

**RELACION ENTRE LA EMPATIA, LA AUTOEFICACIA Y EL APOYO SOCIAL, CON LA
PERCEPCION DE BIENESTAR SUBJETIVO Y CLIMA SOCIAL ESCOLAR EN
DOCENTES UNIVERSITARIOS EN COMPARACION A DOCENTES DE COLEGIO DE
LA CIUDAD DE BOGOTA**

**YEINE SOFIA CASTRO MARTINEZ
ANGIE TATIANA LARA CASTRO
FABIAN DARIO PEREZ CARDENAS**

**UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGIA
BOGOTA D.C. I-2015**

**RELACION ENTRE LA EMPATIA, LA AUTOEFICACIA Y EL APOYO SOCIAL, CON LA
PERCEPCION DE BIENESTAR SUBJETIVO Y CLIMA SOCIAL ESCOLAR EN
DOCENTES UNIVERSITARIOS EN COMPARACION A DOCENTES DE COLEGIO DE
LA CIUDAD DE BOGOTA**

**YEINE SOFIA CASTRO MARTINEZ
ANGIE TATIANA LARA CASTRO
FABIAN DARIO PEREZ CARDENAS**

**Trabajo de grado para obtener título de
Psicólogos**

**Asesor: JOHN ALEXANDER CASTRO MUÑOZ
Magister en Psicología**

**UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGIA
BOGOTA D.C. I-2015**

Dedicatoria

A nuestro padre celestial por darnos la sabiduría y las condiciones que han permitido que nuestro esfuerzo y dedicación se vea reflejado en este trabajo de investigación.

Yo, Yeine Sofía Castro Martínez, dedico este logro a mi familia, quienes han creído en mí desde el momento en que inicie mi proceso académico y me han apoyado y a mi novio, confidente y amigo, Carlos Olmedo Rocha Padilla por darme las fuerzas para continuar en todo este proceso.

Yo, Angie Tatiana Lara Castro, dedico este logro a mi familia, a mis abuelitos, mis tíos, a mi hermano, a mi papá, a mi mamá quien es mi ejemplo, mi modelo y mi gran apoyo, a mi esposo porque me apoyó y acompañó siempre en este proceso y para mi hija: quien es mi motivo e impulso diario.

Yo, Fabián Darío Pérez Cárdenas, dedico este logro a mis padres, hermanos y sobrinos, por su apoyo incondicional en este proceso de formación y quienes fueron mi motivación durante este camino y a mis amigos por cada una de sus palabras de aliento a lo largo de este proceso.

Agradecimientos

Agradecemos a Dios quien nos da la vida y la motivación de ser mejores personas y profesionales cada día. Apreciamos inmensamente el apoyo de todas nuestras familias, quienes siempre tuvieron una voz de aliento en los momentos difíciles.

A nuestros compañeros y profesores del programa de Psicología de la Universidad Piloto de Colombia, por guiarnos y por compartir sus conocimientos, los cuales hoy nos permiten culminar un logro y trazar nuevas metas.

A nuestro asesor de tesis, John Alexander Castro Muñoz, por su compromiso, confianza, dedicación y guía en este proceso.

Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN.....	8
Justificación.....	10
Objetivo general.....	17
Objetivos específicos.....	17
Planteamiento del problema.....	18
MARCO TEÓRICO.....	21
Empatía y relaciones interpersonales.....	22
Autoeficacia	27
Apoyo social.....	31
Bienestar subjetivo.....	35
Clima social escolar.....	38
Hipótesis.....	41
MARCO METODOLÓGICO.....	41
Diseño de investigación.....	41
Participantes.....	42
Técnica de muestreo.....	45
Instrumentos.....	45
Procedimiento.....	47
RESULTADOS.....	47
DISCUSIÓN.....	54
LIMITACIONES.....	59
REFERENCIAS.....	60

Tabla de Contenido de Tablas

Tabla 1 Estadísticos Descriptivos de las variables para toda la muestra.....	48
Tabla 1.2 Mediana de Rango de valores.....	49
Tabla 2. Estadísticos Descriptivos de las variables por grupos.....	50
Tabla 3 Prueba de Kolmogorov-Smirnov.....	51
Tabla 4 Análisis de correlación de Spearman para todos los participantes.....	52
Tabla 4.1. Correlación de la muestra de Docentes de Colegio y universidad.....	53

Tabla de Contenido de Gráficos

Gráfico 1. Esquema de variables para el cumplimiento de los objetivos.....	17
Gráfico 2 Edad.....	42
Gráfico 2.1 Sexo.....	43
Gráfico 2.2 Nivel Socioeconómico.....	43
Gráfico 2.3 Institución en la que laboran (Docente de Universidad o Colegio).....	44
Gráfico 2.4 Nivel educativo de los Docentes.....	44
Gráfico 3. Esquema de variables con relación al análisis de los datos.....	49

Relación entre la empatía, la autoeficacia y el apoyo social, con la percepción de bienestar subjetivo y clima social escolar en docentes universitarios en comparación a docentes de colegio de la ciudad de Bogotá.

Resumen

El presente proyecto de investigación plantea la iniciativa de hallar la relación que existe entre la empatía, la autoeficacia y el apoyo social con la percepción de bienestar subjetivo y clima social escolar en los docentes universitarios en comparación a docentes de colegio de la ciudad de Bogotá. Se realizó una breve descripción de cada una de las variables mencionadas en esta correlación, para ello se tuvo en cuenta la argumentación teórica de diversos autores y las investigaciones recientes sobre cada una de ellas en el ámbito educativo, se verificó la relación que estas pueden tener con algunos factores como, el síndrome de *bornout*, ansiedad y síntomas físicos, que determinan las percepciones positivas y negativas sobre el clima social y el bienestar propio. Para ello se aplicaron cinco cuestionarios, Reactivity (Interpersonal Reactivity Index) para empatía, la escala de eficacia percibida por los maestros (Tschannen-Moran Woolfolk), para autoeficacia, el test de MOS (Social Support survey), para la variable de apoyo social, la escala de satisfacción vital de Diener, para bienestar subjetivo y el CECSCE (Cuestionario de clima social del Centro escolar) para la medición de clima social escolar, a una muestra de 72 docentes de colegio y 70 docentes de universidad. Los resultados muestran que existe correlación significativa entre la autoeficacia y la percepción de apoyo social, así como la percepción de apoyo social y percepción del clima social escolar y la percepción de clima social escolar y la percepción de bienestar subjetivo

Palabras claves:

Empatía, autoeficacia, apoyo social, percepción, bienestar y clima social escolar

Introducción

La profesión docente representa para quienes la ejercen, no solo un reto personal sino un también social, lo que implica asumir importantes responsabilidades, compromiso ético con los estudiantes y con la sociedad en general; es un compromiso individual, creado a partir de las demandas generadas por la sociedad actual, lo que genera como consecuencia, el surgimiento de nuevas expectativas y necesidades. (De Pablos y González, 2012).

