión, pese a que la muestra estudiada refiere mayor tendencia hacia el polo positivo, también expresa mediante las puntuaciones en esta escala que no pasa por alto un mínimo de malestar asociado, probablemente relacionado con las condiciones propias del trabajo como, por ejemplo, los diversos procesos académicos, actividades curriculares y extracurriculares, horario laboral y diferentes actividades propias del rol docente que se relacionan con la motivación personal, la percepción de reconocimiento por el trabajo realizado y las dificultades en el manejo de las relaciones interpersonales.

### **4.3. Bienestar laboral y variables sociolaborales**

Por otra parte, se analizó el bienestar del docente de educación básica, lo cual constituye un aporte significativo de esta investigación, como se señaló con anterioridad, los estudios descriptivos desarrollados hasta la fecha se enfocan en el análisis de docentes universitarios; sin embargo, en el ámbito de la educación básica se rastrearon escasos reportes orientados a la investigación del bienestar que permitan realizar más contrastaciones, lo mismo ocurre en cuanto al análisis del bienestar en relación con las variables sociolaborales, en donde los reportes científicos son insuficientes, razón por la cual, fue necesario tomar como punto de referencia para la discusión, estudios realizados con otros profesionales.

Para cumplir tal propósito de análisis se realizaron contrastes de las puntuaciones de las dimensiones de bienestar psicosocial y efectos colaterales. Teniendo en cuenta la distribución de los datos, los análisis se realizaron, mediante estadística no paramétrica, para cada una de las dimensiones y escalas que componen la prueba, tanto para el bienestar psicosocial como para los efectos colaterales, en función de las diferencias, respecto a variables sociolaborales.

#### **4.3.1. Edad: bienestar psicosocial y efectos colaterales**

Según la evidencia obtenida, en la primera dimensión, para el caso de la variable edad, se encontró diferencias estadísticas que muestran que, a mayor edad, mayor nivel de bienestar, es así como se puede observar que, entre los 50 y los 57 años, se incrementa el nivel de competencias, seguido por expectativas y por afectos, lo cual varía después de los 58 años en adelante, encontrándose entre los niveles más representativos, las expectativas, seguidas de afectos y, finalmente, competencias.

Aunque para Mejía et al. (2009), aún es dudosa la existencia de los efectos de la variable edad sobre el bienestar de los profesores, diversos estudios apuntan a que esta tendencia etaria se podría explicar debido a que, la cantidad de tiempo que un docente se ha encontrado expuesto a factores de riesgo de estrés laboral, se relaciona con el incremento consecuente de niveles de agotamiento emocional; es decir, se dan de forma casi paralela. Este patrón se mantiene hasta cierta edad, en la cual se hace aprehensión de estrategias y recursos de afrontamiento, a partir de la experiencia

vivida, el cambio de valores que sobrevienen con la edad y las expectativas realistas respecto a la profesión; características que conducen a un descenso paulatino en los niveles de agotamiento, insatisfacción y síntomas físicos asociados (Moreno et al., 2000).

Farber (1984) y Gil-Monte y Peiró (1997) han encontrado resultados similares a los de esta investigación, coincidiendo en que la edad de los sujetos tiene una relación más estrecha con el agotamiento emocional, la insatisfacción y la somatización, que los años de experiencia dedicados a la docencia, siendo que las puntuaciones más altas de los síntomas mencionados, son más elevadas en profesores de 45 a 50 años y, las más bajas, para aquellos en edades comprendidas entre los 51 y 64 años.

Un estudio realizado por Yanez et al. (2016), revela que para el caso de edades que sobrepasan los 50 años se da un incremento en las escalas de expectativas y afectos como resultado de la satisfacción personal y social, el ajuste de las motivaciones, el desarrollo efectivo de las funciones encomendadas, el manejo de relaciones humanas y las buenas condiciones de trabajo. Esto puede deberse a que, ciertas investigaciones evidencian que la presencia de un tiempo prolongado en una organización genera expectativas relacionadas con costo y beneficio. Los mismos autores agregan:

En cuanto a mayores ingresos provenientes de su labor se ven como superiores por una actividad donde sus competencias ya se han desarrollado al máximo potencial y además de ello ya coexisten en ellos mayor percepción positiva respecto a la labor que han ejercido durante un tiempo prolongado,

fortaleciendo el empoderamiento frente al rol docente, mayor autoconfianza, menor incidencia preocupación y malestar asociados al desarrollo de su actividad, pues se agrega que además hay una reducción de la percepción de incertidumbre respecto a la situación económica, pues se encuentran prestos a acceder a un ingreso por pensión y en el caso de ser necesario acceder a un retiro forzoso. (p. 12)

En adición, White y Spector (1987) señalan que los trabajadores docentes de mayor edad están más satisfechos, no solo porque obtienen una serie de recompensas adicionales al trabajo, sino también porque su antigüedad es mayor. Warr (2003) afirma que la cantidad de tiempo que se labora en un lugar tiene influencia, siendo definitivo en el bienestar psicológico y laboral; por el contrario, los análisis de Duran et al. (2005), sugieren que los profesores más jóvenes, los más viejos y los que se desempeñan en los niveles educativos superiores de la educación obligatoria, vivirían mayores niveles de estrés y burnout. En este marco, también sería correcto revisar los estudios realizados por Galván et al. (2010), quienes, en contraste a lo encontrado, refieren que a mayor antigüedad mayor agotamiento emocional, resultados que son sustancialmente diferentes a los encontrados en esta investigación.

Un dato importante para agregar respecto a esta variable, es lo encontrado por Bedeian et al. (1992), quienes lograron establecer, a través del análisis de las relaciones entre la edad, la antigüedad y la satisfacción laboral, a la antigüedad como un predictor más consistente y estable del bienestar laboral que la edad cronológica;

sin embargo, en los resultados de esta investigación se evidencia que la edad es una variable que ejerce una significativa influencia sobre la experiencia de bienestar.

En el caso de los efectos colaterales en relación con la edad, se presentó una diferencia significativa para todas las escalas, se observó que existen rangos mayores de efectos colaterales en los participantes de menor edad. En términos generales, en las dimensiones se observó la disminución de los efectos colaterales en relación al incremento de edad, probablemente, estos aspectos no solo se deban a las condiciones laborales, sino también a la etapa del ciclo vital en la que se encuentran los maestros (Department for Educations and Skills [DfES], citado por Espinoza, 2014); en ese sentido, autores como Aranda (2006), apoyan esta última postura en relación a la edad, detallando que a menor edad hay mayor presencia de desgaste laboral o burnout y, que aproximadamente, a la edad de los 44 años se presenta una diferencia significativa en cuanto a la presencia de desgaste, cansancio emocional, físico mental y mayor somatización.

De ello, en este estudio se puede inferir que la edad es una variable que refleja la incidencia de los efectos colaterales, lo cual puede ser el resultado de diferentes condiciones cognitivas, emocionales y sociales que, asociadas a la edad del sujeto pueden influir en la percepción laboral. Sin embargo, esas condiciones, no se podrían determinar con exactitud porque no son el foco central de esta investigación, pero se logra desarrollar mayor claridad en que estos efectos, tanto positivos como negativos, en el bienestar laboral, sí son influenciados por la variable de edad de manera significativa.

Cabe resaltar que, la variabilidad de las dos dimensiones del bienestar laboral docente, pueda deberse a que, en edades más jóvenes se desarrolla una percepción centrada en su proyecto de vida en torno a una estabilidad laboral y, a consecuencia, a una edad más temprana predomina la importancia del nivel de competencia y las expectativas centradas en el desarrollo de potencialidades, que permitan la obtención de un trabajo cualificado que facilite un futuro más prometedor y, que además, brinde un ingreso económico, lo cual se considera como un elemento de suma importancia para desarrollar una percepción más adecuada de ajuste social (Palomar y Estrada, 2016), que puede incrementar, en el sujeto, los niveles de estrés, traducándose en estados recurrentes de somatización, alienación y desgaste y, por lo tanto, pérdida del bienestar.

#### **4.3.2. Género: bienestar psicosocial y efectos colaterales**

En el caso de la variable género, se evidencian diferencias significativas en la dimensión de bienestar psicosocial en la escala de competencias, donde se puede observar que las docentes tienen predominancia en relación con el éxito, la capacidad, el optimismo y la eficacia, que las lleva a reportar un mayor nivel de bienestar psicosocial que el evidenciado por el género masculino. Esto puede deberse a que las mujeres exteriorizan mayor interés y motivación por incrementar sus potencialidades personales, además del desarrollo de sus capacidades con el fin de preservar habilidades, demostrar idoneidad y aptitud, sentirse integradas, útiles y reconocidas, frente al rol asumido a nivel laboral.

Posturas similares se encuentran en las investigaciones de Zubieta et al. (2011), quienes han demostrado que, el trabajo le permite al sujeto obtener motivaciones extrínsecas de reconocimiento y valía; además de que, para el caso del género femenino se presenta mayor tendencia al desarrollo de comportamientos positivos como el interrelacionarse mejor, un mayor dominio del entorno y la búsqueda constante de desarrollo de habilidades y capacidades, con el fin de potencializar sus competencias y mejorar su nivel de satisfacción personal.

En estudios con personal docente realizados por Moreno et al. (2000), los autores encontraron que los hombres tienden a puntuar más alto en aspectos como despersonalización, falta de realización y estrés laboral. Este resultado se encuentra relacionado con las formas en que socializan los hombres y las mujeres y sus roles, siendo que las mujeres tienden a desarrollar un rol más emocional y expresivo, el cual les permite manifestar y desahogar sus pensamientos y emociones, a diferencia de los hombres, quienes desempeñan un rol instrumental, enfocado al cumplimiento de deberes.

Por esta última razón, los hombres utilizan las estrategias de afrontamiento evitativas bajo condiciones de estrés, generándose así un distanciamiento con los estudiantes para hacer frente a los sentimientos de agotamiento emocional (Maslach y Jackson, 1985). Por su parte, las mujeres se encuentran más condicionadas socialmente para desarrollar conductas de atención a otros en las que son importantes las relaciones interpersonales y afectivas, por lo cual, las mujeres optan más por estrategias de afrontamiento basadas en la búsqueda de apoyo social para superar situaciones

difíciles o estresantes (Greenglass et al., 1998).

Este carácter de socialización diferencial entre hombres y mujeres tiene implicaciones a nivel de percepción de autorrealización, es decir, las expectativas frente a la profesión. Así, para los hombres se encuentra que hay una mayor motivación para el logro y la obtención de resultados, lo que, a su vez, implica que entre mayor sea la permanencia de los hombres en una estructura organizacional, sin posibilidad de ser promovido a un nivel superior, más probable es que desarrolle sentimientos de falta de realización y, por lo tanto, pérdida de bienestar (Greenglass et al., 1998).

En cuanto a la variable género y efectos colaterales, se encontró diferencia significativa solo en relación a la escala de desgaste, donde predominó estadísticamente las puntuaciones del género femenino, demostrando que las mujeres presentan más riesgo a nivel de desgaste emocional, saturación mental y altos niveles de ansiedad y estrés, lo cual se corrobora con el antecedente de Enríquez y Garzón (2012), quienes dan a conocer que, para el caso de la profesión docente, se presenta un nivel significativo de burnout en relación a la práctica pedagógica, en especial en lo referido a las demandas relacionales y condiciones sociales del trabajo.

Los estudios realizados por Duran et al. (2005), detectaron en las mujeres cierta tendencia hacia el cansancio emocional y un sentimiento asociado a lo negativo con estudiantes varones. En la misma línea de investigación, Martínez y Salanova (2005), afirman



que las mujeres que presentan agotamiento se perciben como menos eficaces y con síntomas depresivos; ambos estudios llegan a la conclusión de que las mujeres tienden más hacia el agotamiento emocional en comparación con los hombres, quienes tienden más hacia la despersonalización o alienación.

No obstante, frente a la inclinación de estos resultados, se debe ampliar la visión y posición frente al tema de género, superando el determinismo biológico para centrarse más bien en temas como la participación de las mujeres en las esferas mercantilistas del trabajo, además de las variadas responsabilidades que asumen en la sociedad contemporánea.

Si bien se evidencia que a nivel de demandas relacionales, el género femenino presenta mayor ajuste que el masculino, para el caso de los varones se observa que es más predominante la presencia de mejores niveles de autonomía, lo que les permite generar una mayor resistencia frente a la presión social ante la realización o no de una conducta en cuanto a la demanda profesional se refiere, facilitando tomar este recurso como un protector frente al estrés del entorno, produciendo menor agotamiento emocional, físico y mental como sí ocurre en el caso del género femenino (Aranda, 2006; Zubieta et al., 2011).

Así las cosas, se puede suponer que el género femenino pese a que logra presentar en la escala de bienestar psicosocial mayores niveles de competencias, que según Zubieta et al. (2011), facilitan una perspectiva de preservación de habilidades, de idoneidad, de sentirse integradas, útiles y reconocidas frente al rol asumido, el exceso de la necesidad de éxito, de demostrar mayor eficacia o demostrar ser

más competentes; además, de la sobrecarga natural de las funciones que deben asumir, puede conllevar a que se desencadene y genere mayores efectos colaterales traducidos en mayor agotamiento físico, mental y emocional.

#### **4.3.3. Profesión y nivel de formación: bienestar psicosocial y efectos colaterales**

Para la variable profesión, entendida como la formación universitaria de licenciado o no licenciado, se tuvo en cuenta que los hallazgos no muestran diferencias estadísticamente significativas en bienestar psicosocial y efectos colaterales, lo cual para ambos casos, no quiere decir que no se presente niveles de bienestar psicosocial o de efectos colaterales, sino que, el hecho de tener o no formación en pedagogía para el caso de la muestra estudiada, no influye de forma directa en el incremento o la disminución del bienestar laboral docente.

No obstante, y, en contraste a los hallazgos, en América Latina, aun cuando el abandono de las carreras no es tan frecuente en la medida en que no existan oportunidades laborales, es decir que hay más personas que eligen su carrera por convicción, sí llama la atención el bajo nivel de quienes ingresan a la docencia en comparación con otras profesiones, indicando que es una profesión poco atractiva (McConnell, 2017).

Frente a este tema, también se hace necesario realizar una observación respecto al papel fundamental de la educación en la

historia, como un mediador de la cultura, el poder y la libertad; sin embargo, es evidente que la valoración del trabajo docente es cada vez más reducida. Esto es paradójico, si se piensa que hoy en día, el conocimiento es un tema de interés para todos, pero la profesión que lo hace posible y promueve esta devaluada. Esto podría ser una de las razones por las cuales muchos jóvenes no eligen la docencia como profesión.