Los docentes universitarios y los docentes de colegio tienen una semejanza, que es la de educar y formar. En el caso de los docentes universitarios, estos son los directamente implicados en llevar a cabo la ejecución de las funciones relacionadas con la docencia, con la investigación y difusión del conocimiento, son actores claves en la educación superior (Ávila, 2011), al interior de una sociedad contemporánea, en la que el conocimiento se valora cada vez más como un recurso estratégico para el bienestar docente, ya que en el desarrollo académico de las universidades, el conocimiento se genera, se aplica, se transmite y se transforma, generando con ello expectativas con relación al resultado de su labor. (Altabach, 1999, citado por Ávila, 2011).

Por otro lado los docentes de colegio, se dedican a realizar algunas actividades no menos importantes pero si de manera más operativas como, las de planificar e implementar el currículo escolar, a dar tutorías a los alumnos, en algunos casos apoyarse en el contexto familiar y social entre otras, dejando en ocasiones de lado el proceso de enseñanza (Sarramona, 2007). En algunos países como Chile esto ha cambiado de manera estratégica, en pro del buen desempeño de la labor y la educación de los estudiantes. Vera y Meneses, (2012) realizaron un estudio donde se encontró que los docentes de colegio de ese país, se han enfocado a lo que ellos denominan “el aprendizaje significativo”, lo que implica aprendizaje más que la enseñanza, generando con esto un conocimiento contextualizado; a su vez y según el Ministerio de educación (1998, 2003) Citado por Vera y Meneses (2012), se han fortalecido conceptos como “aprender a aprender”, ser consciente de lo que se está aprendiendo, al desarrollo de competencias más que a la acumulación de datos, a prepararlos para la vida antes de la universidad y capacitarlos para la consecución de un empleo.

Al hablar del ejercicio docente, como una labor con alto sentido de responsabilidad, que tiene alto impacto en el desarrollo de los estudiantes, resulta

pertinente tomar en consideración el bienestar de estos, en la medida en que permite determinar su calidad de vida y los diferentes factores que inciden en ello. Uno de estos factores consiste en las relaciones interpersonales, lo cual corresponde con lo que menciona López (1997) citado por Becerra (2006), acerca de que el ambiente de las instituciones tiene implicaciones en las relaciones que tienen sus miembros entre sí (profesores, administradores y directivos), y con toda la comunidad educativa (alumnos, padres y profesores), guardando la síntesis que el individuo hace acerca de dichas experiencias, posiblemente una relación con el bienestar subjetivo y la calidad de vida. (Martínez, Oviedo y Luna, 2013).

Al continuar con el lineamiento de la pregunta problema de investigación, se retoma la afirmación según la cual se sostiene que la autoeficacia implica todas aquellas creencias que el docente tiene con respecto a sus capacidades para realizar su desempeño pedagógico y la percepción que por lo tanto este tiene de su desempeño como un formador de los estudiantes en las distintas actividades académicas y las extraacadémicas que realiza con ellos. (Fernández, 2008). En investigaciones realizadas por, Lee, Patterson y Vega en el año 2011, citados por Montesinos, Barrios y Tapia (2011), se encontró que un bajo nivel de autoeficacia ha sido determinado como un factor de riesgo que genera deserción lo que daría cuenta de que la autoeficacia es un factor determinante en la toma de la decisión de permanencia o no en los procesos de formación al interior de instituciones de educación formal, tanto para los estudiantes como para los docentes (Montesinos, Barrios y Tapia, 2011). Por lo que como menciona Fernández (2008) la autoeficacia del docente, afecta el esfuerzo y la dedicación de los estudiantes en sus metas y en sus niveles de aspiración, así se determina que los docentes con alto sentido de eficacia son persistentes en las tareas emprendidas pese a las dificultades que se les presenten y de igual manera muestran capacidades de enseñanza centrándose en el esfuerzo y aprendizaje del estudiante. (Deemer, 2010).

Con relación a la variable de apoyo social, el cual es un factor que se ve permeado en el desarrollo de la labor docente e investigador, que según Barón, (1996); Rodríguez, (1995), citado por Beltrán, Pando y Pérez (2004), en donde es el ambiente laboral, como otros factores, los que pueden convertirse en una fuente de estrés, pero cuando se percibe un adecuado apoyo social, se amortiguan los efectos negativos del estrés sobre la salud, por lo que este reduce de manera considerable la frecuencia de conductas no saludables e incrementa las saludables, (Guerrero, 2003). El apoyo social constituye

recursos decisivos en el afrontamiento de la reducción del estrés y puede proporcionar recursos vitales con los que se puede conseguir sobrevivir y evolucionar. (Sadin 1995, citado por Guerrero, 2003). En un estudio realizado por Salanova, Martínez y Llorente en el 2005, se encontró que los docentes consideran que el apoyo social que perciben de sus compañeros, es importante y determinante para afrontar las diferentes demandas de su trabajo.

De otro lado, se encuentra la evaluación subjetiva que hacen las personas de su realidad, y que se denomina como bienestar subjetivo. Este proviene de la psicología social, en donde básicamente se desarrollan tres modelos teóricos que lo explican, por un lado se encuentra el *modelo ambientalista*, que argumenta que dicho bienestar proviene de las causas externas vinculadas al entorno. En segundo lugar se encuentra el *modelo psicológico*, el cual contempla que son las características personales de los individuos la clave del bienestar subjetivo. Por último, está *el modelo interaccionista*, este modelo por su parte, interpreta el bienestar subjetivo como una relación entre los factores y las características situacionales en las que se desenvuelven los sujetos. (De Pablos, Colás, González, 2011)

Por último, como otra de las variables contempladas en esta investigación, se encuentra el clima social escolar. Este, se refiere a la percepción que cada uno de los individuos tiene de los distintos aspectos del ambiente en el cual se relaciona, es la sensación que se genera a partir del ámbito escolar, donde se incluyen las normas y las creencias (Arón y Milicic, 1999, citado por Arón y Milicic, 2000). De igual manera, esta percepción hace referencia no sólo a los docentes, sino también a la percepción de los estudiantes. En la medida en que el clima social escolar sea adecuado las acciones educativas, se harán más eficaces y contribuirán a su vez a mejorar las relaciones de grupo que existan en el contexto escolar. (Gil y Vilches, 2005).

Justificación

La labor de la docencia es un proceso complejo, teniendo en cuenta que el proceso de formación en colegios y universidades difiere en los procesos académicos, los integrantes que conforman las instituciones y la función que cada una de estas desarrolla, tiene propósitos distintos y de una u otra manera inciden en cada uno de los miembros que participan diariamente en la dinámica que cada uno de los tipos de entidades posee de acuerdo al proceso de enseñanza. Esto implica por parte de los docentes el proceso

de asumir responsabilidades a nivel social, conforme a las demandas de la sociedad actual, generando así el surgimiento de nuevas necesidades y expectativas. (De Pablos y González, 2012). Es así como a través de la presente investigación se tiene en cuenta como aspecto central de análisis lo formulado desde el marco conceptual de la cognición social, el cual da cuenta de la representación que tiene el individuo acerca de sí mismo y de los demás, partiendo para ello del paradigma representacional en donde dichas representaciones se antepone a la relación entre el sujeto y los estímulos, y la cual abarca específicamente a nivel social factores como las creencias a nivel del sí mismo y de las inferencias en las relaciones con los otros. (Fiske y Taylor, 2013), todo este sistema representaciones cuenta con sus respectivos correlatos neurales, muchos de los cuales corresponden en su mayoría con la actividad en la corteza prefrontal.

Como actores activos del proceso de formación, los docentes se encuentran inmersos en el clima social escolar, las relaciones interpersonales que ellos generan con cada uno de los individuos de la comunidad educativa, son parte fundamental en la percepción de dicho clima, y permiten que se den o no las condiciones para un buen desarrollo de cada uno de los miembros (Becerra, 2006). De allí, se parte para explicar cómo la confianza sobre las propias capacidades puede ayudar a mejorar las relaciones entre docentes dado los beneficios que se obtienen de la misma en lo que al proceso de aprendizaje se refiere, esto permite un mayor crecimiento individual, en el fortalecimiento de las capacidades y un mayor arraigo de su identidad profesional; así, se hace necesario el trabajo en equipo con el fin de fortalecer la labor docente, conllevando al crecimiento institucional. (Prieto, 2004, citado por Yáñez, 2006).

De otro lado, la empatía como una de las habilidades de los procesos de inferencia social propios de la cognición social, se considera parte de esta investigación, y a nivel de las relaciones sociales, por lo tanto desde la literatura se le considera como una variable mediadora en el establecimiento de las relaciones interpersonales. Se denota como la capacidad que tienen los individuos para comprender los sentimientos y emociones de los demás (López, Flippetti Y Richaud, 2014). Es necesario establecer el grado de empatía en los docentes, para identificar como esta influye en el desarrollo adecuado de las tareas del docente, teniendo en cuenta también, que la empatía parte de la conciencia de sí mismo para poder comprender las emociones del otro (Goleman, 1997), tanto desde el lenguaje analógico como desde el lenguaje digital (Rey, 2003); lo que es fundamental para poder fortalecer la enseñanza docente, que permita el desarrollo de estrategias

orientadas a el sostenimiento adecuado de la interacción con sus estudiantes. (Martínez y Pérez, 2011).

Por otra parte, y debido a que los docentes durante su labor deben realizar múltiples actividades, que den cuenta del cumplimiento satisfactorio de los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes y de la realización de labores administrativas que estén orientadas al cumplimiento de la labor institucional las cuales permitan el fortalecimiento de la misma, es importante dentro del proceso de investigación determinar la propia capacidad que tienen los docentes para organizar y llevar a cabo una tarea para el cumplimiento de un objetivo, conforme al manejo que le dan a los recursos que tienen a su disposición para llegar a la meta que desean. Cabe resaltar que cada individuo puede ejercer control sobre sus acciones, conductas y pensamientos, conforme al sistema interno que posee. (Bandura, 1997, citado por Chacón, 2006). En estudios realizados por Delgado, (1999), Chiecher, (2009), Sanjuán, Pérez y Bermúdez, (2000), Yo, Angú, Chong, Han, y Que, (2008) citados por Drino (2012) demuestran que la autoeficacia está compuesta por la confianza y la convicción que tienen los individuos en cuanto a sus capacidades para la ejecución de las actividades de forma adecuada, así como la valoración que el sujeto le da a las posibles consecuencias de su acción, la autoeficacia de los profesores y docentes, se considera importante debido al impacto que posee sobre los estudiantes, esto se debe a que existe una relación positiva entre la autoeficacia y las conductas del alumnado en el salón de clases.

Por ende, el nivel de dominio que los docentes tengan sobre cada una de las actividades académicas y administrativas que ejercen durante el desarrollo de su labor, se verá influenciada en la obtención o no de evaluaciones positivas. (Canto y Rodríguez, 1998 y Shaughnessy, 2004, citados por Castro et al., 2012); es así como se resalta la relevancia que tiene el aprendizaje vicario cuando el docente no tiene dominio sobre la labor que está ejecutando o no tiene conocimiento de sus capacidades, con el fin de poder incrementar de manera considerable su autoeficacia, por lo que la persuasión social es un factor determinante en la reafirmación de esta en cuanto a las capacidades que tienen los docentes, cuando se está llevando a cabo una tarea, sin dejar de lado los estados emocionales y psicológicos que puede llegar a experimentar el individuo durante la realización de la labor y que de una u otra manera se ven permeados en la creencia de autoeficacia que cada uno posee. (Bandura, 2000, citado por Castro et al., 2012). Por ende al ejercer cualquier labor y específicamente la labor docente, se requiere que el

individuo tenga actitud para tomar iniciativas, con el fin de que pueda actuar en el medio en el que se está desarrollando, y no permitir que este contexto lo controle y determine la situación (Drinot, 2012). Lo cual se reafirma en investigaciones realizadas por Lee, Patterson y Vega en el año (2011), citados por Montesinos, Barrios y Tapia (2011), y en donde se determinó que un bajo nivel de autoeficacia es un factor de riesgo para la deserción. Lo que daría cuenta que la autoeficacia es un factor determinante en toma de la decisión de deserción tanto de los estudiantes como de los docentes.

Al identificar la forma y el nivel de apoyo con el que cuentan los docentes con sus pares y la comunidad educativa en general, se da cuenta, de cómo cada uno de ellos afronta las diversas situaciones que les generan tensión y las consecuencias que de allí se desencadenan (Caplan y Nelson, 1973, citado por Pando, Aranda, Aldrete y Reynaga, 2006), siempre teniendo en cuenta, que en el contexto educativo, así como en otros contextos, surge una dinámica de interacción permanente entre cada uno de sus integrantes y sus redes de apoyo, la cual se reconoce como un proceso interpersonal que implica emociones, en donde se genera un intercambio de información en los diversos contextos donde el sujeto se desenvuelve. (Hombrados y Castro, 2013).

Considerando los antecedentes que tiene el apoyo social, respecto al abordaje que se le ha dado a lo largo de las diversas investigaciones desde los años 70, se tienen en cuenta hallazgos en cuanto a los efectos directos, que este tiene sobre la salud y el bienestar de los individuos y como este a su vez, es moderador de los factores estresantes y que de una u otra forma influyen en el bienestar del individuo. (Barrón, 2001). Lo anterior se sustenta en los resultados de la investigación realizada por Galdeano, Godoy y Cruz (2007) que arrojó como resultado, los factores de riesgo en los docentes por la falta de colaboración y cooperación entre compañeros de trabajo y en donde se llegó a la conclusión de una alta probabilidad en el desarrollo de patologías psicosociales. Por tanto se infiere que cuando existen niveles bajos de apoyo social, se puede desencadenar ansiedad y síntomas físicos, que pueden llegar a generar un mayor ausentismo por parte de los docentes (Collins y Turunen, 2006 y Galaz, 2002, citados por Linares et al., 2012), mientras que un mayor apoyo social genera efectos significativos cuando se desarrolla una situación adecuada, lo que le permite al individuo afrontar un evento estresor de forma pertinente, cuando el nivel de estrés generado es alto. (Cohen y Wills, 1985, citados por Pando et al. 2006).