Por otra parte, se destaca que sí se encontraron diferencias significativas con respecto al nivel de formación, ya sea en pregrado, especialización, maestría, doctorado o posdoctorado, en relación con ello, se destaca que, para las dos dimensiones, bienestar psicosocial y efectos colaterales, también existen diferencias estadísticas significativas. Si bien los antecedentes con referencia al estudio de esta variable sociolaboral y el bienestar docente son escasos, se puede demostrar que, el nivel de formación y preparación profesional incide positivamente en su desarrollo, indicándose que para el caso de los docentes que cuentan con menores niveles de formación, existen índices más bajos de bienestar psicosocial y presentan mayor nivel de efectos colaterales. Este resultado coincide con lo encontrado por García et al. (2000b), quienes lograron establecer que la satisfacción laboral tiende a ser más alta en trabajadores con mayor cualificación profesional, lo cual se encuentra relacionado con el estatus, la imagen y el prestigio social dentro del ambiente laboral.

Ahora bien, Chavarría et al. (2016), por el contrario, encontraron que, en los docentes con nivel de posgrado, existe mayor prevalencia de desgaste, despersonalización, cansancio y agotamiento, tanto

físico como mental, que en los de pregrado. Cabe resaltar que, en los resultados de la mencionada investigación con maestrantes, el nivel de bienestar se ve incrementado a diferencia de los otros niveles de formación, lo que se puede deber a que la maestría es un recurso que se ha convertido en una opción de formación docente, tanto para niveles de educación media como superior, donde se capacita al sujeto en diversos métodos de enseñanza aprendizaje y metodologías de trabajo, lo que puede conllevar a que este grupo de personas desarrolle habilidades que les permita enfrentar de forma más apropiada los retos del rol ejercido (García, 2015).

Para este aspecto, es importante retomar el tema de profesiones desde las estructuras de poder y capitalismo, aunque parezca una razón lejana al bienestar, el hecho de que los profesionales, y más los profesores sean considerados agentes de poder, ejerce una gran presión sobre este grupo, que a la par de las ideologías de la globalización deben asumir los costos de un modelo que se propone metas tan grandes que parecen irreales (Cerdeña, 1991). De ahí también, la razón para las frustraciones a nivel profesional, incluso cuando esta profesión es desvalorizada por la sociedad. Esta también ha sido la razón de la creciente “necesidad” de sobrecapacitarse, de estudiar posgrados, de adquirir doctorados, se ha convertido en una lucha constante por responder a las expectativas del sistema, que se han hecho culturales y que son, a su vez, indicadores de éxito profesional y conllevan a una mejor remuneración y reconocimiento. Aunque este es un aspecto que podría profundizarse desde una perspectiva sociológica, no deja de ser relevante en el tema complejo del bienestar de los trabajadores docentes (Carmona, 2007).

#### **4.3.4. Funciones: bienestar psicosocial y efectos colaterales**

Respecto a la variable relacionada con la función laboral, que hace referencia a las tareas que una persona tiene como responsabilidad en una organización o institución (Diccionario Oxford, 2023), en este caso, docentes de aula, docentes orientadores, psicólogos o directivos, y respecto a las dimensiones de bienestar psicosocial, efectos colaterales y sus dimensiones respectivas, no se encontraron diferencias significativas, lo cual quiere decir que, el nivel de bienestar laboral no guarda relación directa con las funciones y el rol que desempeña el docente en la institución educativa.

El decreto 1278 de 2002, establece que los docentes son quienes:

Desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza aprendizaje. Estos también son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades

vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación. (p. 1)

Frente a las funciones de los directivos docentes, el mismo decreto señala que “son quienes desempeñan las actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas y son responsables del funcionamiento de la organización escolar” (p. 2).

Según consideran algunos autores como Bolívar y Gallego (2005) y Hargreaves (2003), a los docentes se le asignan dos tipos de responsabilidades, producir las condiciones para el avance de la educación – y sus grandes implicaciones- y, además, corregir los problemas generados por esta misma sociedad a través de tareas y funciones educativas. Así, lo afirma un estudio realizado con docentes chilenos, que muestra cómo la enseñanza se ha intensificado en cantidad de labores y responsabilidades para un mismo tiempo de trabajo, entre las que se incluye asumir responsabilidades sociales de orientación frente al uso de drogas, alcohol y el manejo de la sexualidad. Factores que aparecen en varios estudios latinoamericanos y también estadounidenses relacionados con la pérdida de bienestar (Robalino y Körner, 2005).

Es verdad que los docentes en los últimos años se enfrentan a “cambios y exigencias que aumentan las responsabilidades a su cargo, la familia, la comunidad y el estado” (Cleves et al., 2014, p. 15), quienes parecen haber encargado todas estas tareas al profesorado.

Estas exigencias no siempre están acompañadas de capacitación ni formación del docente, por lo que debe verse enfrentado a superar las nuevas exigencias que, muchas veces, lo hacen interrogarse sobre cuál es el papel real en su trabajo, los cambios en la sociedad, las funciones que en ocasiones son contradictorias y se les exige que cumplan un papel de amigo, colega y ayudador, el cual resulta opuesto al papel de evaluador y disciplinador. (p. 15)

Por lo tanto, es esencial proporcionar la atención adecuada a la seguridad, salud y bienestar del profesor para que pueda desempeñar sus funciones de manera satisfactoria. Todo esto a través de un ambiente saludable que promueva el bienestar mental y físico, previniendo el estrés inadecuado (Cleves et al., 2014).

#### **4.3.5. Nivel educativo de prestación del servicio: bienestar psicosocial y efectos colaterales**

En cuanto al nivel educativo de prestación del servicio docente, se tuvo en cuenta la enseñanza en preescolar, primaria y secundaria y, con respecto a la dimensión de bienestar psicosocial, se identificaron diferencias estadísticamente significativas para las escalas de competencias y expectativas, pues apuntan a que se presentan menores niveles para los docentes que trabajan en secundaria y mayores para los que trabajan en el nivel de preescolar y primaria.

Esta situación puede deberse a que, a pesar de que existen problemáticas comunes en todos los niveles educativos, los factores

psicosociales que se presentan en los grados superiores aumentan su nivel de complejidad. Como resultado, los educadores deben asumir un papel que va más allá de brindar conocimiento, pues el docente tiene que educar y conectar su labor con el contexto del alumno, debe ser un orientador capaz de brindar herramientas educativas, sociales y personales, siendo un agente de transición que viabilice la experiencia del estudiante en la escuela de forma positiva, dado que estas circunstancias interfieren en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, lo cual conlleva a que el nivel de desgaste en los docentes aumente, facilitando que exista mayor prevalencia de sentimientos de baja competitividad, baja capacidad de resolución de problemas, fracaso, falta de eficacia o utilidad, insensibilidad, dificultad para resolver las situaciones, culpabilidad e impotencia por no poder solucionar los problemas de aula y, con ello, la imposibilidad de sentirse capaces de mejorar las experiencias de aprendizaje de sus alumnos, lo cual dificulta el rol docente, reduciéndose así, tanto el nivel de competencia como el de expectativas (Blanch et al., 2010; Prats, 2000).

Los resultados encontrados coinciden con lo planteado por Anaya y López (2015), en cuanto a que los profesores de secundaria expresan menor satisfacción laboral a diferencia de sus colegas que se encuentran en grados inferiores. En esta misma línea, Laca et al. (2006) encontraron que los estudiantes de bachillerato aparecen como el rango de edad que más presenta conflictos y, los profesores que trabajan con ellos, manifiestan puntuaciones más altas en burnout en comparación con los que trabajan en primaria.

Lo anterior, se puede contrastar con un estudio realizado en



Madrid, con profesores de secundaria y primaria, donde se encontró que los profesores de primaria registraron un mayor compromiso que los de secundaria y que, además, los profesores establecieron mayores vínculos afectivos con los estudiantes de primaria, algo que es muy importante y que se debe tener en cuenta, es que los afectos hacen parte fundamental del bienestar (Marchesi y Díaz, 2012).

En una investigación realizada con 2.556 profesores y futuros profesores en España, se encontró que el 78 % de los maestros de primaria continúan en la docencia porque les gusta enseñar, y aluden lo importante que es el afecto y la pasión. Además, los maestros de primaria se sienten más cercanos al concepto de vocación que los de secundaria y están más preocupados por la dimensión afectiva relacional, a diferencia de los de secundaria, quienes se ocupan más de transmitir conocimientos (Marchesi y Díaz, 2012).

Para la dimensión de los efectos colaterales, en relación al nivel educativo de prestación del servicio, se encontró diferencias significativas solo para la escala de alienación, en relación a los docentes que se encuentran laborando en más de un nivel educativo, de este resultado se puede inferir que, una carga excesiva en la labor docente genera mayor exigencia, conllevando a que el sujeto sienta que las funciones y responsabilidades asignadas o encontradas en el desarrollo de su labor, exceden sus recursos de resolución.

Resultados similares se encuentran en las investigaciones de Díaz et al. (2005) y Vargas (2007), donde se evidencia que la docencia se considera un factor de riesgo para la salud, debido a las condiciones para ejercer el rol y su implicación y exceso de responsabilidades, sumado a ello, el hecho de que el docente tiene que

lidar con la conducta desadaptativa, las dificultades de disciplina, motivación y compromiso académico de los estudiantes; además, de la situación socioeconómica y problemáticas particulares como abandono, maltrato, ausencia de acompañamiento, orientación a los padres, lo cual tiene un impacto negativo sobre su bienestar psicosocial. Esta situación excede sus posibilidades y capacidades de atención y desarrollo de su rol, pues la gran cantidad de demandas psicosociales del alumnado son focos que llevan a que el maestro realmente pierda la sensación de control sobre su trabajo, movilizándolo el incremento de síndromes como el burnout e indicando la presencia de enfermedades, en especial de tipo psicosomático como hipertensión arterial, cefalea, gastritis, colitis, entre otras (Martínez, 2005; Martínez y Vázquez, 2001; Plata, 2005).

Bolívar y Gallego (2005) insisten en que es necesario estar más atentos en las dificultades de los profesores en secundaria, en especial, aquellas que estén relacionadas con el cambio de su función de especialista en un campo disciplinar hacia la función de educador centrado en los estudiantes y, a sumado ello, la escasez de recursos de trabajo y personal de apoyo. Por otra parte, los enfoques inclusivos que se han intensificado en los últimos años han generado el incremento de estudiantes con necesidades educativas especiales, respecto a lo cultural, cognitivo y lingüístico. En este sentido, para los docentes no solo se han modificado las funciones del trabajo, sino también las condiciones, pues ahora es responsable de atender más estudiantes, su trabajo a nivel social está desprestigiado y no hay correspondencia entre su formación y las tareas que asume. Aldrete et al. (2008) refieren que:

El rol del docente requiere de profesionales comprometidos social e institucionalmente, que sean capaces de intervenir adecuadamente ante un alumno en una etapa de crisis como es la adolescencia y en la que muchas veces el aprender no está entre sus prioridades. (p. 4)

A retos con los mencionados, se enfrentan los docentes, con una gran responsabilidad social y ante la expectativa de un sistema que mide la “utilidad” de las personas a través de resultados y calificaciones.

#### **4.3.6. Tipo de vinculación: bienestar psicosocial y efectos colaterales.**

El cambio en la forma de contratación y la exigencia en el desempeño laboral han llevado a que los docentes se vean afectados en su salud, así lo menciona Galván et al. (2010), quienes refieren que los cambios en los modelos de producción, la subcontratación, la externalización de servicios y los cambios que acarrea el trabajo, entre otros, convirtieron al estrés en un protagonista que impacta la salud. Estos mismos cambios en la forma de contratación han llevado a que muchos docentes laboren en dos instituciones de la misma naturaleza y que se aumente la carga de trabajo, sumado a las responsabilidades que tiene en el hogar; situación que también incrementa el estrés y afectan la salud de los docentes (Espinosa, 2015).

En concordancia a lo encontrado en el análisis de los datos para la variable tipo de vinculación, en este caso referida a

provisional, periodo de prueba y propiedad, se encontró que existen diferencias significativas a nivel de bienestar psicosocial en la escala de competencias y expectativas, identificando mayores puntajes para los docentes en periodo de prueba y un rango más bajo en el grupo de docentes provisionales. Las diferencias para los efectos colaterales, no se presentaron de forma significativa; sin embargo, es de resaltar que, para el caso de la somatización, los valores más altos se presentan en docentes que se encuentran vinculados de forma provisional.

El periodo de prueba se refiere al tiempo que transcurre desde el ingreso del docente hasta su vinculación en una institución educativa. Si este periodo de prueba es superado con satisfacción, el docente podrá inscribirse en el escalafón docente. Este tiempo dura un año y al menos se debe desempeñar el cargo durante cuatro meses. Para obtener la propiedad y disfrutar de los derechos de carrera, los educadores deben aprobar el concurso de méritos y recibir una evaluación satisfactoria durante el período de prueba, conforme a lo establecido en el Decreto 1278 de 2002.

Los nombramientos provisionales se refieren a la asignación temporal de empleos de carrera, con personal que no fue seleccionado mediante concursos de méritos. La permanencia en el cargo no puede superar un período de cuatro meses. El nombramiento provisional se aplica para la provisión transitoria de cargos docentes que se hallen en vacancia temporal o definitiva, y se hará mediante acto debidamente motivado, expedido por la autoridad nominadora con personal que reúna los requisitos del cargo (Decreto 1278/2002).

Los estudios adelantados por Padilla et al. (2008), mostraron

que se presentan menores niveles de satisfacción y bienestar laboral en maestros que no han logrado la estabilidad laboral, debido al tipo de contrato que tienen con la entidad educativa.

De igual manera, la investigación de Giannikis y Mihail (citado por Coluccio et al., 2016), indica que aquellas personas que tienen un contrato temporal podrían tener actitudes desfavorables hacia el trabajo. Las causas a las que los autores atribuyen estas consecuencias, es la escasa posibilidad de promoción, la inestabilidad que genera la contratación y la percepción de autonomía que se tiene al laborar bajo estas condiciones.

Para continuar, Kim (2007) afirma que, para los docentes provisionales puede presentarse un menor compromiso, ya que este factor es proporcional a la estabilidad de los contratos. Las personas con este tipo de vinculación, no se sienten identificados con la institución, ni tampoco a gusto con su lugar de trabajo. Lo anterior, a nivel organizacional implica que no se reciba lo que se espera de los trabajadores, pues la percepción es que su trabajo no es relevante, a diferencia de aquellos docentes que tienen un contrato indefinido y perciben que su labor es crucial para alcanzar resultados beneficiosos tanto a nivel personal como para la institución.

Gamero (2007) añade que, el tipo de contrato refleja el grado de estabilidad de la relación laboral, de ahí que las valoraciones de los trabajadores se basen en el tiempo de contrato y la oportunidad de recibir remuneración monetaria y no monetaria. Por otra parte, aquellos docentes que cuentan con un contrato estable, poseen mayores claridades frente a sus labores dentro

del establecimiento, generándose así procesos más eficaces; en esta lógica, podría decirse que los empleados con un contrato fijo no se desempeñan de la misma manera en que lo hacen sus pares con contratos indefinidos, “debido a la percepción subjetiva de sus funciones” (Coluccio et al., 2016, p. 22).