El reconocimiento que reciben los docentes por parte de sus pares, jefes y la comunidad en general, por las labores que desempeñan, puede resultar beneficioso en los momentos en los que experimentan una situación de alta presión, mientras que la baja valoración y niveles bajos en la percepción de apoyo social tienen efectos negativos a nivel fisiológico y psicológico. (Unda, Martínez, Sandoval, Marroquín y Tovalín, 2010). De esto dependerá que el individuo esté dispuesto a aceptar o no el apoyo, que percibe por parte de los otros (Tardy, 1985, citado Cienfuegos y Díaz, 2011); y que de una u otra manera está ligado para que el sujeto experimente la labor docente como una actividad apática o no en la realización de las labores académicas y administrativas, de lo cual dependerá que se desarrolle o no la tensión y el estrés laboral, dificultando así el proceso de innovación. (Cabello, Alguero, Alvanecio y Estrchi, 2004, citado por Martínez et al, 2011).

Un aspecto que influye en el desarrollo de las labores que realizan los docentes en su día a día, son las relaciones interpersonales que estos establecen con sus pares, jefes y estudiantes; tiene que ver con la sensación de bienestar que ellos perciben en los contextos que interactúan permanentemente, ya que entre mayor sea la sensación de bienestar que perciba el individuo, mejor será el desempeño en sus labores y se desenvolverá satisfactoriamente en cada uno de los ambientes donde interactúa, de acuerdo a como lo afirman Seligman y Csikszentmihalyi (2000), Citados por Cuadra y Florenzano (2003). Y que de una u otra forma hace referencia al concepto de calidad de vida, que le permite al sujeto realizar una evaluación interna en cuanto a la forma de cómo se siente, basándose en las experiencias vividas y las cuales están vinculadas a elementos afectivos como la relación de pareja, los hijos, etc., y a elementos cognitivos como lo son la obtención de logros, la realización de labores en forma satisfactoria, etc. (Rojas, 2011).

Teniendo en cuenta que la labor de los docentes es dispendiosa en el sentido del agotamiento físico y mental que esta genera durante y después de la jornada académica, y debido a que esta se encuentra enmarcada a un contexto laboral y por ende conlleva un proceso evaluativo, se hace necesario, tal y como lo afirma Kalleberg (1977), citado por Ávila(2011), abordar el bienestar laboral como un componente fundamental para la calidad de vida y por medio del cual se puede evidenciar el nivel de compromiso de un trabajador cuando este está satisfecho o no, de ahí que la labor docente sea considerada una de las profesiones de mayor riesgo a nivel laboral por el estrés que esta puede

ocasionar y que se soporta en los estudios realizados por Fred Zijlstra en el 2006, citado por (Hué, 2012), y que denota que las causas del mismo son más subjetivas que objetivas. Por ende los docentes no pueden ser evaluados por sus condiciones externas, si no por las condiciones internas, teniendo en cuenta que los individuos realizan un proceso de autoevaluación, en un momento determinado acerca de los aspectos de su vida. (Hernández, 200, citado por Hué, 2012).

Por ende y debido a la importancia que tiene el bienestar subjetivo dentro del proceso de investigación y para poder determinar la relación que tiene este con la autoeficacia, la percepción de apoyo social y la empatía, es relevante resaltar los aspectos que se derivan del mismo y que se encuentran enmarcados en la percepción del bienestar, del bienestar en el trabajo, del bienestar económico y por último del bienestar en la relaciones de pareja, y los cuales están ligados a factores emocionales, que trascienden en los tiempos que experimenta el individuo y que de una u otra manera permean el juicio de valor que el sujeto puede otorgar a su nivel de satisfacción laboral. (García-Viniegras y González, 2000).

Por último y teniendo en cuenta que las variables mencionadas en los apartados anteriores tienen cierto grado de relación en el clima social escolar, es importante considerar la forma en como este se encuentra configurado, partiendo de las características de la institución en la que el docente desarrolla sus labores, y en donde esta a su vez se encuentra vinculada a factores estructurales, personales y funcionales que permiten el desarrollo de su dinámica al interior de la misma. (Aron y Millicic, 2010, citados por Pava y Rozo, 2012). Es así como al existir una cohesión en el buen trato de los docentes con sus pares, jefes, alumnos y la comunidad educativa en general, así como la generación de resultados positivos en los procesos de enseñanza a través del dominio de las labores que los docentes llevan a cabo, el nivel de ayuda mutua que ellos ofrecen y reciben de cada una de las personas que les rodean y la satisfacción en su calidad de vida, puede permitirles responder positivamente a los factores externos negativos, logrando la canalización hacia los objetivos educativos propuestos dentro de la institución. (Freiberg, 1999 citado por Hernandez y Sancho, 2004)

Por lo tanto al tener en cuenta cada uno de los escenarios en los que se desarrolla el clima social escolar dentro de las instituciones educativas, se debe analizar la forma en la que cada uno de los docentes interioriza el contexto educativo, lo que explicaría el carácter y el comportamiento de estos - los docentes - durante el proceso escolar.

(Hernández y Sancho, 2004, citados por Canchón, Plaza y Zapata, 2013). Lo anterior se soportaría en la investigación realizada por Ramírez, Sandoval y Andrade (2012), citados por Pava y Rozo (2012) en la que se determinó que factores como la comunicación, la resistencia al cambio, las relaciones interpersonales, el sentido de pertenencia y el estilo de dirección, evidencian el grado de satisfacción de los docentes, mientras que en factores como la estabilidad laboral, el entorno físico, el desarrollo humano, el reconocimiento y la modernización se perciben obstaculizadores del clima social escolar, desde la perspectiva del docente. (Pava y Rozo, 2012).

Es así como cada una de las conductas que se generan al interior de las instituciones educativas permiten la construcción de percepciones positivas o negativas de sí mismas en los docentes o en cualquier otro integrante de la misma, Aron, Milicic y Armijo (2012), y en donde los aspectos físicos y psicológicos están propensos a cambios y que estos a su vez son proveedores de la enseñanza y el aprendizaje, como lo expone Tableman (2004) citado por Canchón et al. (2013).

Por lo anteriormente expuesto y teniendo en cuenta que ninguna de las variables tomadas para esta investigación se han incluido en investigaciones anteriores de forma conjunta y que cada una de las variables a medir son importantes para la psicología; por medio de este estudio si se están tomando en consideración, con el objetivo de validar que tan significativas son las relaciones entre cada una de estas, la forma como están relacionadas y cómo influyen en la percepción del bienestar subjetivo y del clima social escolar de los docentes. Teniendo en cuenta que los instrumentos aplicados se basan en conductas observables, con el fin de verificar lo expuesto en anteriores investigaciones y en las que se midieron cada uno de los constructos del presente estudio, la investigación se realiza siguiendo una serie de etapas y aplicando un método científico que permite explicar las causas del porque cada uno de los constructos del presente estudio se relacionan entre sí, sin que dicha relación sea, necesariamente causal.

Dando cumplimiento al desarrollo de esta investigación, a continuación se presentan los objetivos que orientan la dirección del estudio, mismos que provienen de la revisión, y por lo tanto de las hipótesis, acorde a la naturaleza de este estudio, cuya lógica paradigmática al ser cuantitativo es empírico analítica.

Objetivo General

Establecer cómo se relacionan la empatía, la autoeficacia y el apoyo social, con la percepción de bienestar subjetivo y clima social escolar en docentes universitarios en comparación a docentes de colegio de la ciudad de Bogotá.