Como bien se conoce, el trabajo propicia al sujeto una percepción de crecimiento personal, como recurso debe contribuir de manera positiva en la experiencia de bienestar de quienes lo realizan, promoviendo enriquecimiento cultural, patrimonial y personal, debido a que el producto derivado de este, está destinado a satisfacer necesidades tanto materiales como humanas (Loitegui-Aldaz, 1990 y Beleño et al., 2014); es por ello que, el trabajo se convierte en un factor decisivo en la consecución del bienestar de los docentes, pues cuando no cuenta con estas condiciones, se convierte, de forma inmediata, en un factor potencial de estrés que incide directamente en la experimentación de sensaciones negativas o efectos colaterales (Cornejo y Quiñonez, 2007; Uribe et al., 2011).

Conforme a lo anterior, en la actualidad las modalidades y diversas formas de contratación, han contribuido a la reducción del bienestar laboral, pues se presentan como un factor de riesgo psicosocial, ya que representa inestabilidad, incertidumbre y condiciones de trabajo atípicas, convirtiéndose, para los trabajadores de contrato a término fijo, temporales o provisionales, en una fuente de vulnerabilidad considerable, favoreciendo la presencia de pocas expectativas frente al rol asumido, menor compromiso, mayor aislamiento emocional, bajo nivel de competencias, poco interés y motivación, pues el tiempo en el que laboran se percibe como

una variable sobre la cual no es equiparable el recurso de labor y recompensa (Coluccio et al., 2016).

Sin embargo, pese a que estas características son frecuentes, también se puede deducir de esta investigación que, para el caso de la muestra perteneciente al tipo de contratación en periodo de prueba, tanto competencias como expectativas son más altas, debido a que este contrato se realiza con el fin de presentarse como un motivador o inductor de productividad, que permite mantener la expectativa del trabajador frente a su labor y, por tanto, llevar a que el sujeto incremente su nivel de desempeño, sus competencias y mantenga su expectativa frente al contrato.

#### **4.3.7. Decreto de vinculación: bienestar psicosocial y efectos colaterales**

Frente al decreto de vinculación, solo se analizaron las diferencias estadísticas en el sector oficial en donde se aplica esta denominación, logrando establecer que, en todas las dimensiones del bienestar psicosocial, los rangos más altos corresponden a los docentes vinculados mediante el Decreto 2277 de 1979.

También se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todas las escalas de efectos colaterales, apreciando mayor somatización, desgaste y alienación en los docentes vinculados mediante el Decreto 1278 de 2002. Así, se infiere que, tanto los altos niveles de bienestar laboral para los docentes adscritos al Decreto 2277 de 1979, como los altos niveles de efectos colaterales para los maestros vinculados con el Decreto 1278 de

2002, se deban a las condiciones de contratación para cada decreto, pues el objeto de estos, es regular la normatividad referida a la forma de ingreso al cargo, el ejercicio de enseñanza, la estabilidad contractual, los mecanismos de ascenso, garantías al retiro; además, de reconocimiento y sanciones.

La forma de vinculación laboral y las condiciones de cada uno de ellos, difieren, encontrando mejores condiciones laborales para quienes se vincularon bajo el Decreto 2277 de 1979. Está claro que, estas diferencias laborales establecidas en los decretos de vinculación, han llevado a dividir a los docentes en dos grandes grupos, donde se exhiben diferencias relacionadas con la profesionalización, los estímulos, el escalafón y el incremento salarial, lo cual, incluso, ha desembocado en la conformación de sindicatos en pro de la defensa del bienestar laboral de los docentes vinculados bajo el decreto 1278 de 2002, pues estas diferencias se asocian con bienestar para un grupo y malestar para otro (Méndez, 2017).

Ahora bien, los elevados puntajes en bienestar psicosocial en relación a los afectos, las competencias y las expectativas de los docentes vinculados a través del Decreto 2277 de 1979, se relacionan con un nombramiento permanente, la posibilidad de acceder a un escalafón sin el requerimiento de establecer grados de acuerdo a la formación académica, adicionalmente, estos educadores tienen derecho a permanecer en el servicio sin presentar una evaluación anual de desempeño, siempre y cuando cumplan con la actualización y capacitación exigidas; estos factores reducen el nivel de estrés propiciado por cargas extras o requerimientos para desempeñar una



labor, aumentando el nivel de satisfacción, seguridad, tranquilidad, confianza, competencia, sensibilidad, éxito, utilidad, optimismo y expectativas positivas (Blanch et al., 2010; Méndez, 2017).

A diferencia de lo anterior, los docentes vinculados bajo el Decreto 1278 de 2002, evidencian mayores efectos colaterales como el desgaste, la somatización y la alienación, posiblemente, debido a las condiciones propias de su vinculación, las cuales se encuentran relacionadas con una mayor cantidad de exigencias requeridas para conservar su vinculación laboral; estas diferencias con el decreto anterior, buscan mejorar los niveles de competitividad y eficacia a nivel educativo (Decreto 1278 de 2002), sin embargo, según los resultados de esta investigación, el pertenecer a este decreto, reduce la experiencia de bienestar, al parecer debido al incremento del nivel de estrés por cargas extras o requerimientos exigidos para desempeñar la labor (Méndez, 2017).

#### **4.3.8. Carácter de la institución: bienestar psicosocial y efectos colaterales**

En cuanto a la variable carácter de la institución, referida a la naturaleza de las escuelas según sus mecanismos de constitución y funcionamiento, organizadas en oficiales, no oficiales o en convenio (Decreto 1278/2002 y Decreto 2277/1979), no se observan diferencias significativas en relación con los efectos colaterales. Sin embargo, al analizar esta variable, en cuanto al bienestar psicosocial, sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas para todas las escalas, observando que los rangos más altos en todas las

dimensiones se asocian a las instituciones en convenio y, los rangos más bajos de bienestar se presentan en las instituciones no oficiales.

Los esfuerzos dirigidos desde la investigación al estudio más completo en el campo del bienestar docente se han hecho a través de modelo explicativo de bienestar/malestar docente. La evidencia que se ha logrado obtener, es la existencia de relaciones entre las condiciones laborales y el bienestar y la salud de los docentes, superando de esta manera, la posición psicologista que establecía al malestar y a la enfermedad como un asunto individual. Por otra parte, también se ha demostrado que no son los oficios en sí mismos, los que generan la enfermedad, sino las condiciones concretas y específicas en que se realiza el trabajo, es decir, los factores de riesgo (Dejours, 1990; Mendel, 1993 y Parra, 2007).

Así, Cornejo (2008) sugiere que las variaciones en los resultados de los estudios realizados para establecimientos públicos (oficiales) y privados (no oficiales) varían; no obstante, este autor recomienda tener en cuenta factores como la gestión de recursos humanos que posee cada tipo de establecimiento, enfocándose, en la autonomía administrativa de los colegios particulares y la dependencia administrativa de los colegios municipales. En los resultados obtenidos tras el estudio comparativo, se encontró que los docentes tanto de instituciones particulares y municipales, presentaban nivel medio de riesgo psicosocial; sin embargo, para los docentes de colegios municipales, se identificó un alto riesgo en exigencias psicológicas. Las razones del autor se relacionan con las altas cargas laborales y excesivas horas de trabajo, que genera un desgaste emocional y, por ende, ciertas consecuencias para la salud.

Cornejo y Quiñónez (2007), habían expresado que los profesores de los establecimientos municipales perciben mayores niveles de demandas laborales, en comparación con docentes del sector particular o no oficial.

En otro, estudio realizado en Finlandia, basado en registros de maestros de primaria, mostró que los profesores que trabajan en escuelas oficiales, ubicadas en barrios de bajos ingresos, tuvieron puntuaciones más altas en problemas laborales y también de salud; además, reportaron agotamiento emocional y un mayor consumo de alcohol (Temam et al., 2019).

#### **4.3.9 Jornada laboral: bienestar psicosocial y efectos colaterales**

En cuanto a la jornada laboral, referida al horario en el cual un trabajador está obligado a cumplir las funciones de contratación, sea mañana, tarde, noche y jornada única, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todas las variables de bienestar psicosocial. Se pudo apreciar que, en la escala de afectos y competencias, los rangos más altos de bienestar se presentaron en quienes trabajaban en jornada única y, los puntajes más bajos se presentaron en los docentes que laboraban en más de una jornada. En el caso de las expectativas, los rangos más altos se encontraron en los docentes que trabajan en jornada única y, los más bajos se encontraron en los grupos que prestan sus servicios en dos jornadas o en la noche.

Al contrastar esta información con otros antecedentes, se encuentra que, al menos para la muestra estudiada, los resultados son diferentes a los hallazgos de otros estudios, como los descritos por Olaya (2015), quien al analizar a docentes que laboraban en jornadas de la mañana tarde, noche, global (doble) y fines de semana, encontró que todos los maestros presentaban niveles elevados de burnout y desgaste laboral, con mayor predominancia de aquellos que realizaban su rol en jornada única y, particularmente, en la mañana. Estas diferencias pueden deberse a una serie de condiciones físicas, sociales y ambientales que están asociadas a las otras variables descritas en este estudio; sin embargo, se carece de otros antecedentes con los que se pueda contrastar esta hipótesis, ya que para este caso, se puede describir a la jornada única como un factor que potencializa el bienestar docente, mientras que para otros estudios, trabajar en esta jornada disminuye la percepción de bienestar.

Para el caso de los efectos colaterales, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todas las escalas. En relación con la somatización se presentan trastornos digestivos, dolores de cabeza, insomnio y tensiones musculares (Blanch et al., 2010); los rangos más altos se encuentran en quienes trabajan en la jornada de la noche, seguido de quienes laboran en más de una jornada, por el contrario, presentan menos somatización quienes laboran en la jornada de la tarde.

En el caso del desgaste relacionado con la sensación de sobrecarga en el trabajo, cansancio emocional, agotamiento físico y saturación mental (Blanch et al., 2010), se observó más afectados a los docentes que laboran en dos jornadas. Frente a ello, Laca y Mejía (2005) y Moreno

et al. (2000), en sus investigaciones concluyeron que, la sobrecarga crónica de trabajo y demandas laborales tienen efectos negativos en los niveles de satisfacción laboral para los docentes.

Los profesores concuerdan en que la contratación, el sistema de remuneración y el horario laboral son factores que impulsan el desarrollo de su rendimiento en consonancia con los objetivos del puesto. Respecto a la jornada, es de suma importancia, porque los docentes hicieron énfasis en que este factor, no les permite desarrollar proyectos especiales o tareas de su hogar (García, 2012).

En el caso de la alienación relacionada con la sensación de pérdida de control, despersonalización, frustración y mal humor (Blanch et al., 2010), se observan menor afectación en los docentes de jornada única y más alienación en los docentes que laboran en la jornada de la noche.

Todos estos elementos posiblemente conlleven a tomar la variable de jornada laboral como un factor que incrementa la posibilidad de presentar síntomas fisiológicos recurrentes que alteran la actividad laboral, bajos niveles de motivación, alteración psíquica y emocional, que dejan como consecuencia estados de deshumanización, sentimientos de falta de realización personal, mal humor, mayor frustración, entre otros (Blanch et al., 2010).

Ahmad et al. (2011) corroboran este planteamiento, pues en su estudio se encontraron resultados que asocian la jornada laboral con los bajos niveles de desempeño, e incremento de desgaste físico y emocional, de igual manera, Artazcoz (2002), señala que uno de los riesgos psicosociales son las extensas jornadas de trabajo, los horarios imprevisibles, los cuales vienen acompañados con reducidos

sentimientos de autonomía, oportunidades de crecimiento, bajo rendimiento y desarrollo de habilidades. Destacando, también que, la exigencia de los docentes a nivel de horarios nocturnos y en doble horario, altera los periodos de descanso del maestro, generando mayor desgaste físico y reducción del tiempo dedicado a sí mismo, a su familia o a otras actividades que sean satisfactorias, que al final confluye en una mayor pérdida de interés por el ejercicio de su rol como educador y ausentismo, debido a los altos niveles de angustia que propician las jornadas extensas o horarios complicados (García, 2012; Olaya, 2015).

#### **4.3.10. Zona laboral: bienestar psicosocial y efectos colaterales**

En relación con la zona laboral donde trabajan los docentes, se identificó que, para el caso de los efectos colaterales no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, y que solo existen diferencias para la escala de expectativas en la dimensión de bienestar psicosocial. En este caso, la zona urbana presenta mejores puntuaciones en expectativas a diferencia de la zona rural. Ello se puede deber a diversas circunstancias como espacio, transporte, recursos con los que cuentan los maestros y mecanismos que facilitan la implementación de diversas estrategias pedagógicas, pues, en el caso de muchas instituciones que son asignadas a los docentes en el contexto rural, no cuentan con los mínimos recursos necesarios para la ejecución de los procesos educativos solicitados (Ramírez, 2015).

En general, los colegios rurales tienden a ubicarse en zonas con acceso difícil, en ausencia de caminos asfaltados, con deterioro de las sendas y el paso del ganado y, para los estudiantes, los recorridos suelen ser largos. En ocasiones las escuelas –sobre todo para la primaria del sector rural- suelen ser unidocentes, llamadas escuelas unitarias, y este debe encargarse de dictar las materias de hasta tres grados. En las zonas más lejanas, suelen presentarse problemas de energía eléctrica y falta de agua. Muchos docentes, al no ser oriundos de la comunidad, deben viajar los fines de semana, por ello, en ciertas circunstancias se presentan ausencias reiteradas del mismo. Esto hace que, las escuelas rurales sean un destino laboral que no siempre es aceptado por los docentes y presentan alta rotación de personal (Brumat, 2011); estas características son denominadas por Ezpeleta y Weiss (1996) como precariedad institucional.

Concatenadamente, McConnell (2017), expresa que, en los establecimientos urbanos, los salones tienden a ser conformados por más estudiantes –en comparación con los colegios rurales- y, por lo tanto, también más problemáticos, pero el salario es más alto, a diferencia de los establecimientos rurales, que tienen salones conformados por menos estudiantes, pero la compensación monetaria es menor por los gastos en que se incurre en el viaje a la institución rural. Visto de esta manera, el factor monetario es importante para los niveles de satisfacción laboral, pues un bajo salario que no recompense los esfuerzos del trabajador provocará la pérdida de interés en la ejecución de las labores.

Los profesores que se encuentran en las zonas urbanas cuentan con elementos que facilitan su desempeño, más que los profesores

que ese encuentran en zonas rurales. Así, por ejemplo, los docentes en zonas urbanas están mejor preparados, tienen acceso a tecnologías de información y cuentan con mejor infraestructura en sus lugares de trabajo, ya que las políticas de calidad se han centrado en este sector. Y aunque para Colombia se lanzó el Programa de Educación Rural, este se acabó en el 2015, tras haber terminado el préstamo con el cual se financiaba (MEN, 2018).

Según los índices y estadísticas del ministerio de educación colombiano, el trabajar en la zona rural influye de manera negativa en la probabilidad de obtener un mayor éxito en las evaluaciones de carácter diagnóstico, lo que se relaciona con el grado de capacitación y formación y, esto a su vez, genera que los docentes que lleguen a estas zonas estén menos preparados, profundizando la brecha. Al mismo tiempo, al no poder acceder a una mejora en su escalafón docente desincentiva su labor (MEN, 2018).

Los docentes de la zona urbana, por el contrario, tienen una mayor formación posgradual, en cuanto:

Tienen estudios de especialización, maestría o doctorado. Esta situación es contraria en las zonas rurales, donde el porcentaje de educadores con título de bachiller, bachiller pedagógico, normalistas y sin título, es mayor que en las zonas urbanas.

Otra característica particular de la planta docente en zona rural, es que el porcentaje de docentes y directivos docentes vinculados a través de nombramiento en propiedad, es inferior al porcentaje en zona urbana. (MEN, 2018, p. 38)



Los nombramientos provisionales en vacantes definitivas en las áreas rurales en el período 2012-2015 fue en promedio 11 %, superior al área urbana (MEN, 2018).

#### **4.4. Perfiles de bienestar laboral docente.**

El análisis de conglomerados o clúster, buscó agrupar las variables, intentando una máxima homogeneidad y también la mayor diferencia entre los grupos. Esta técnica es relevante para este estudio por su carácter multivariado (Hair et al., 1999). Por lo tanto, con el fin de establecer perfiles respecto al bienestar psicosocial y efectos colaterales, se realizó un análisis de conglomerados que permitió la clasificación de los docentes participantes en cuatro clústers. Esta solución de clasificación permitió distinguir un grupo con los valores más altos para bienestar psicosocial y los puntajes más bajos en efectos colaterales; un segundo grupo con sujetos que presentan bajos puntajes de bienestar psicosocial y con altos niveles de efectos colaterales; un tercer grupo con niveles medios en cuanto bienestar psicosocial, pero con niveles no despreciables de efectos colaterales; y un cuarto grupo que presenta valores extremos en las dimensiones de afectos y competencias, aunque en las demás variables presentan valores bajos.

##### **4.4.1. Maestros en bienestar**

El primer grupo que corresponde al 44 % de los participantes, puede ser identificado como maestros en bienestar y está

caracterizado por mayores niveles de afectos, expectativas y competencias. Según López (2012), estos indicadores son señales de buena salud psicológica, reconociendo la importancia del ambiente social para la construcción del bienestar del sujeto. Como se observa en los resultados en este grupo se destacan tanto los afectos como las expectativas, lo cual plantea mayores niveles de satisfacción con el trabajo y adaptación a su labor educativa.

Para la escuela resulta fundamental el bienestar y la satisfacción de los docentes, con el fin de establecer un ambiente saludable y productivo. El que este grupo de maestros se encuentre en un nivel favorable de bienestar, posiblemente, depende de la evaluación que el docente hace acerca de su trabajo. En esta medida, se puede afirmar que estos factores corresponden a un aspecto cognoscitivo basado en las creencias e ideologías que una persona tiene frente a su trabajo, además del aspecto afectivo por las emociones que se experimenta y el aspecto conductual que se relaciona con las acciones del docente para desarrollar su rol (Díaz y Barra, 2017) que, en este caso, se considera de influencia positiva.

Frente a los afectos y el bienestar, Ryff (1989) le da mayor preponderancia a las capacidades y el crecimiento personal y, manifiesta que, el bienestar es un constructo que va más allá de los afectos positivos o negativos y, que, de hecho, tiene una “naturaleza multidimensional”. Aunque para el tema de afectos, se utiliza la taxonomía afecto positivo y afecto negativo, estas no son determinantes para el bienestar, aunque como todo elemento hasta ahora analizado, tiene importancia en lo que respecta a la forma como un docente sobrelleva las situaciones cuando el contexto no es el

adecuado, en cuanto apoyo laboral se refiere. Es decir, la disposición de afecto positivo puede amortiguar los efectos causados por las expectativas bajas o circunstancias estresantes de la labor docente (Leal et al., 2014; Mejía et al., 2009) y esta valoración positiva parece estar presente en este primer conglomerado.

Con relación a lo anterior, Calderón et al. (2017) afirman que, las vivencias positivas o negativas que las personas experimentan frente a su labor se relacionan con el bienestar laboral y la satisfacción, que, a su vez, influye en el desempeño laboral, resultando más o menos productivos según sea el caso. Así, como una forma de contrarrestar los efectos de un contexto cargado de factores estresantes, según Laca et al. (2011), es el factor de personalidad “amabilidad”. Los autores encontraron a través de un estudio realizado con profesores de México y España que, aquellos que se mostraban amables, cordiales, empáticos, cooperadores y comprensivos ante las necesidades de los estudiantes, tenían niveles de bienestar y satisfacción laboral más altos que aquellos que tenían una actitud más lejana con los estudiantes.

Lo anterior, resulta similar a lo encontrado para este conglomerado de maestros en bienestar, quienes presentan los niveles más bajos de efectos colaterales en sus tres componentes, en comparación con los demás conglomerados. Las características de los maestros que conforman este grupo son: docentes con valoración alta en afectos, lo que indica la tendencia hacia la satisfacción, la seguridad y la tranquilidad; puntuaciones altas en competencias, con tendencia a ubicarse hacia el éxito, el optimismo y la eficacia, y tendencia a la motivación y satisfacción al trabajo, según los puntajes de expectativas, las personas que se encuentran entre los 50 y 57

años tienen niveles altos de expectativas, afectos y competencias.

Para el bienestar del docente, el clima laboral es un elemento que sin duda influye en el contexto. Este elemento organizacional que es el resultado de las relaciones entre colegas, afecta la satisfacción del docente y, a su vez, también el comportamiento, la dedicación y las conductas como la colaboración y apoyo, todas estas funcionando de manera circular y recíproca (Reyes, 2013). De hecho, los docentes buscan la aprobación de sus conductas y logros en el grupo de colegas, como una forma de cumplir con lo que se esperaba en el trabajo (Saavedra y Villalta, 2008). Sin embargo, cuando las relaciones en un clima laboral son desfavorables y se presenta malestar laboral, pueden estas sobrellevarse a través de elementos personales como la resiliencia, que actúa como un factor de protección (Díaz y Barra, 2017).

Estos estudios coinciden con lo encontrado para las variables sociolaborales en relación con el género femenino, quienes propenden hacia el éxito, el optimismo y el desarrollo de comportamientos positivos para interrelacionarse –lo que funciona como un grupo de apoyo-, más que en el género masculino.

Por otra parte, uno de los aspectos importantes que determina este grupo, es la formación de los docentes. En lo que respecta a estudios posgraduales, aquellos que tienen mayor nivel de formación se desarrollan de manera positiva profesional y personalmente. Frente a esto, Lent y Brown (citado por Anaya y López, 2015), presentaron un modelo de los factores explicativos del bienestar, en este se asume que las personas presentan una tendencia a la satisfacción cuando se sienten competentes para ejecutar la

mayoría de las tareas de su trabajo y, lograr de este modo, las metas laborales que se han propuesto, cuando el trabajo se realiza en condiciones laborales favorables, cuando existe apoyo para superar metas, cuando las personas poseen rasgos que las predisponen a experimentar afecto positivo para las situaciones de la vida.

Por último, aquellos que se encuentran en mayor bienestar son los docentes en periodo de prueba en comparación con los provisionales, y son los docentes de jornada única, quienes presentan un alto nivel de bienestar, mostrándose más competentes aquellos que se encuentran en nivel de primaria y preescolar, en su mayoría pertenecientes a este conglomerado.

#### **4.4.2. Maestros en menor bienestar**

En el segundo grupo denominado maestros en menor bienestar, se observa un patrón de menor bienestar, traducido en efectos colaterales de somatización, desgaste y, en mayor medida, de alienación, esto implica una reducción de la salud física y psicológica, que, según lo planteado por Blanch et al. (2010), se refleja en una percepción de un ambiente social más negativo. López (2012) señala que la alienación implica mal humor, baja realización profesional, trato despersonalizado y frustración; algunos autores plantean que se correlaciona con una percepción de empeoramiento del ambiente social. En este sentido, para este grupo, la actividad laboral empieza a generar afectación y se transforma en una actividad dañina, que además impide el desarrollo integral y la formación de vínculos, provocando el aislamiento social del individuo (Beleño et al.,

2014). Aunque este grupo solo corresponde al 17 % de la muestra de participantes, se identificó que existe alrededor de uno de cada cinco docentes que podrían presentar un perfil de bajo bienestar psicosocial y altos niveles de efectos colaterales.

Claro y Bedregal (2003), indican que los profesionales de la educación se encuentran de forma permanente, en situación de riesgo en lo que respecta a su salud mental; lo anterior, en razón de los factores sociales, culturales y económicos que se condensan en el contexto educativo y que se experimentan día a día en el aula de clases. En concordancia con los autores, se encontró que, para el conglomerado de docentes en menor bienestar, aquellos que tienen edades que oscilan entre los 40 y 41 años, presentan los niveles más bajos. Para el caso de los docentes que cuentan con menores niveles de formación, existen índices bajos de bienestar psicosocial, de ahí que en este grupo estén, mayoritariamente, docentes con nivel de formación en pregrado.

Respecto al decreto de vinculación se observa una proporción similar, aunque en relación con la población total, resulta mayor para el caso de los docentes del decreto 1278 de 2002, la mayoría pertenecen a instituciones oficiales, pero se encuentra un alto número de docentes de instituciones no oficiales y ningún docente de instituciones en convenio, aunque la mayoría prestan su servicio en la jornada de la mañana; en este grupo aparece un alto número de docentes que laboran en dos jornadas. También, pudo influir factores como la zona laboral, encontrando que en este grupo, a los profesores que ofrecen su servicio en la zona rural, presentan bajos puntajes en expectativas y, aquellos que trabajan en secundaria y

que registran bajos niveles de competencias.

Ante este panorama para los docentes de este conglomerado que, en ocasiones resultan circunstanciales, se genera la necesidad de desarrollar capacidades para afrontar las adversidades de su rol. Desde la psicología positiva se desarrolla el concepto de resiliencia en los profesores, como un medio que permite amortiguar el estrés y los efectos negativos de su labor, ya que este facilita a las personas enfrentar y sobreponerse a las adversidades y obstáculos de sus vidas, además de proyectar metas, algo que es esencial para el bienestar.

La resiliencia abrió un espacio en el tema de bienestar, cuando se encontró que no todas las personas que se habían expuesto a situaciones críticas durante periodos considerables de tiempo sufrían de enfermedades o presentaban psicopatologías (Losada y Latour, 2012). En esta medida, las respuestas resilientes, se orientaron desde las metas, se caracterizaban por contar con elementos afectivos y cognitivos positivos o proactivos, y tuvo como base los “vínculos sociales de seguridad” de la persona (Saavedra y Villalta, 2008). Frente a esto, un estudio con profesores en Perú reveló que, la resiliencia va más allá de unas condiciones dependientes y de factores externos de la persona (Díaz y Barra, 2017). Pues podría ser una respuesta ante la aparición de afectaciones en el bienestar, permitiendo un buen desempeño, aun cuando los escenarios laborales sean complejos. De esta manera, en el ámbito educativo, la resiliencia podría ser una variable que armonice el estado de salud mental del docente, permitiéndole sobreponerse y adaptarse a situaciones estresantes,

lo que convendría a la institución educativa (Doménech, 1995).

En este orden de ideas, la autoeficacia, como elemento clave de las competencias dentro del bienestar psicosocial, se reconoce como una estrategia de afrontamiento apropiada frente a las demandas laborales que favorecerá no solo a la disminución del estrés docente, sino que incrementa los niveles de bienestar y satisfacción laboral entre los profesores (Gismero-González et al., 2012), en este sentido, Paris y Omar (2009) evidencian en sus investigaciones, la eficacia de algunas estrategias de afrontamiento en función de su impacto sobre el bienestar, de acuerdo con la habilidad para hacer frente a situaciones difíciles, que depende de los recursos de afrontamiento disponibles, por esta razón, las personas que reflejan mayores niveles de optimismo manifiestan un mayor bienestar laboral (Morán y Schulz, 2008).

Por su parte, Torrijos et al. (2018) confirman que, un clima positivo y buenas relaciones interpersonales entre colegas, son claves para mitigar los efectos colaterales del trabajo docente. Afirmación que realizan teniendo en cuenta que, todas las acciones emprendidas dentro de los establecimientos educativos, implican la ocurrencia de variedad de circunstancias y emociones que, al ser compartidas con los demás actores en circunstancias similares, se hacen más llevaderas.

#### **4.4.3. Maestros con efectos colaterales**

El tercer grupo corresponde a un 38 % de los maestros denominados efectos colaterales, quienes presentaron niveles



medios de efectos colaterales, aunque no evidenciaron indicadores de bajo nivel de bienestar psicosocial. Esto plantea que los efectos colaterales no solo son afectados por un bajo bienestar psicosocial, por tanto, se puede inferir la incidencia de otros factores que conllevan a que los docentes presenten afectación en cuanto a somatización, desgaste y alienación, pero que no son objeto de estudio en esta investigación. Entonces, resulta de interés identificar aspectos particulares que preexisten en el contexto, donde el docente desarrolla su labor o son propios a la función docente y que generan estos efectos.

Por ejemplo, se encontró que los maestros que están en un rango de edad entre los 58 y 65 años, presentan menores niveles de efectos colaterales y, que en los docentes de menor edad aumentan los niveles, frente a esto Abrajan et al. (2009), afirman que los profesores cuando inician su tarea profesional en un determinado contexto, tienden a solucionar las situaciones a través del aprendizaje vicario o lo que se conoce como aprendizaje por observación, que se fundamenta en imitar las conductas de los demás profesionales. Y es probable que, en el contexto laboral, los docentes más jóvenes se vean expuestos a modelos negativos, aspectos que “comienzan a instalar” una práctica que carece de reflexión, que se adquiere con la intención de socialización adaptativa en el nuevo contexto. Frente a esto, Marcelo y Estebaranaz (1999), indican que este comportamiento de imitación acrítico resulta muy problemático para los profesores principiantes.

Las características de los docentes de este conglomerado se relacionaron con que los maestros con menores niveles de

formación presentan mayor nivel de efectos colaterales, siendo niveles uniformes para los docentes de pregrado y especialización. También, se identificó una leve disminución en los docentes con doctorado. Los niveles de efectos colaterales fueron altos en profesores que estaban vinculados mediante el Decreto 1278 de 2002, respecto al carácter de la institución, en donde la mayoría pertenecían a instituciones oficiales; en cuanto a la jornada de prestación del servicio, en este grupo existió un incremento para los docentes que trabajaban en dos jornadas, en relación con la población total.

Estas situaciones podrían estar vinculadas a diferentes tipos de riesgos para los docentes en lo que respecta a la salud física y psicológica, que podrían, de hecho, reflejarse en los procesos educativos, conllevando a consecuencias como el desgaste profesional, estrés, enfermedades cardíacas, enfermedades osteomusculares, ansiedad y depresión (Saavedra, 2011).