Objetivos específicos:

Identificar el nivel de empatía en docentes en Docentes Universitarios en comparación a Docentes de Colegio

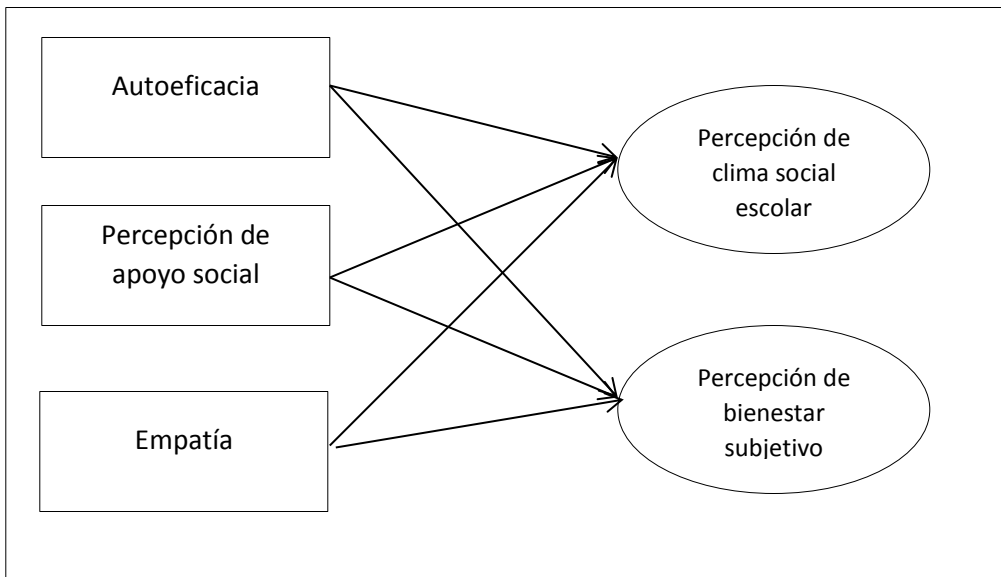
Determinar el grado de autoeficacia en Docentes Universitarios en comparación a Docentes de Colegio

Establecer el nivel de apoyo social percibido por los Docentes Universitarios en comparación a Docentes de Colegio

Conocer el nivel de percepción de bienestar subjetivo en Docentes Universitarios en comparación a Docentes de Colegio

Identificar la percepción de clima social escolar en Docentes Universitarios en comparación a Docentes de Colegio

Gráfico 1. Esquema de variables para el



Planteamiento del Problema

Desde el bienestar subjetivo, parece que el control sobre la situación, el apoyo social en el trabajo y la gestión del tiempo, son decisivos en la consecución del bienestar docente. (Cornejo y Quiñones, 2007), lo que llevaría a pensar que esto hace parte de la percepción que se tiene sobre el clima social escolar y como esto puede tener alguna incidencia significativa, en el desempeño de su labor como docente a los aspectos anteriormente mencionados ya que tal como lo que afirman Hernández, Fernández, Ramos y Contador (2006) y Jenaro, Flores y González, (2007) citados por Topa-Cantisano y Morales (2007) la evaluación del estrés y los recursos individuales que posee cada sujeto para afrontarlo, es un proceso complejo, por lo que se debe tener en cuenta la pertenencia que tiene la persona hacia sus grupos sociales. Lo anterior permitiría confirmar lo expuesto por Bandura (1999) citado por Castro, Flores, Lago, Porra y Nerea (2012), acerca de que la persuasión social, que refiere a ese grupo de personas que son reafirmadas verbalmente sobre sus capacidades para la realización de determinadas tareas o metas; por lo que al realizar la comparación de estas dos variables se podría despejar la duda en cuanto al nivel de socialización que puede llegar a tener la variable de autoeficacia sobre el apoyo social y viceversa, así como poder determinar cuál de todas las variables trabajadas es determinante para que las demás se desarrollen.

Es la razón por la cual en los últimos treinta años la teoría de la autoeficacia ha despertado el interés de las investigaciones educativas dirigidas a examinar la correlación entre las creencias de autoeficacia de los docentes y el logro académico de los mismos, Chacón (2006). Al respecto se han identificado algunos factores que hacen parte de la construcción de esta, tales como el apoyo social y la empatía, las que unidas entre sí podrían hacer que el docente tenga un adecuado bienestar subjetivo y una positiva percepción del clima social escolar donde se examinan los factores en la simultaneidad y en los contextos sociales y culturales ya que esos son diferenciadores en la percepción.

Resulta coherente a partir de la evidencia que se tenga de la educación docente, examinar la posible relación significativa que exista entre esta y la autoeficacia, debido quizás a su incidencia en la labor pedagógica ya que según Bandura (1997) citado por Drinot (2012), aquellos docentes que confían en sus creencias, en las capacidades y habilidades, son capaces de crear experiencias directas que llevan a sus alumnos al éxito. Es la razón por lo que se considera pertinente evaluar la autoeficacia de los docentes de colegio y de los docentes universitarios, y realizar la respectiva comparación entre los

dos, tanto en el nivel en que se presenta la variable, como en la relación de esta con las otras que se han incluido en el modelo correlacional de esta investigación, cuyo análisis podría llevar a entender la asociación o no que esto tiene con otras variables que la literatura ha identificado – y que en esta investigación se evalúan – como vinculadas con la formación de los alumnos. Dentro de la interacción entre docentes y estudiantes, se tienen en cuenta los factores individuales asociados a la percepción de la propia capacidad sobre el ejercicio profesional, como por ejemplo en el caso de la labor docente teniendo en cuenta para ello lo expuesto por el constructo de autoeficacia, de igual manera, desde lo conceptual y desde lo empírico se encuentra evidencia, con relación a la manera en que en dicha interacción, participan adicionalmente, procesos inferenciales como los propuestos desde la psicología cognitiva, específicamente desde la psicología social que, desde los procesos de inferencia social corresponderían en este caso, a aquel que además de incluir elementos estrictamente cognitivos, también contiene componentes afectivos, como en el caso de la empatía.

A partir de lo expuesto por Goleman (1997), se afirma que la empatía cumple un papel importante en las relaciones sociales, que tiene el sujeto en diferentes contextos, la cual parte de la conciencia de sí mismo y que indica el entendimiento de las emociones del otro, es decir que parte del entendimiento de las emociones de sí mismo. De esta manera se puede prever, desde el análisis de la literatura, como la empatía se podría relacionar con el desempeño docente, tanto desde la relación con sus estudiantes como con el resto de la comunidad educativa en la que se desempeña. Es así, como tiene sentido desde el docente, analizar cómo la empatía puede llegar a relacionarse con la percepción de calidad de bienestar y calidad de vida de acuerdo a la calidad de las relaciones del contexto laboral.