Las dolencias percibidas por los docentes a raíz de los efectos colaterales, en muchas ocasiones, son aceptadas como consecuencias “normales” de su labor. Lo preocupante de esta tendencia es la naturalización de la enfermedad y la ausencia de consciencia frente a su tratamiento, lo que provoca de hecho que, la aparición de estrés y ansiedad sean atribuidas a otras dimensiones personales (Darrigrande y Durán, 2012) y no se manejen de forma adecuada en el contexto laboral.

Adicional a ello, los trastornos psicósomáticos son cambiantes y nunca llegan a constituir una entidad clínica definida, por lo que, el dolor o padecimiento puede ser el mismo, pero las

afectaciones pueden darse en diferentes partes del cuerpo o diferentes manifestaciones, que suelen confundirse con diferentes enfermedades (Fernández, 2000).

#### **4.4.4. Maestros como casos extremos**

El cuarto grupo llamado casos extremos, aunque está compuesto por tan solo un 2 % de los participantes, no puede ser desconocido, en tanto indica la presencia de docentes con niveles de bienestar psicosocial bajos que resultan extremos, específicamente, en las dimensiones de afectos y competencias, lo que denota falta de conocimientos, aptitudes, habilidades, control y persistencia frente a las dificultades y barreras que se presentan en su labor.

En el grupo de casos extremos, se encuentran docentes entre los 34 y 57 años; con proporciones similares en la formación entre pregrado y maestría; la mayoría hicieron parte del grupo vinculado mediante el decreto 1278 de 2002 en instituciones oficiales, pero con una proporción menor respecto a la población total; además, existen maestros de instituciones en convenio. En su mayoría, hacen parte de este conglomerado aquellos que laboraban en la jornada de la mañana, con una disminución de docentes de la jornada de la tarde respecto a la población total.

Moriana y Herruzo (2004), realizaron una exhaustiva revisión sobre las consecuencias de los bajos niveles de bienestar laboral para los profesionales docentes, y encontraron que las causas se asocian a la incapacidad para:

Desconectarse del trabajo, problemas de sueño, cansancio que aumenta la vulnerabilidad a la enfermedad, problemas gastrointestinales, de espalda, cuello, dolores de cabeza, enfermedades coronarias, sudor frío, náuseas, taquicardia, ansiedad y aumento de enfermedades virales y respiratorias. Estos síntomas, a su vez, se relacionan en numerosas ocasiones con el consumo y abuso de fármacos tranquilizantes, estimulantes, abuso de café, tabaco, alcohol y otras drogas. (p. 14)

En Colombia solo a partir de 2012 a través de la Ley 1562, los docentes se consideran como sujetos de acciones de prevención en el marco de la Salud Ocupacional; a partir de ese momento, se instauró la necesidad de ejecutar iniciativas relacionadas con la salud laboral, comités equitativos de salud ocupacional, acciones de promoción y prevención, así como sistemas de vigilancia epidemiológica. Gracias a esta norma, los riesgos psicosociales de la labor docente se hicieron más evidentes y se le dio la importancia a nivel de salud, con miras a fortalecer programas de prevención o en los casos más complicados de rehabilitación (Espinosa, 2015).

Respecto a la conformación de los grupos se observan diferencias, en relación al grupo etario, nivel de formación, decreto de vinculación y jornada laboral. Así, el grupo con mayor bienestar está asociado con docentes de mayor edad y vinculados al Decreto 2277 de 1979. Hay menor bienestar y mayores efectos colaterales para los docentes más jóvenes y para quienes desempeñan su labor en más de una jornada. Así mismo, el nivel de formación está implicado con menor bienestar y mayores efectos colaterales en el grupo de docentes

que solo presentan formación de pregrado; esta situación puede estar relacionada con las condiciones salariales de su vinculación.

No obstante, se debe reconocer que la particularidad de estos resultados podrían estar asociados a las fuentes de varianza de error vinculadas a factores de desarrollo personal de los sujetos evaluados, determinadas por múltiples elementos como la memoria, la ansiedad, las variables fisiológicas, la motivación, el aprendizaje previo y el nivel de maduración de los sujetos, lo cual, según Brown (1980), podría influir en el diligenciamiento inapropiado del instrumento, denominado error causal, por azar o aleatorio.

# CAPÍTULO 5.



## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

*“Si algún día se dice de mí que con mi trabajo he aportado algo al bienestar y la felicidad de mi prójimo, estaré satisfecho.”*

*George Westinghouse*



A continuación, se presentan las conclusiones de esta investigación, las cuales se han organizado en varios apartados.

### **5.1. Bienestar psicosocial y variables sociolaborales**

Al analizar el bienestar psicosocial de acuerdo con las variables sociolaborales estudiadas fue posible establecer que, la edad se relaciona con las dimensiones de afectos, competencias y expectativas, mostrando que los mejores niveles de bienestar se presentan en los docentes de mayor edad y aquellos que están cercanos a la jubilación. Esto indica que el docente que se encuentra en esta etapa, hace mejor aprehensión de estrategias y recursos de afrontamiento a partir de la experiencia vivida, se plantea expectativas realistas frente a los logros que se pueden cumplir dentro de las instituciones y al hecho de que ha adquirido valores que le permiten situarse desde otro panorama en las situaciones que le resultan más beneficiosas.

En relación con la variable género se encontró que solo existen diferencias significativas en la dimensión competencias, donde el género femenino alcanzó mayores niveles de valoración, evidenciando que, las mujeres se sienten más competentes y efectivas en el desarrollo de su trabajo que los varones estudiados. Esto se relaciona con la tendencia de las mujeres hacia el desarrollo de comportamientos positivos, el establecimiento de relaciones positivas con sus colegas, que sirven como una red de apoyo y, además, al interés por potencializar sus recursos profesionales.

Por otra parte, la formación en pedagogía no reflejó diferencias estadísticamente significativas comparadas con aquellos docentes que no acreditan una licenciatura; es decir, que la formación pregradual no afecta la percepción de bienestar psicosocial; sin embargo, el nivel de formación de los docentes sí constituye un factor diferenciador, puesto que, a mayor nivel de formación académica por parte del docente, mejor percepción de bienestar psicosocial. Esto se puede explicar si se tiene en cuenta que, la satisfacción laboral tiende a ser más alta en aquellas personas que se encuentran en un nivel de mayor cualificación, pues se relaciona con el estatus, la imagen y el prestigio social dentro del ambiente laboral.

Además, se identificó niveles similares de bienestar psicosocial de manera independiente a las funciones ejercidas, ya sea como docentes de aula, docentes orientadores, psicólogos o directivos en las instituciones educativas; no obstante, se encontró que los maestros que perciben mayor bienestar a nivel de competencias y expectativas, son quienes trabajan en preescolar y, lo contrario ocurre con los maestros de secundaria. Esto se relaciona con el



hecho de que los estudiantes de secundaria se presentan como más conflictivos; asimismo de que, existe una predisposición de los maestros a establecer mayores vínculos afectivos con los estudiantes de primaria, algo que resulta muy importante para el bienestar. Sobremanera, fue posible identificar menores niveles de bienestar psicosocial en los docentes que prestan su servicio en más de un nivel educativo.

En cuanto al tipo de vinculación se encontró diferencias significativas en las dimensiones de competencias y expectativas, las cuales se elevaron en los docentes en periodo de prueba y disminuyeron en los docentes con cargos provisionales. Esto puede entenderse, si se tiene en cuenta que, las personas que tienen un contrato temporal podrían tener actitudes desfavorables hacia el lugar de trabajo, debido a la escasa posibilidad de promoción, la inestabilidad que genera la contratación y la percepción de baja autonomía que se tiene al laborar bajo estas condiciones.

En relación con el decreto de vinculación, que es una variable que se analizó solo en el grupo de docentes que pertenecen al sector oficial, fue posible apreciar que, el bienestar psicosocial aumenta en los docentes vinculados mediante el Decreto 2277 de 1979.

También, se identificó que el carácter de la institución fue una variable diferenciadora del bienestar psicosocial, puesto que, las puntuaciones se elevaron en las instituciones que se reportaron en convenio y se redujeron en las instituciones no oficiales. Así mismo, se observaron diferencias estadísticamente significativas en relación con la jornada laboral, encontrando que perciben mayor bienestar psicosocial en la dimensión afectos, en los docentes que trabajan en

una sola jornada o en jornada única y, que el bienestar se reduce en los docentes que laboran en la jornada de la mañana y, más aún, en aquellos que ofrecen sus servicios en dos o más jornadas, quienes también reportan menores niveles de competencia.

En el caso de las expectativas, los puntajes más bajos de bienestar se evidencian en quienes laboran en dos jornadas o en la noche. En lo que respecta al ámbito laboral, se notó que únicamente hay disparidades significativas en la dimensión de expectativas entre los maestros que trabajan en entornos rurales. Esto se debe a que en las escuelas rurales, las condiciones en diversos aspectos son difíciles, lo que se traduce en un entorno laboral que no siempre es bien recibido por los docentes y que experimenta una elevada rotación de personal.

## **5.2. Efectos colaterales y variables sociolaborales**

En relación con los efectos colaterales, la mayor parte de la población se ubicó en niveles medios y bajos de afectación, lo cual indicó que se perciben pocas consecuencias negativas derivadas del trabajo; sin embargo, los niveles medios no deben pasarse por alto, en especial, en la dimensión desgaste, relacionada con sensaciones de cansancio físico y mental en el trabajo, reportadas por los docentes y que se acompañan con niveles más bajos de somatización y sentimientos de alienación o sensación de falta de control frente a las tareas que deben realizar. El desgaste encontrado no fue extremo, lo que implica que, en las instituciones, los docentes cuentan con

los recursos contextuales y personales necesarios para protegerse y confrontar las situaciones estresantes y laborales que se vinculan a este factor.

Al analizar los efectos colaterales en relación con las variables sociolaborales, se pudo establecer que, a menor edad, mayor tendencia a la somatización, el desgaste y la alienación. Esta situación podría vincularse con el hecho de que los docentes de mayor edad experimentan una mayor satisfacción no solo debido a las recompensas adicionales asociadas al trabajo, sino también porque cuentan con una antigüedad más extensa; en contraste, los docentes más jóvenes ingresan con expectativas elevadas que tienden a disminuir a medida que se enfrentan a las diversas circunstancias vinculadas a su labor.

También fue posible identificar que, en relación con el género, solo existen diferencias significativas en relación al efecto colateral de desgaste, que se incrementa en las mujeres, lo cual se explica por la tendencia de las mujeres a evaluar los eventos de su trabajo desde el plano personal a diferencia de los hombres.

Por otra parte, no se encontró relación estadística entre los efectos colaterales y la formación en pedagogía en ninguna de sus dimensiones. Sin embargo, se identificó que los docentes con nivel de formación en pregrado perciben más efectos colaterales que los docentes más cualificados, pues esta condición implica menores beneficios a nivel salarial. Por otra parte, también existen unas implicancias a nivel social, ya que esta profesión está desvalorizada, de ahí la creciente necesidad de capacitarse y “sobrecapacitarse” con el fin de responder a las expectativas del sistema.

En relación con las funciones ejercidas por los docentes, tampoco se identificaron diferencias estadísticamente significativas, no obstante, se logró establecer que el nivel educativo de prestación del servicio se relaciona con la presencia de alienación, en especial en los docentes que trabajan en más de un nivel educativo; lo anterior, se relaciona con que el docente deba asumir varias cargas a nivel laboral, lo que implica mayor exigencia entorno a los recursos de resolución.

En lo referente al tipo de vinculación, fue posible establecer que esta variable no se relaciona de forma estadística con la presencia de efectos colaterales, sin embargo, el decreto de vinculación sí establece diferencias, puesto que los docentes vinculados bajo el Decreto 1278 de 2002 presentan más efectos colaterales en las escalas de somatización, desgaste y alienación. En este sentido, aquellos docentes que cuentan con un contrato estable, tienen mayor claridad frente a sus labores, lo que implica mayor eficacia; por eso, el hecho de no contar con estabilidad laboral se convierte, en un factor de potencial incidencia en la reducción del bienestar.

Al analizar los efectos colaterales en relación con la zona laboral y el carácter de la institución, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre las instituciones oficiales, no oficiales y en convenio, pero sí fue posible identificar que la presencia de efectos colaterales, fue mayor en los docentes que trabajan en la jornada de la noche y en quienes trabajan en más de una jornada, y el bienestar se incrementa en aquellos que laboran en jornada única.

### 5.3. Conglomerados o grupos de bienestar docente

El análisis de clústeres, constituye una técnica para ordenar los elementos de la muestra en grupos denominados conglomerados. En cuanto a la disposición de los valores de las variables, se busca alcanzar una homogeneidad dentro de cada conglomerado y, al mismo tiempo, lograr que los conglomerados sean considerablemente diferentes entre sí; por esta razón, esta técnica estadística se posiciona como una de las más apropiadas en las ciencias sociales para identificar posibles grupos de individuos que comparten características específicas. En este estudio, resultó ser relevante para comprender el bienestar de los docentes.

Desde esta perspectiva fue posible identificar la presencia de cuatro grupos o conglomerados de bienestar docente bien diferenciados en relación con las variables sociolaborales asociadas al bienestar psicosocial y los efectos colaterales.

En el primer grupo denominado maestros en bienestar, se ubicó el 44 % de los docentes, quienes reportaron elevados niveles de bienestar psicosocial y bajos niveles de efectos colaterales; a este grupo pertenecían sujetos con edades superiores a los 50 años, en su mayoría, con formación de especialización, maestría y doctorado, quienes desempeñan funciones de docente de aula, vinculados, en gran parte mediante, al Decreto 2277 de 1979, que trabajan en instituciones oficiales y en la jornada de la mañana.

En el segundo conglomerado llamado maestros en menor bienestar, correspondiente al 17 %, aparecen aquellos docentes con bajos niveles de bienestar psicosocial y altos niveles de efectos

colaterales; en este grupo se ubican los maestros con diferentes edades hasta los 41 años, con formación de pregrado, cuya vinculación se estableció bajo el Decreto 1278 de 2002, quienes en su mayoría pertenecían a instituciones oficiales, estaban prestando su servicio en jornada de la mañana o trabajan en dos jornadas.

En el grupo tres, identificado como maestros con efectos colaterales, se ubicó un 38 % de docentes, que reportan niveles medios de bienestar y efectos colaterales, aquí se encontraban los profesores con rangos de edad proporcionales a la población total, en su mayoría con formación de pregrado y especialización, estaban vinculados mediante el Decreto 1278 de 2002, gran parte pertenecían a instituciones oficiales y trabajaban en dos jornadas.

En el cuarto grupo denominado maestros en niveles extremos, se ubicó el 2 % restante, correspondiente a los docentes que reportaron puntuaciones altas en afectos y competencias, pero bajas en el resto de las variables; estos docentes se ubicaron en edades entre los 34 y 57 años con proporciones similares de formación en pregrado y maestría, la mayoría vinculados a través del Decreto 1278 de 2002, pertenecientes a instituciones oficiales y en convenio y, en su mayoría, laboraban en la jornada de la mañana.