La empatía en el ámbito escolar ha sido estudiada e investigada a partir de la relación docente-alumno, como es el caso del estudio realizado por Benito (2006), en donde pese a recolectar datos con respecto a todas las relaciones interpersonales que pueden tener los docentes, se centra en la relación docente - alumno, pero no en la relación docente-docente y docente-directivo, donde dichas relaciones también pueden llegar a vincular o favorecer el desempeño de los profesores. De igual manera se han realizado estudios y análisis de empatía teniendo en cuenta diferencias entre docente y alumnos, donde se han analizado las diferencias entre el género de los docentes como es el caso del estudio realizado por Martínez y Pérez (2011), quienes encontraron que los

hombres docentes tienden a ser más empáticos, debido a su facilidad de percibir y entender las emociones del otro; así mismo, revela que, en general, los hombres tienen más facilidad para reconocer y comprender los estados emocionales de otras personas, que para involucrarse en las situaciones afectivas ajenas Martínez y Pérez (2011).

La empatía es un factor determinante en la percepción del apoyo social de los docentes, ya que como lo señalan Unda, Martínez, Sandoval, Marroquín y Tovalín (2010) el reconocimiento es un factor determinante del apoyo social, que puede resultar beneficioso en los docentes, en los momentos de alta presión y en donde los compañeros de trabajo y los jefes, son los generadores de dicho factor, por ende y para que lo expuesto por estos autores se genere dentro del contexto educativo, se requiere que cada uno de los miembros que conforman la comunidad escolar tengan un nivel adecuado de empatía, al respecto, Goleman (1997) resalta la importancia que tiene la empatía en todas las relaciones que los seres humanos deben sostener a lo largo de su vida.

Al contrastar estas dos variables en esta investigación podríamos afirmar o refutar lo expuesto por Martínez y Pérez (2011) acerca de que el docente, al desarrollarse como ser empático, puede entablar buenas relaciones interpersonales con directivos y compañeros de trabajo, en donde a su vez se confirmaría lo expuesto por Caplan, (1974) citado por Hombrados y Castro, (2013) en cuanto a que el apoyo social tiene la función de capa protectora cuando aparecen los problemas, en donde los individuos que conforman los diferentes grupos de apoyo, en los diversos contextos que abordan, pueden experimentar un grado de inmunización en situaciones de estrés, siendo el desarrollo de buenas relaciones interpersonales las que permiten un adecuado desarrollo del clima social escolar permitiendo mayor satisfacción en el docente.

De otra parte en las investigaciones de apoyo social no se menciona la autoeficacia como un factor importante en la labor docente, y como la combinación de estas dos variables podría asociarse significativamente con la percepción del clima social escolar y el bienestar con la calidad de vida de ellos, ya que si bien es cierto que Galdeano, Godoy y Cruz (2007) afirman en su investigación, que los profesores de colegio, tienden a ser una población de riesgo para el desarrollo de patologías psicosociales, por lo que la autoeficacia puede ser un factor importante para la prevención de dichas patologías, esto se basa en lo expresado por Bandura, (1997) citado por Chacón (2006), quien afirma que los individuos poseen un sistema interno que les permite ejercer control sobre sus propias acciones, conductas y pensamientos, donde

este sistema hace parte fundamental de la influencia en el logro de las metas que cada uno se propone, lo que permitiría verificar si los docentes al tener un alto grado de apoyo social, se reforzaría el aspecto psicológico que les permite obtener, desarrollar y fortalecer las capacidades necesarias para afrontar las diversas situaciones que llegan a experimentar en el contexto escolar.

Entre tanto Hernández, Fernández, Ramos y Contador (2006); Jenaro, Flores y González, (2007) citados por Topa-Cantisano y Morales (2007) afirman que la evaluación del estrés y los recursos individuales que posee cada sujeto para afrontarlo, es un proceso complejo, por lo que se debe tener en cuenta la pertenencia que tiene la persona hacia sus grupos sociales. Lo anterior permitiría confirmar lo expuesto por Bandura (1999) citado por Castro, et al., (2012), que la persuasión social, que refiere a ese grupo de personas que son reafirmadas verbalmente sobre sus capacidades para la realización de determinadas tareas o metas; por lo que al realizar la comparación de estas dos variables se podría despejar la duda en cuanto al nivel de influencia que puede llegar a tener la variable de autoeficacia sobre el apoyo social y viceversa, así como poder entrar a determinar cuál de todas las variables trabajadas es determinante para que las demás se desarrollen.

A partir de los argumentos y elementos anteriormente mencionados, incluidas las inferencias basadas en la evidencia previa de investigaciones, en las que teniendo como centro de análisis la calidad de las relaciones en los contextos de aprendizaje, se ha abordado parcialmente elementos aquí considerados como parte del problema, en este estudio se busca contribuir a la explicación, mediante el análisis de la presunta relación entre las variables, respondiendo para ello a la pregunta de investigación acerca de, ¿Qué relación existe entre la percepción de apoyo social, la empatía y la autoeficacia, con la percepción del clima social escolar y del bienestar subjetivo?

Marco Teórico

Dado que el alcance del proceso investigativo es identificar la relación que existe entre la empatía, la autoeficacia y el apoyo social, con la percepción de bienestar subjetivo y clima social escolar en docentes universitarios en comparación a docentes de colegio de la ciudad de Bogotá, se abordan cada una de las variables.

Empatía y relaciones Interpersonales

El bienestar, el clima social escolar, el apoyo social y la autoeficacia son factores determinantes en las relaciones interpersonales debido al aspecto emocional que cada uno abarca y en donde se puede evidenciar una afectación de la capacidad que tiene cada individuo en el desarrollo y logro de objetivos. Al respecto, López (1997) citado por Becerra (2006) indica que “el ambiente de la institución implica a las relaciones de sus miembros entre sí (profesores, administradores y directivos), así como las relaciones mutuas de toda la comunidad educativa (alumnos, padres y profesores)” (Pág. 5), en este hecho, reside la importancia de analizar las relaciones interpersonales de los docentes las cuales según Becerra (2006) se clasifican en: Docente-docente, docente-alumno, docente-directivos, docente-familia, el mismo autor, de acuerdo a los resultados encontrados en su tesis doctoral en el 2006, cabe anotar que estas relaciones, para esta investigación fueron abordadas desde la inferencia social y no desde la interacción en sí misma, el mismo autor indica que la relación que más influye en la percepción de clima social escolar, para los docentes, es la relación docente-docente y que esta incluso es mucho más importante para ellos que la relación con sus alumnos. A partir de este hallazgo significativo, para abordar y comprender mejor el concepto, se empieza por analizar esta relación, sin embargo cabe resaltar que en muchas ocasiones no son tenidas en cuenta las características propias del funcionamiento cognitivo individual de los docentes (en lo que respecta al funcionamiento social), las cuales son fundamentales en las relaciones interpersonales en un entorno como este.

Según Benito (2006) una de las autoras más destacadas en este concepto, las características del clima social en el que se encuentran los individuos en una organización influyen en su comportamiento dentro del mismo, los docentes pasan la mayor parte de su tiempo en su institución y por tanto, comparten mucho con sus compañeros de trabajo. Balsmeyer, Heinrich y Quinn (1996) citados por Yáñez (2006) quien ha realizado numerosas e importantes investigaciones en este tema, manifiestan que en el caso específico de las relaciones entre los docentes se denominan colegialidad, debido a que están enmarcadas, por una equidad de poder, donde cada uno de los docentes y según las funciones que desempeña ejerce su poder de manera que este no perjudique las funciones desarrolladas por los otros docentes ya que con quienes se relacionan son colegas, teniendo en cuenta para ello los deberes, principios y valores propios de la profesión, el mismo autor indica la importancia que tienen unas buenas relaciones

interpersonales entre los docentes para mantener un buen clima y motivación laboral, así mismo Benito (2006) señala que dependiendo del tipo de relaciones interpersonales y el tipo de comunicación que mantengan los miembros de la organización se da o no la satisfacción laboral.