## **5.4. Recomendaciones**

### **5.4.1. Investigativas o teóricas**

Se hace necesario desarrollar otros procesos investigativos de orden cualitativo dirigidos al análisis del bienestar de los maestros de educación básica, haciendo énfasis en el estudio de las variables sociolaborales relacionadas, pues, en el rastreo de información en la literatura disponible no fue posible identificar estudios de este tipo, siendo esta investigación pionera en el análisis multivariado de este fenómeno.

### **5.4.2. Prácticas o de intervención**

Al determinar los clúster o perfiles de maestros fue posible recomendar que, en el primer grupo se sigan fortaleciendo las acciones hasta ahora adelantadas al interior de las instituciones en relación con el bienestar docente, puesto que, en este grupo de maestros se encuentran niveles satisfactorios de bienestar psicosocial y bajos efectos colaterales.

En cuanto a los docentes pertenecientes al segundo conglomerado o perfil referido a aquellos que presentan bajos niveles de bienestar psicosocial y niveles considerables de efectos colaterales, es necesario adelantar acciones de intervención orientadas a fortalecer el bienestar, teniendo en cuenta que, a este grupo pertenecen los maestros más jóvenes (menores de 41 años), sobre quienes recae la responsabilidad de soportar el futuro

del sistema educativo de la región; en este caso, sería prudente incrementar las posibilidades de acceso a la formación posgradual, mejorar las condiciones asociadas a su vinculación laboral, poniendo especial atención en el trabajo de intervención con aquellos docentes que se identificaron como pertenecientes a instituciones oficiales, prestan su servicio en jornada de la mañana o trabajan en dos jornadas, quienes se manifiestan como el grupo más afectado.

En relación con el tercer conglomerado de docentes, es importante adelantar acciones inmediatas dirigidas a mejorar tanto el bienestar psicosocial como a reducir los efectos colaterales, para ello, es necesario facilitar las condiciones de acceso a formación posgradual, el mejoramiento de las condiciones de vinculación laboral y procurar la revisión de las jornadas de trabajo evitando que los docentes trabajen en más de una jornada.

En el cuarto grupo se hace necesario revisar con mayor profundidad las razones que llevan a este grupo de docentes a puntuar como casos extremos, reportando puntuaciones altas en afectos y competencias, pero bajas en el resto de las variables, lo cual facilitaría el establecimiento de acciones de mejoramiento más precisas según sus características particulares.

Teniendo en cuenta los resultados del bienestar psicosocial según las variables sociolaborales estudiadas, se evidencia la necesidad de mejorar las estrategias de intervención encaminadas a fortalecer los afectos, las competencias y las expectativas de los docentes menores de 50 años.

Así mismo, es necesario desarrollar acciones orientadas a fortalecer la percepción de competencia entre los docentes varones,



lo cual se podría lograr incrementando los sistemas de apoyo para acceder a la formación posgradual, puesto que, esta es una variable sociolaboral que mostró incidir positivamente en la percepción de bienestar.

Además, resulta importante trabajar las competencias y expectativas de los docentes que ofrecen sus servicios a nivel de secundaria y, en especial, en aquellos que trabajan en más de un nivel educativo, como en el caso de los directivos y docentes orientadores o psicólogos de las instituciones educativas.

Es necesario fortalecer las competencias y expectativas de los docentes que laboran en cargos provisionales y aquellos vinculados bajo el Decreto 1278 de 2002. En este sentido, sería viable un estudio adicional de orden cualitativo dirigido al análisis de las afectaciones que ejercen los tipos y decretos de vinculación laboral, con el propósito de obtener una guía orientada a fortalecer las políticas públicas de protección y cumplimiento de garantías para todos los docentes.

También es conveniente fortalecer el bienestar en aquellos docentes que trabajan en instituciones educativas no oficiales y quienes trabajan en la jornada de la mañana o la noche, en dos jornadas y en contextos rurales.

En cuanto a los procesos orientados a reducir los efectos colaterales asociados a la labor docente, se debe tener en cuenta que, el mayor énfasis en la intervención debe hacerse sobre la reducción del desgaste físico y mental, en especial en las mujeres y en los docentes de menor edad.

Del mismo modo la reducción de los efectos colaterales debe enfocarse en los docentes con menores niveles de formación de manera particular, en los que trabajan en más de una jornada, más de un nivel educativo, que se encuentran vinculados bajo el Decreto 1278 de 2002 y en aquellos que trabajan en la jornada de la noche.

Por último, es recomendable que se ofrezca, al personal docente, herramientas orientadas al buen manejo de la salud física y mental, promocionar campañas que fomenten estilos de vida saludable y un adecuado manejo de las emociones, teniendo en cuenta las implicaciones atribuidas a la labor docente, las distintas demandas que los profesionales deben enfrentar y la interacción diaria con diversas personas pueden, en ciertas ocasiones, llevar a un rendimiento diferente al esperado debido a factores relacionados con el bienestar del trabajador; esto se refleja en los resultados de este estudio, donde se identificó una correlación significativa y directa entre la sensación de agotamiento profesional y la somatización; esta conexión merece una atención especial por parte de las instituciones educativas y, incluso, de los organismos nacionales que tienen influencia en este tema. Diversas condiciones pueden afectar la salud de los docentes, convirtiéndose en una situación con implicaciones serias tanto para el bienestar del profesorado como para la calidad misma del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la misma medida, estas herramientas podrían aportar a la reducción de los niveles de desgaste y alienación que también mostraron correlaciones directas y altas.

Resulta de gran importancia aumentar los esfuerzos por parte de las instituciones para mejorar la eficacia, no solo de los espacios

en que los docentes desarrollan su labor, sino también, de la calidad de los ambientes, la afectividad, la cordialidad, la atención y, por ende, el clima laboral, que resultan ser factores que aportan al bienestar laboral docente.

Se recomienda proponer y desarrollar programas de fortalecimiento de los componentes afectos, expectativas y competencias, que conforman la dimensión del bienestar psicosocial. Como parte de estos programas es necesario desarrollar procesos de retroalimentación sobre la importancia de la salud mental del docente en el ejercicio de su labor. De la misma manera, hacer hincapié en la relevancia de nutrir y reforzar sus competencias profesionales y personales y de promover sus expectativas.

Igualmente, se sugiere promover espacios de participación docente en la toma de decisiones a nivel institucional, ya que estos contribuyen con el compromiso laboral del maestro y ayudan a la disminución de los niveles de alienación, desgaste y somatización.

## Referencias Bibliográficas

Abrajan, M., Contreras, J. y Montoya, S. (2009). Grado de satisfacción laboral y condiciones de trabajo: una exploración cualitativa. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(1), 105-118.

Ahmad, U., Ahmed, Z. & Ahmed, I. (2011). Work stress Experienced by the Teaching staff of University of the Punjab, Pakistan: Antecedents and Consequences. *International Journal of Business and Social Science*, 2(8), 202-210.

Aldrete, M., González, J. y Preciado, M. (2008). Factores psicosociales extralaborales y el síndrome de burnout en docentes de enseñanza media básica (secundaria) de la zona metropolitana de Guadalajara, México. *Revista Chilena de Salud Pública*, 12(1), 18-25.

Almedom, A. & Glandon, D. (2007). Resilience is not the absence of PTSD anymore than health is the absence of disease. *Journal of Loss and Trauma*, 12(1), 127-14.

Anaya, D. y López, M. (2015). Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 435-452.

Andrews, F. y Withey, S. (1976). *Los indicadores sociales de bienestar: la percepción de la calidad de vida de estadounidenses*. Plenum.

Aranda, C. (2006). Diferencias por sexo, síndrome de burnout y manifestaciones clínicas, en los médicos familiares de dos instituciones de salud, Guadalajara, México. *Revista costarricense de salud pública*, 15(29), 15-21. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rcsp/v15n29/3316.pdf>

Artazcoz, L. (2002). La salud laboral ante los retos de la nueva economía. *Gaceta Sanitaria*, 16 (6), 459-461.

Ascorra, P., López, V., Bilbao, M., Correa, T., Guzmán, J., Moraga, V.

y Olavarría, D. (2014). Relación entre el bienestar social de Profesores y el Nivel de Autonomía y Tamaño de Escuelas Municipalizadas Chilena. *Terapia psicológica*, 32(2), 121-132.

Augusto, J., Berrios, P., López, E. y Aguilar L. (2006). Relación entre burnout e inteligencia emocional y su impacto en salud mental, bienestar y satisfacción laboral en profesionales de Enfermería. *Ansiedad y Estrés*, 12(2), 479-493.

Avalos, B., Carlson, B. y Aylwin, P. (2004). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas asignadas?*. Proyecto Fondecyt.

Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La Profesión Docente: Temas y Discusiones en la Literatura Internacional. *Revista Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263.

Ball, S. y Goodson, I. (1989). *Understanding Teachers: Concepts and Contexts. Teachers' Lives and Careers*. The Falmer Press.

Bang, C. (2014). Estrategias comunitarias en promoción de salud mental: Construyendo una trama conceptual para el abordaje de problemáticas psicosociales complejas. *Psicoperspectivas*, 13(2), 109-120.

Bandura, A. (1997). A Social Cognitive perspective on Positive Psychology. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 7-20.

Bedeian, G., Ferris, R. y Kacmar, K. M. (1992). Age, tenure, and job satisfaction: A tale of two perspectives. *Journal of Vocational Behavior*, 40(1), 33-48.

Beleño, R., Crissien, J., Silvera, L. y Ucrós, M. (2014). *Bienestar laboral de los docentes y administrativos de la Universidad de la costa C.U.C. en el 2013* [Tesis de Especialización, Universidad de la Costa]. Repositorio CUC. <http://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/692/bienestar%20>

docentes%20y%20administrativos.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Blanch, J., Cervantes, G., Cantera, L. y Sahagún, M. (2010). Cuestionario de Bienestar Laboral General: Estructura y Propiedades Psicométricas. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(1), 157-170. <http://colpos.redalyc.org/articulo.oa?id=231316500007>

Bolívar, A. y Gallego, M. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: el caso de la educación secundaria en España. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(45), 1-51.

Bonilla Castro E., Hurtado Prieto J. y Jaramillo Herrera C. (2009). *La investigación. Aproximaciones a la construcción del conocimiento científico*. Alfaomega.

Bravo, J., Peiró, M. y Rodríguez, I. (1996). Satisfacción laboral. En J. M. Peiró y F. Prieto (Eds.), *Tratado de Psicología del Trabajo: La actividad laboral en su contexto* (pp. 343-394). Síntesis Psicológica.

Bravo, Y. y Jiménez, F. (2011). Bienestar psicológico, apoyo organizacional percibido y satisfacción laboral en funcionarios penitenciarios de Chile. *Revista Esp Sanid Penit*, 13(1), 91-99.

Breilh, J. (1994). *Determinantes de la salud enfermedad*. CEAS.

Brown, G. (1980). *Principios de la medición en psicología y educación*. <https://es.scribd.com/doc/257178138/Principios-de-La-Medicion-en-Psicologia-y-Educacion-Frederick-G-Brown>

Brumat, M. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie5541580>

Budez, L. y Bula, V. (2017). *Factores de riesgo psicosociales intralaborales y su relación con el estrés en docentes de secundaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior La Hacienda del Distrito de Barranquilla*.

[Tesis de maestría, Universidad Libre Seccional Barranquilla]. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/10670/22668449.pdf?sequence=1>

Caballero, V. (2013). *Un recorrido sobre el concepto de salud*. [http://www.psicologia.unt.edu.ar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=264:un-recor](http://www.psicologia.unt.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=264:un-recor).

Castillo, M. (2018). *Bienestar laboral en una entidad de Servicios de Salud de Neiva – Huila*. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. [https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3874/Castillo\\_Losada\\_Jaqueline\\_2018.pdf?isAllowed=y&sequence=1](https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3874/Castillo_Losada_Jaqueline_2018.pdf?isAllowed=y&sequence=1)

Calderón, J. Laca, F., y Pando, M. (2017). La autoeficacia como mediador entre el estrés laboral y el bienestar. *Revista Psicología y Salud*, 27(1), 71-78.

Camejo, A. (2008). El modelo de gestión por competencias y la evaluación del desempeño en la gerencia de los recursos humanos. *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, (8), 97-115.

Cañas, D. y Galindo, A. (2018). *Relación entre bienestar laboral y estrés laboral en docentes y administrativos de una institución de educación superior*. [Tesis de especialización, Corporación Universitaria UNITEC]. <https://repositorio.unitec.edu.co/bitstream/handle/20.500.12962/443/Relacion%20entre%20bienestar%20laboral%20y%20estres%20laboral.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

Casas, F. (1996). *Bienestar social: una introducción psicosociológica*. PPU.

Casales, J. (2004). *Psicología Social*. Editorial Félix Varela.

Carr, A. (2007). *Psicología positiva: la ciencia de la felicidad*. Paidós.

Carmona, M. (2007). *La educación y la crisis de la modernidad*.

Hacia una educación humanizadora. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(19), 134-157.

Casullo, M. (2000). *Psicología salugénica o positiva. Algunas reflexiones*. Universidad de Buenos Aires.

Cerda, A. (1991). *El sistema escolar y la profesión docente*. Clacso.

Chavarría, R., Colunga, F., Loria, J. y Peláez, K. (2016). Síndrome de burnout en médicos docentes de un hospital de 2 nivel en México. *Educación Médica*, 18(42), 254-261. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181316301279>

Clark, A., Oswald, A. y Warr, P. (1996). Is job satisfaction U-shaped in age? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 69(1), 57-81. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1996.tb00600.x>

Claro, S. y Bedregal, P. (2003). Aproximación al estado de salud mental del profesorado en escuelas de Puente Alto, Santiago, Chile. *Revista Médica de Chile*, 131(1), 159-167.

Cleves, A., Guerrero, G. y Macías, A. (2014). *Condiciones laborales relacionadas con los niveles de estrés en los docentes de una institución de educación técnica de Bogotá*. [Tesis de posgrado, Universidad Pontificia Javeriana].

Coluccio, A., Muñoz, C. y Ferrer, R. (2016). Situación contractual y su relación con satisfacción laboral, clima organizacional y absentismo en docentes. *Salud y Sociedad*, 7(1), 98-111. <http://www.redalyc.org/pdf/4397/439746001006.pdf>

Cornejo, R. (2006). El trabajo docente en la institución escolar La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. *Revista de Psicología*, 15(2), 9-28.

Cornejo, R. (2008). Entre el sufrimiento individual y los sentidos



colectivos. *Revista Docencia*, 35(1), 77-85. <https://acortar.link/v6KQz5>

Cornejo, R. y Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/ bienestar docente. Una investigación actual. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 75-80.

Cornejo-Chávez, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/ malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(1), 409-426. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313702006>

Creswell, J. D., Welch, W. T., Taylor, S. E., Taylor, S. E. y Mann, T. (2005). Affirmation of personal values buffers neuroendocrine and psychological stress responses. *Psychol Sci*, 16(1), 846-51. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01624.x>

Darrigrande, J. y Durán, K. (2012). Síndrome de Burnout y sintomatología depresiva en profesores: relación entre tipo de docencia y género en establecimientos educacionales subvencionados de Santiago de Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 72-87. <https://doi.org/10.15366/reice2012.10.3.005>

Declaración de Helsinki. (2013). *Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>

Decreto 2277 de 1979. (1979, 7 de septiembre). Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. Estatuto Docente. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf)

Decreto 1278 de 2022. (2002, 19 de junio). Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. Estatuto de Profesionalización

Docente. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)

Dejours, C. (1990). *Trabajo y desgaste mental: una introducción a la psicopatología del trabajo*. Humanitas.

Díaz, A. y Inclán, C. (2001). *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. FLACSO.

Díaz, C. y Barra, E. (2017). Resiliencia y satisfacción laboral en profesores de colegios municipales y particulares subvencionados de la comuna de Machalí. *Revista Estudios Pedagógicos*, 43(1), 75-86.

Díaz, J. y Sánchez, M. P. (2002). Relaciones entre estilos de personalidad y satisfacción autopercebida en diferentes áreas vitales. *Psicothema*, 14(1), 100-105.

Díaz, S., Gonzales, C. y Jaramillo, R. (2005). Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del distrito. *Revista de Estudios Sociales*, 23(1), 45-55.

Diener, E., Oishi, S. y Lucas, R. E. (2003). Personalidad, Cultura y bienestar Subjetivo. Las evaluaciones cognitivas y emocionales de la vida. *Revista anual de Psicología*, 54(1), 403-425.

Diener, E., Suh, M., Lucas, E. y Smith, H. (1999). Bienestar subjetivo. Tres décadas de progreso. *Psychological Bulletin*, 125(1), 276-302.

Diener y Emmons (1984). La independencia de afecto positivo y negativo. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 47(1), 1105-1117.

Diccionario Oxford. (2023). *Oxford Learner's Dictionaries*. <https://es.oxforddictionaries.com>

Doménech, B. (1995). Introducción al síndrome de *burnout* en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología Educativa*, 1(1), 63-78.

Duran. M., Extremera, N., Montalban, F. y Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.

Eid, M. y Larsen, R. (Eds.) (2008). *La ciencia del bienestar subjetivo*. En B. Fredrickson, (2009). *Positivity* (pp. 87-110). Crown Publishers/Random House.

Enríquez y Garzón (2012). El burnout en la Práctica Pedagógica del Docente de San Juan de Pasto. *Revista Universidad y Salud*, 1(15), 50-66.

Espinoza, I. (2014). *Calidad de vida y salud ocupacional en docentes: efectos del clima psicosocial, la personalidad y el síndrome de quemado en el trabajo*. [Tesis doctoral, Universitat Rovira I Virgili]. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/284711/Tesi%20Ivette%20Espinoza%20Diaz.pdf?sequence=1>

Espinosa, M. (2015). *Prevalencia de riesgo psicosocial en un grupo de docentes y directivos del distrito capital*. Universidad del Rosario.

Estrada, Y. y Ramírez, M. (2010). El Bienestar Laboral y su incidencia en la gestión exitosa de las empresas en el turismo. *TURYDES* 3(8), 10-20. <http://www.eumed.net/rev/turydes/08/errr.htm>

Ewing, R. A. y Smith, D. L. (2003). Retención de maestros de calidad a partir de la profesión. Enseñanza del Inglés: De la práctica y la crítica. (Retaining quality beginning teachers in the profession. *English Teaching: Practice and Critique*, 2(1), 15-32.

Ezpeleta, M. y Weiss, E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(1), 53-69.

Farber, B. (1984). Stress and Burnout in suburban teachers. *Journal*

of *Educational Research*, 77 (6), 325–331. <https://doi.org/10.1080/00220671.1984.10885550>

Fernández, G. (2000). Burnout y trastornos psicossomáticos. *Revista de psicología del trabajo y de Las organizaciones*, 16(2), 229–35 <https://journals.copmadrid.org/jwop/files/63242.pdf>

Fernández, L. (2008). Una revisión crítica de la psicología positiva: historia y concepto. *Revista Colombiana de Psicología*, 1(17), 161-176.

Fuentes, N. y Rojas, M. (2001). Teoría Económica y bienestar subjetivo en México: Indicadores de Investigación Social. *Economic theory and subjective well-being: México Social Indicators Research*, 53(3), 289-314.

Galván, G., Aldrete, G., Preciado, L. y Medina, S. (2010). Factores psicossociales y síndrome burnout en docentes de nivel preescolar de una zona escolar de Guadalajara, México. *Revista Educación y desarrollo*, 7(14), 5-11.

Gamero, C. (2007). Satisfacción laboral y tipo de contrato en España. *Revista Investigaciones económicas*, 31(3), 415-444.

Gancedo, M. (2008). Historia de la Psicología Positiva. Antecedentes, aportes y proyecciones. En M. M. Casullo (Ed.), *Prácticas en Psicología Positiva* (pp. 11- 38). Lugar Editorial.

García, A. (2015). La maestría: una opción de formación docente para Educación Media Superior y Superior en México. *Praxis Educativa (Arg)*, 19(2), 19-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153141087003.pdf>

García, A., Benavides, F. y Ruiz, F. (2000a). *Salud Laboral: Conceptos y Técnicas para la prevención de riesgos laborales*. Masson.

García, M., Sáez, Y. y Llor, E. (2000b). Burnout, satisfacción laboral y bienestar en personal sanitario de salud mental. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 20-25. <https://journals.copmadrid.org/jwop/files/63242.pdf>

org/jwop/files/63241.pdf

García, E. (2017). *Bienestar emocional en educación: empecemos por los maestros*. [Tesis de posgrado, Universidad de Murcia]. Repositorio DIGITUM. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=155090>

García, P. (2018). *Evaluación de Instrumentos de Detección de los Trastornos Psicosociales en el Trabajo* [Trabajo de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. <http://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/1436/GAGDRM09T.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

García, L. (2012). El Burnout y los docentes del magisterio. *Criterios*, 5(2), 181-205. <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/criterios/article/download/1981/1723/>

Garrido, J (2011). El capitalismo organizacional como Factor de Riesgo Psicosocial: Efectos Psicológicos Colaterales de las nuevas condiciones de trabajo en Hospitales y Universidades de Naturaleza pública. *Psicología desde el Caribe*, 28(1), 166-196. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-417X2011000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-417X2011000200008&script=sci_arttext)

Garrosa, E., Moreno, B., Boada, M. y Blanco, L. (2010). Emociones positivas y bienestar laboral. *Revista digital*, 74(1), 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3277880>

Gil-Monte P. y Peiró, J. (1997). *Desgaste Psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Síntesis.

Gismero-González, M., Bermejo, L., Prieto, M., Cagigal, V., Mina, A. y Hernández, V. (2012). Estrategias de afrontamiento cognitivo, auto-eficacia y variables laborales. Orientaciones para prevenir el estrés docente. *Acción psicológica*, 9(2), 87-96. <https://www.redalyc.org/pdf/3440/344030770008.pdf>

González, R., Montoya, I., Casullo, M. M., y Bernabéu, J. (2002).

Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 363-368.

Greenglass, E., Fiksenbaum, L. y Burke, R. (1998). Components of social support, buffering effects and burnout: Implications for psychological functioning. *Anxiety, Stress and Coping*, 9(1), 185-197. <https://doi.org/10.1080/10615809608249401>

Guerrero, B. y Vicente, F. (1999). Estudios sobre la importancia del factor humano en la realización profesional y personal: satisfacciones e insatisfacciones de la profesión docente universitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 579-586.

Hair, F., Anderson, E., Tatham, L. y Black, C. (1999) *Análisis Multivariante*. <https://idoc.pub/documents/analisis-multivariante-5ta-edicion-joseph-f-hair-librosvirtualcom-vnd5d109k9lx>

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. Open University Press.

Harris, P. y Lightsey, O. (2005). Pensamiento constructivo como mediador de la relación entre la extraversión, neuroticismo, y el bienestar subjetivo. *Revista Europea de Personalidad*, 19(1), 409-426.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de Investigación*. Mc. Graw Hill.

Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 23-41.

Hobfoll, S. (2001). The influence of culture, community, and the nested self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50(3), 337-370.

Howard, J. y Frink D. (1996). The effects of organizational restructure on employee satisfaction. *Group and Organization Management*, 21(3), 278-

303. <https://doi.org/10.1177/1059601196213003>

House, J., Shane, A. y Herold, D. (1996). Rumors of the death of dispositional research are 25 vastly exaggerated. *Academy of Management Review*, 21(1), 203-224. <https://doi.org/10.2307/258634>

Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Wolters Kluwer.

Informe Semestral de Características Sociodemográficas y Morbilidad Ocupacional del Magisterio de Nariño. (2015). *Coordinación Salud Ocupacional Nariño*. Proinsalud.

Judge, A., Heller, D. y Mount, M. (2002). Five factor model of personality and job satisfaction. A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 530–541. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.530>

Kim, J. (2007). A comparison of organizational commitment, in-role, extra-role behavior of regular employees and irregular employees in hotel companies. *Journal of Korean Academic Society oh Hospitality Administration*, 39(1), 61-79.

Kyriacou, C. (2001). Estrés en los maestros: directrices para futuras investigaciones. *Revista de Educación. Edinburgh*, 53(1), 20-34.

Laca, F. y Mejía, J. (2005). Burnout, bienestar subjetivo y patrones de decisión en maestros mexicanos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 21(2), 117-132.

Laca, F., Mejía, J. y Gondra, J. (2006). Propuesta de un modelo para evaluar el bienestar laboral como componente de la salud mental. *Revista Psicología y Salud*, 16(1), 87-92.

Laca, F., Mejía, J., Yañez, C. y Mayoral, E. (2011). Factores afectivos y de personalidad como antecedentes del bienestar laboral en profesores españoles y mexicanos. *Revista Pensamiento Psicológico*, 9(16), 11-26.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. <https://acortar.link/zzN9xi>

Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.

Leal, F., Dávila, J. y Valdivia, Y. (2014). Bienestar psicológico y prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1037-1046.

Ley 1090 del 2006. (2006, 6 de septiembre). Congreso de Colombia. Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=66205](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=66205)

Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República. ley general de educación. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Ley 1562 de 2012. (2012, 11 de julio). Congreso de Colombia. Sistema de Riesgos Laborales y otras disposiciones en materia de Salud Ocupacional. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/Ley-1562-de-2012.pdf>

Linares, O. y Gutiérrez, R. (2010). Satisfacción laboral y percepción de salud mental en profesores. *Rev Mex Invest Psic.*, 2(1), 33-38.

Loitegui-Aldaz, J. (1990). Determinantes de la Satisfacción Laboral en empleados de la Administración Foral de Navarra. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. [https://jabega.uma.es/discovery/fulldisplay?vid=34CBUA\\_UMA:VU1&search\\_scope=MyInst\\_and\\_CI&tab=default&docid=alma991004794249704986&lang=es&context=L&adaptor=Local%20Search%20Engine&query=sub,exact,Personalidad%20--%20Evaluacio%CC%81n,AND&mode=advanced](https://jabega.uma.es/discovery/fulldisplay?vid=34CBUA_UMA:VU1&search_scope=MyInst_and_CI&tab=default&docid=alma991004794249704986&lang=es&context=L&adaptor=Local%20Search%20Engine&query=sub,exact,Personalidad%20--%20Evaluacio%CC%81n,AND&mode=advanced)

López, F. (2012). *Bienestar Laboral en profesionales de la Medicina*.



[Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/284027#page=1>

Losada, V., y Latour, M. (2012). Resiliencia. Conceptualización e investigación en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 4(2), 84-97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333127382004>

Lupano, M. y Castro, A. (2010). Psicología Positiva: Análisis desde su surgimiento. *Ciencias Psicológicas*, 4(1), 43-56. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v4n1/v4n1a05.pdf>

Llorens, S., García, M. y Salanova, M. (2012). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: Un estudio longitudinal en profesores de secundaria. *Revista de la Psicología del trabajo y las Organizaciones*, 21(1-2), 55-70. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=231317039004>

Mañas, M., Salvador, C., Boada, J., González, E. y Agulló, E. (2007). La satisfacción y el bienestar psicológico como antecedentes del compromiso organizacional. *Psicothema*, 19(3), 395-400.

Marcelo, C. y Estebaranaz, A. (1999). *Formación de profesores para el cambio educativo*. EUB.

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Alianza Editorial.

Marchesi, A. y Díaz, F. (2012). *Las emociones y los valores del profesorado*. Fundación Santa María.

Mariñelarena-Dondena, L. y Gancedo, M. (2011). La Psicología Positiva: su primera década de desarrollo. Diálogos. *Revista Científica de Psicología, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Salud*, 2(1), 67-77.

Mariñelarena-Dondena, L. (2012). *Surgimiento y Desarrollo de la Psicología Positiva: análisis desde una historiografía crítica*. *Psicodebate*, 12.

<https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/364>

Martínez, D. (2000). *La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente*. En P. Gentili y G. Frigotto (comps.). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 213-220). CLACSO.

Martínez, J. (2005). Factores de estrés en los docentes universitarios. *Universidalia. Revista de divulgación universitaria informática*, 1(6), 10-2.

Martínez, S. y Vázquez, I. (2001). Programas de estímulos, productividad y salud en académicos de postgrado. *Salud de los trabajadores*, 9(1), 5-20.

Martínez, I. y Salanova, M. (2005). Obstáculos y facilitadores organizacionales y su relación con el Burnout docente. [https://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/03/2005\\_Martinez-Salanova.pdf](https://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/03/2005_Martinez-Salanova.pdf)

Martínez, J. (2004). *Estrés laboral: guía para empresarios y empleados*. Prentice-Hall.

Maslach, C., y Jackson, S. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Revista Sex Roles*, 12(1), 837-851.

Maslach, C., Jackson, S. E. y Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual*. Consulting Psychologists Press.

McClelland, D. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20(5), 321-333. <https://doi.org/10.1037/h0022225>

McConnell, J. (2017). A model for understanding teachers' intentions to remain in STEM education. *International Journal of STEM Education*, 4(7), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s40594-017-0061-8>

Mejía, J. C., Laca, F. y Gondra, J. M. (2009). Factores de personalidad, afectivos y sociodemográficos en la predicción del bienestar laboral de

docentes. *Revista Psicología y Salud*, 19(1), 121-132.

Mendel, G. (1993). *La sociedad no es una familia: del psicoanálisis al sociopsicoanálisis*. Paidós.