Los centros educativos funcionan similares a otras organizaciones con diferente fin. Algo fundamental dentro de toda organización son las relaciones que se dan dentro de la misma, que crean sistemas y redes de comunicaciones que influyen en el funcionamiento del centro educativo (Benito, 2006). Los Docentes se encuentran inmersos en el clima social escolar y son actores activos del mismo, por tanto, las relaciones interpersonales que ellos sostienen con los demás individuos de la institución en que se encuentran, forman parte fundamental de la percepción de dicho clima. Según Becerra (2006), las relaciones interpersonales de los centros educativos generan o no las condiciones adecuadas para un buen desarrollo de los actores del mismo

Estudios realizados en países como Australia, España, Inglaterra, Estados Unidos, comparados con Latinoamérica evidencian que en los países desarrollados las relaciones interpersonales entre docentes no son una dificultad, incluso indican que dichas relaciones van más allá del plano laboral y pasan al personal. Avalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010), pero en Latinoamérica se ha evidenciado que las relaciones interpersonales son uno de los problemas fundamentales que los docentes asocian a su trabajo Avalos et al. (2010), esto podría deberse a las diferencias que se dan en cuanto a estatus, calidad de vida y remuneración que se dan entre los diferentes países estudiados.

Según las investigaciones realizadas por varios autores como Benito (2006), factores como antigüedad, la experiencia o el nivel de formación de los docentes afecta de forma directa las relaciones interpersonales, ya que generan que los más antiguos o más instruidos, ejerzan poder sobre los demás e influyeran a los directivos, quienes en ocasiones para evitar conflictos con ellos, terminan dejándose influenciar por sus opiniones, generando malestar en quienes no fueron tenidos en cuenta. En el estudio realizado por Benito (2006), los profesores “nuevos” manifiestan malestar por las dificultades que se generan al intentar llegar a acuerdos con estos docentes debido a la baja flexibilidad y apertura a nuevas opiniones por lo que refieren que no es muy agradable entablar relaciones con ellos, más allá de lo estrictamente necesario. La dificultad de las relaciones está en que los docentes tienen distintos planteamientos

pedagógicos, intereses y motivaciones (Benito, 2006), de acuerdo a los estudios realizados y en los que evidencian que en la mayoría de casos los profesores son conscientes de las dificultades en las relaciones con sus colegas y como estas afectan el clima escolar, pero en muchas ocasiones según la misma autora, manifiestan bajo interés en mejorarlas por la complejidad que ellos mismos encuentran por los factores ya mencionados. Esto afecta el bienestar subjetivo en el campo afectivo y cognitivo mencionado en el bienestar subjetivo, afectando así la evaluación y calificación global que hacen los docentes de su propio bienestar subjetivo.

Las relaciones entre docentes son bastante complejas, ya que están inmersas, en un clima de continua competencia e individualismo. Yáñez (2006), De acuerdo con esto Prieto (2004) citado por Yáñez (2006) señala que la confianza podría ayudar a mejorarlas debido a que “en un clima de confianza y colaboración, los profesores aprenden unos de otros, se potencian las capacidades individuales y se genera el desarrollo de una fuerte identidad profesional”. De lo anterior cabe resaltar que el clima social escolar requiere de trabajo en equipo para que se fortalezca el crecimiento docente y que genere el crecimiento institucional, si crecen los docentes como profesionales, y en general mejora su calidad de vida, mejora la calidad de la institución, esto según Ayuso, sf., Cárdenas y Pérez, sf; Napione, (2008) citados por IEESA, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (2013), lo cual implica, para los docentes demandas continuas que pueden generar estrés laboral, como lo son demandas afectivas y cognitivas.

Por otra parte la relación Docente - alumno es básica para la satisfacción laboral, siendo particularmente importante en esta interacción, la mediación de poder predeterminado que antecede a esta relación. Sobre este punto Artavia (2005), argumenta que el docente tiene poder sobre los estudiantes para decir que y como se actúa en el aula, mientras a los estudiantes se les da la posibilidad de mantener relaciones horizontales con sus compañeros, sin embargo todo lo que en aula sucede es mediado por el profesor a cargo, quien dentro de sus funciones en el aula no solo tiene la educación teórica sino, la educación integral de sus estudiantes mediando las relaciones de los mismos dentro de lo correcto o adecuado.

Benito (2006) indica que existen en esta relación, docente-alumno, 2 tipos de docentes: por una parte están aquellos que se centran únicamente en la relación basada en la transmisión de conocimiento y por otro lado se encuentran los docente que se preocupan por una relación más cercana con sus estudiantes convirtiéndose una guía

para los alumnos, formándolos de forma integral, no solo en el conocimiento teórico. La autora resalta la importancia de estos últimos, los docentes que buscan la formación integral de sus estudiantes, al señalar que, “un buen profesional de la educación es aquel que tiene los conocimientos adecuados, los sabe aplicar, pero además, posee una serie de características personales que favorecen el desarrollo de su trabajo, sus relaciones interpersonales y el aprendizaje de los niños” (Benito, 2006). Es así como la autora resalta que la relación docente alumno, puede contribuir no solo con la satisfacción del docente si no, con la motivación del alumno al mismo tiempo. El docente está en su trabajo, la mayor parte del tiempo, con sus estudiantes, por esto es importante para su bienestar la relación con ellos, quienes son la razón principal de su labor.

Por otro lado, la UNESCO en un estudio realizado en 2005 en varios países latinoamericanos (Chile, Argentina, Uruguay, Ecuador y Perú), encontró que para los docentes la relación con los estudiantes se ve afectada por tres razones principales: falta de apoyo de la familia, indisciplina y problemas de aprendizaje, lo que denota para ellos una disminución del bienestar, relacionado a estos inconvenientes, también sienten falta de apoyo de la institución, debido a que en ocasiones, el número de estudiantes por docentes es excesivo o el número de especialistas que atienden estos inconvenientes de forma interdisciplinaria es escasa. Sin embargo la UNESCO aclara que en su estudio los docentes indicaron que los problemas de sus estudiantes no son un factor estresor tan alto como la exigencia institucional.

Otra relación compleja y de gran importancia a la que se deben enfrentar los Docentes es la relación con los directivos, es decir sus jefes inmediatos. De acuerdo a una comparación realizada por IEESA (2013) entre 2 estudios, uno en Europa y otro en Latinoamérica, para los docentes, la relación con sus superiores es complicada, sin embargo en Latinoamérica es un gran factor estresor, debido a que los docentes indican que continuamente son vigilados, evaluados y el nivel de exigencia comparado con el nivel de reconocimiento es bajo. Es importante aclarar que el mayor malestar se dirige a un “Liderazgo Autoritario” por parte de sus jefes en donde en lugar de recibir sugerencias, la mayor parte del tiempo reciben órdenes, las cuales no tienen opción de discutir o sobre las cuales no pueden opinar. Como se mencionó anteriormente la relación Docente directivo, como indica Benito (2006) se ve afectada ante la preferencia o mayor atención hacia las opiniones de quienes son más antiguos, bien sea profesionalmente o en la institución, esto lleva a que quienes no son tenidos en cuenta generen malestar hacia sus

directivos y compañeros, lo que genera mal ambiente laboral, y por lo tanto una percepción de baja satisfacción y bienestar.