Méndez, M. (2017). *El concepto de bienestar laboral docente en la institución educativa pública desde la normatividad*. [Tesis de Maestría, Universidad del Tolima]. Repositorio UT. <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/2718/1/T%200945%20518%20CD5179.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Bases de la Política del Bienestar Laboral docente*. [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-190205\\_archivo\\_pdf\\_politica.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-190205_archivo_pdf_politica.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). *Plan Especial de Educación Rural hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de Paz*. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385568\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf)

Montero, I. y León, O. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847.

Montgomery, C. y Rupp, A. (2005). Un metaanálisis para explorar las diversas causas y efectos del estrés en maestros. *Revista Canadiense de Educación*, 28(3), 458-486.

Morales, M. y Blanch, J. M. (2013). *Universidad posfordista y nuevas subjetividades docentes*. <http://congressoalast.com/wp-content/uploads/2013/08/253.pdf>

Morán, M., y Schulz, R. (2008). Influencia del optimismo y del afrontamiento en el bienestar laboral. *Capital Humano*, 225(1), 86-92. [https://factorhuma.org/attachments\\_secure/article/1478/c236\\_086\\_a\\_Moran\\_225\\_2.pdf](https://factorhuma.org/attachments_secure/article/1478/c236_086_a_Moran_225_2.pdf)

Moreno, E. (2005). La violencia en las escuelas. *Revista Educación*,

29 (2), 139-155.

Moreno, B., Garrosa, E. y González, J. L. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16(1), 151-171. <https://journals.copmadrid.org/jwop/files/63238.pdf>

Morgan, J. y Atkin, L. (2016). Expelling Stress for Primary School Teachers: Self-Affirmation Increases Positive Emotions in Teaching and Emotion Reappraisal. *International Journal of Environmental*, 13(1), 500-511. <https://doi.org/10.3390/ijerph13050500>

Moriana, J. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(1), 597-621. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33740309.pdf>

Mossholder, K., Bedein, A. y Armenakis, A. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment and turnover*. Academic Press.

Muñoz, C., Restrepo D. y Cardona D. (2016). Construcción del concepto de salud mental positiva. Revisión sistemática. *Revista Panamericana de Salud Pública*. 1(3), 166–73.

Najarro, R. (2019). *Bienestar del profesorado y la Ley de reforma magisterial 29944 en los docentes de la Institución Educativa Antonia Moreno de Cáceres, San Juan de Lurigancho*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación]. <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/61437492-9bb0-48ec-a6ef-b8b4871187ae/content>

Oblitas, L. (2007). *Enciclopedia de psicología de la salud*. PSICOM.

Oblitas, L. (2008). Psicología de la Salud Una ciencia del bienestar y la felicidad. *Revista Avances en Psicología*, 16(1), 9-38. <http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2008/psicologiasalud.pdf>

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orelac) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente: otras dimensiones del desempeño profesional*. Santiago de Chile.

Olaya, C. (2015). Síndrome de burnout o síndrome de agotamiento profesional (sap) en el trabajo de los docentes distritales de la localidad de Usme. [Tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada]. <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/6691/SINDROME%20DE%20BURNOUT%20O%20SINDROME%20DE%20AGOTAMIENTO%20PROFESIONAL%20EN%20DOCENTES%20DISTRITALES.pdf;jsessionid=AD337934463D1BC5879A8ABCF7028B16?sequence=1>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente*. UNESCOOREALC.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (1978). *Declaración de Alma-Ata. Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud, Informe de la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria en Salud*. [http://www.searo.who.int/LinkFiles/Health\\_Systems\\_declaration\\_almaata.pdf](http://www.searo.who.int/LinkFiles/Health_Systems_declaration_almaata.pdf)

Padilla L., Jiménez L. y Ramírez M. (2008). La satisfacción con el trabajo académico: Motivaciones y condiciones del entorno institucional que la afectan”. El caso de una universidad pública estatal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 843-865. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n38/v13n38a8.pdf>

Padrós B. (2002). *Disfrute y Bienestar Subjetivo. Un estudio Psicométrico de la audibilidad*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4741/fpb1de2.pdf?sequence>

Palomar, J. y Estrada, A. (2016). Expectativas laborales en la adolescencia: correlatos psicosociales. *Interdisciplinaria*, 33(1), 95-110. <http://www.redalyc.org/comocitar.oe?id=18049204006>

Paris, L. y Omar, A. (2009). Estrategias de afrontamiento del estrés como potenciadoras de bienestar. *Psicología y Salud*, 19(2), 167-175. [https://www.researchgate.net/profile/Alicia\\_Omar/publication/41805740\\_Estrategias\\_de\\_afrontamiento\\_del\\_estres\\_como\\_potenciadoras\\_de\\_bienestar/links/54f5d2930cf2ca5efefd323d/Estrategias-de-afrontamiento-del-estres-como-potenciadoras-de-bienestar.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alicia_Omar/publication/41805740_Estrategias_de_afrontamiento_del_estres_como_potenciadoras_de_bienestar/links/54f5d2930cf2ca5efefd323d/Estrategias-de-afrontamiento-del-estres-como-potenciadoras-de-bienestar.pdf)

Parra, M. (2007). *Salud mental y trabajo: Monografías de Gestión en Psiquiatría y Salud Mental*. [www.psiquiatriasur.cl](http://www.psiquiatriasur.cl).

Plata, J. (2005). Enfermedades de la docencia universitaria. *Universidalia. Revista de divulgación universitaria informática*, 2(6), 1-13.

Prats, J. (2000). La crisis del profesorado de educación secundaria. Nuevas exigencias y problemas. *Federació d'ensenyament de la UGT de Catalunya*, 1(1), s.p. [http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com\\_content&view=article&id=89:la-crisis-del-profesorado-de-educacion-secundaria-nuevas-exigencias-y-problemas&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118](http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=89:la-crisis-del-profesorado-de-educacion-secundaria-nuevas-exigencias-y-problemas&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118)

Quintero, G. y González, U. (1997). Calidad de vida, contexto socioeconómico y salud en personas de edad avanzada. En J. Buendía (Ed.), *Gerontología y Salud: Perspectivas Actuales* (pp. 129-145). Biblioteca Nueva docente.

Quintero M. (2007). Tres concepciones históricas del proceso salud-enfermedad. *Hacia la promoción de la salud*, 1(2), 41-50.

Ramírez, A. (2015). Valoración del perfil docente rural desde el

proceso formativo y la práctica educativa. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-26. <http://www.una.ac.cr/educare>

Real Academia Española (RAE). (2022). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). <https://www.rae.es/>

Resolución 8430 de 1993. (1993, 4 de octubre). Ministerio de Salud. Normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>

Ley 1562 de 2012. (2012, 11 de julio). Congreso de Colombia. Sistema de Riesgos Laborales y otras disposiciones en materia de Salud Ocupacional. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/Ley-1562-de-2012.pdf>

Reyes, M. (2013). Del malestar al compromiso: los factores individuales en la satisfacción laboral de los docentes. *Revista Inter-Ação*, 38(1), 37-50. <https://doi.org/10.5216/ia.v38i1.18736>

Robalino, M. y Körner, M. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente: condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Unesco.

Rodríguez, N. (2022). *Autoestima, bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento en mujeres víctimas de violencia familiar atendidas en un centro de salud de Lima*. [Tesis de doctorado, Universidad Inca Garcilaso de la Vega. [http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/6413/TESIS\\_ROCHA%20CUADROS%20YANET.pdf?isAllowed=y&sequence=1](http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/6413/TESIS_ROCHA%20CUADROS%20YANET.pdf?isAllowed=y&sequence=1)

Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(1), 1069- 1081.

Saavedra, E. (2011). *La resiliencia desde una mirada post racionalista*.

Académica Española.

Saavedra, E. y Villalta, M. (2008). Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 25 y 64 años. *Revista Liberabit*, 14(1), 31-40.

Salanova, M., Llorens, S. y García, M. (2003). ¿Por qué se están “quemando” los profesores? *Revista Prevención, Trabajo y Salud*, 28(1), 1-7. [https://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/03/2003\\_Salanova-Llorens-Garc%C3%ADa-Renedo.pdf](https://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/03/2003_Salanova-Llorens-Garc%C3%ADa-Renedo.pdf)

Sánchez, C., Parra, J. y Alcázar, A. (2003). El bienestar subjetivo, su relación con la salud e incidencias en la educación. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 387-401.

Sánchez-Cánovas, J. (1998). *Escala de Bienestar Psicológico*. Edita TEA Ediciones.

Sánchez-Upegüi, A. (2010). *Introducción: ¿qué es caracterizar?* Fundación Universitaria Católica del Norte.

Seire, Araujo y Reis (2004). Condiciones de trabajo y salud de los docentes de las escuelas privadas. Rio de Janeiro. *Revista Panamericana de la Salud Pública*, 20(1), 87-196.

Seligman, M., Steen, T., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive Psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60 (5), 410-421.

Spector, P. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Sage Publications.

Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: From theory to practice*. Palo Alto.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.



Taylor, S., Kemeny, M., Reed, G., Bower, J. y Gruenewald, T. (2000). Psychological resources, positive illusions, and health. *American Psychologist*, 55(1), 99-109.

Temam, S., Billaudeau, N. y Vercambre, M. (2019). Overall and work-related well-being of teachers in socially disadvantaged schools: a population-based study of French teachers. *BMJ Open*, 9(9), e030171. <https://bmjopen.bmj.com/content/9/9/e030171>

Tenti, E. (2007). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. IIPE/UNESCO, Siglo Veintiuno.

Torrijos, F., Torrecilla, S. y Rodríguez, M. (2018). Evaluación experimental de programas de desarrollo emocional para docentes de Educación Secundaria. *Revista Anales de Psicología*, 34(1), 68–76. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.1.273451>

Uribe, A., Garrido, J. y Rodríguez, A. (2011). Influencia del tipo de contratación en la calidad de vida laboral: manifestaciones del capitalismo organizacional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 33(1), 1-16. <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194218961007.pdf>

Vaello, V. (2009). *El profesor emocionalmente competente: un puente sobre “aulas” turbulentas*. Graó.

Vargas, A. (2007). *El trabajo como factor de influencia en el proceso salud-enfermedad de los docentes de la Secretaría de Educación del Distrito*. Universidad Nacional de Colombia.

Vázquez, C. (2006). La Psicología Positiva en perspectiva. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 1-2.

Vásquez, C., Hervás, G., Rahona, J. y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: aportaciones desde la Psicología Positiva. Anuario de Psicología Clínica y de la Salud. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*,

5, 15-28.

Vassallo, L. (2017). Calidad de Vida Laboral en una Empresa de Generación de Energía Eléctrica. [Trabajo de grado, Universidad de la Defensa Nacional]. <https://rdu.iaa.edu.ar/bitstream/123456789/649/1/PG%20LIC%20RRHH%20LUIS%20VASSALLO%202017.pdf>

Verhoeven, C. (2003). Las condiciones de trabajo y los resultados de bienestar / salud en escuela secundaria. *Psychology and health*, 18(4), 473-487.

Villa, A. y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Mensajero.

Wang, H., Hall, C. y Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attrition in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching Teacher Education*, 47(1), 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>

Warr, P. (2003). *Well Being and workplace*. In Diener (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (61-84). Russell Sage Foundation.

White, A. y Spector, P. (1987). An investigation of age-related factors in the age-job satisfaction relationship. *Psychology and Aging*, 2(3), 261-265. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.2.3.261>

Wright, T.A. y Doherty, E. M. (1998). Comportamiento Organizacional: El rol de las emociones en el bienestar. *Revista de Comportamiento Organizacional*, 19(2), 481-485.

Yanez, M., Maldonado, D. y Del Riso, K. (2016). Labor force participation of people aged 60 years old and above in Colombia. *Revista de Economía del Caribe*, 17(1), 39-63.

Zubieta, E., Muratori, M. y Fernández, O. (2011), Bienestar subjetivo y psicosocial: explorando diferencias de género. *Salud y sociedad*, 3(1), 66-77. <http://www.redalyc.org/pdf/650/65027764012.pdf>

## **SOBRE EL AUTOR**

### **Formación:**

- Doctora en Psicología/ Universidad de Baja California- México.
- Magister en Educación/ Universidad de Nariño-Colombia.
- Especialista en Docencia Universitaria/ Universidad de Nariño-Colombia.
- Psicóloga, Egresada Distinguida con Grado de Honor de la Universidad de Nariño-Colombia.

### **Experiencia Laboral:**

- Docente Tiempo Completo del Programa Promoción de la Salud de la Universidad de Nariño.
- Investigadora Junior reconocida por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Hace parte del grupo de investigación Salud Pública de la Universidad de Nariño. Co-Coordinadora del Semillero de Investigación “Hacia una cultura de la Promoción de la Salud”
- Integrante de la Red Colombiana de Universidades Promotoras de la Salud
- Con amplia experiencia en la asesoría a directivos, orientadores escolares y docentes de instituciones educativas en todos los niveles de formación.
- Autora de varias publicaciones relacionadas con procesos psicológicos y realidades en el contexto escolar.



# èditorial

Universidad de **Nariño**

**Una aproximación al bienestar docente en San Juan de Pasto**

---

Año de publicación : 2024

San Juan de Pasto - Nariño - Colombia

Esta obra presenta los resultados de investigación de un estudio que pretendió conocer cómo es el bienestar laboral de los docentes a través del análisis del bienestar psicosocial y los efectos colaterales según variables sociolaborales, estableciendo además, grupos de docentes según su bienestar en instituciones educativas de San Juan de Pasto.

La investigación se enmarcó en el paradigma cuantitativo, desde un enfoque empírico-analítico, el alcance del estudio fue descriptivo, con un diseño no experimental de tipo transversal, retrospectivo, *expost-facto* de una medida (Montero y León, 2007).

Las variables sociolaborales que se consideraron fueron la edad, el género (masculino y femenino), la profesión (licenciados y no licenciados), el nivel de formación (pregrado, especialización, maestría, doctorado, posdoctorado), las funciones (docente, directivo docente, docente orientador o psicólogo), el nivel educativo de prestación del servicio (preescolar, primaria y secundaria), el tipo de vinculación (provisional, periodo de prueba y propiedad), el carácter de la institución (oficial, privada o convenio), la zona (urbana o rural) y la jornada laboral (mañana, tarde, noche y única).

En cuanto a la población participante, se buscó representatividad considerando instituciones educativas oficiales, no oficiales e instituciones educativas en convenio, además, se incluyeron las ubicadas en la zona urbana y rural. De manera que, se logró la participación de dieciocho (18) instituciones, de las cuales quince son oficiales, dos no oficiales y una en convenio, para un total de 604 participantes. El instrumento empleado para la recolección de la información fue el Cuestionario de Bienestar Laboral General –qBLG– de Josep Blanch, Miguel Sahagún, Leonor Cantera y Genís Cervantes elaborado en la Universidad Autónoma de Barcelona y validado para Brasil, Chile, Colombia y España en el 2010.

Los resultados de esta investigación pretenden servir de insumo empírico válido para orientar el diseño de estrategias pertinentes dirigidas a fortalecer el bienestar de los maestros, gestores y protagonistas del acto educativo en la región.