Una variable importante, que reside en los procesos cognitivos sociales, y por lo tanto con lugar en el sujeto, que media las relaciones interpersonales, es la empatía. Esta puede definirse como “la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como similar” (López, Flippetti y Richaud, 2014, Pág. 38.). Según Goleman (1997) la empatía parte de la conciencia de sí mismo, pues indica que el entendimiento de las emociones de otro parte del entendimiento de las emociones de sí mismo, y resalta la importancia que tiene la empatía en todas las relaciones que los seres humanos deben sostener a lo largo de su vida, partiendo de la idea que en el lenguaje verbal no siempre están plasmadas las emociones de las personas. Se debe ser más empático aun, para entenderlas en el lenguaje no verbal.

Partiendo de esta definición se tiene en cuenta la importancia de la empatía en los seres humanos. Desde los contextos de aprendizaje, llama la atención particularmente el caso de los docentes, ya que como se mencionó anteriormente las relaciones interpersonales a las que se enfrentan tienen diferentes participantes y para todos los casos, ya sea docente, directivo o alumno es fundamental partir desde el entendimiento del otro para llegar a un adecuado desarrollo de las tareas como docente. Rey (2003) argumenta que la empatía permite percibir al otro, tanto desde el lenguaje analógico como del digital, pero para ello se requiere habilidades tales como: diferenciar la respuesta emocional del otro de la propia, y relacionar lo que se percibe del otro con la experiencia propia, para así percibir su sentir de manera adecuada. lo que desde este mismo autor se define como “comprensión de la emoción o sentimientos del otro”, y lo cual se apoyaría en lo expuesto por Martínez y Pérez (2011), que señalan que esta capacidad o habilidad se ubica, según las últimas investigaciones realizadas, neuro-fisiológicamente, en las neuronas espejo, las cuales se activan cuando se realiza una acción y se ve que esta misma acción la realiza otra persona, por ello indican que al ver en otro emociones que el mismo individuo a sentido, puede llegar a comprender el sentir del otro. Según el mismo autor es básico el estudio de las neuronas espejo, lo cual permitiría que se llegue a fortalecer la enseñanza a los docentes en la medida en que puedan facilitar el desarrollo de estrategias encaminadas a sostener un relación adecuada con sus estudiantes. Goleman (1997) a partir de varias investigaciones realizadas en Estados Unidos en niños desde los 6 meses observó muestras de empatía desde temprana edad lo que indicaba

según el autor que el desarrollo de la empatía inicia, incluso desde el mismo nacimiento, porque se entiende la importancia de los docentes en la escuela para la formación de la empatía en los niños, por ejemplo, desde el modelo, siendo cada docente empático con todo su entorno relacional, para dicho propósito.

Un docente con niveles importantes de empatía, y por lo tanto con buenas relaciones interpersonales podría desarrollar un mejor trabajo en contextos de aprendizaje. Para Martínez y Pérez (2011), es fundamental el desarrollo del docente como ser empático ya que permite la atención y educación del estudiante como ser único en habilidades y capacidades, pero indican que es básico que no pierda su rol, al desarrollar esta habilidad, ya que también es necesario que sus estudiantes tengan claro el rol de autoridad que debe mediar esta relación en las buenas relaciones interpersonales no solo con los estudiantes, sino también con directivos y compañeros de trabajo ya que estas Martínez y Pérez (2011) permiten una disminución del riesgo de llegar al “burnout”, así como un adecuado desarrollo del clima social escolar permitiendo mayor satisfacción en el docente.

Para este estudio Se tomará la definición de empatía como “la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como similar” (López, Flippetti y Richaud 2014, Pág. 38.)

Autoeficacia

La teoría de la Autoeficacia ha tenido un desarrollo conceptual y metodológico, desde sus inicios hasta la actualidad. Sobre esta se ha intentado demostrar cómo los aspectos cognitivos, contextuales, conductuales y afectivos de una persona están condicionados por lo que hace parte de su definición. (Covarrubias y Mendoza, 2013).

La autoeficacia es un término desarrollado desde la teoría social del aprendizaje por Rotter en el año 1966, y retomada en 1986 por la teoría socio cognitiva de Bandura, (Chacón, 2006). Ambas teorías han coincidido en definir la Autoeficacia como el juicio que hace cada individuo y la capacidad propia para lograr organizar y llevar a cabo un objetivo, lo que influye en la elección de una actividad o de una conducta, en las formas de pensar y en las reacciones emocionales que surjan (Blanco, 2010, citado por Drinot, 2012), La diferencia en las definiciones de Bandura y Rotter, radica en que en el manejo que se le dan a los recursos o herramientas para llegar a cada logro deseado, dejando de esta manera a decisión de los individuos lo que se requiere para ello. Por un lado Bandura (1997), Citado por Chacón (2006), afirma que los individuos poseen un sistema

interno que les permite ejercer control sobre sus propias acciones, conductas y los pensamientos. Basados en esta idea, se expone que la interacción es analizada como un proceso de determinismo recíproco, que según este modelo, tanto los factores personales internos de cada individuo, como los factores situacionales y la conducta son determinantes que actúan en un proceso de interacción recíproca triádica. (Gózaló y León, 1999). El cual incide en el logro de las metas que cada uno se propone, expone que si las personas creen en que no pueden o no tienen. Por otro lado la teoría de Rotter, se determina la conducta como un resultado de interacción entre las personas y su entorno, donde se desarrolla la situación psicológica del individuo y las condiciones ambientales (las metas o reforzamientos) Iglesias y Llorente (2006).

Con relación a las anteriores definiciones, y posterior a estas, Chacón (2006) define el concepto de autoeficacia como todas aquellas creencias que tiene el individuo de organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar todas aquellas situaciones futuras, en donde las creencias de autoeficacia de cada sujeto hacen énfasis en los juicios que cada individuo hace acerca de las capacidades que se tienen para llevar a cabo una tarea.

En estudios realizados por Delgado, (1999); Chiecher, (2009); Sanjuán, Pérez y Bermúdez, (2000); Yeo, Ang, Chong, Huan, y Quek, (2008) citado por Drinot (2012) se ha concluido que el constructo de autoeficacia se compone de dos factores: el primero es la expectativa de autoeficacia, que hace referencia a la confianza y a la convicción que poseen los individuos de sus capacidades para realizar de manera adecuada una actividad, y el segundo es la expectativa de resultado, la cual hace énfasis en la percepción o valoración que tienen los individuos sobre las posibles consecuencias de su acción. Para el caso de los docentes, Bandura (1999) citado por Castro, Flores, Lagos, Porra y Narea (2012), expone que lo importante es la creencia propia que tienen estos a través de las cuatro fuentes de eficacia: las experiencias de dominio, las experiencias vicarias, persuasión social y los estados psicológicos y emocionales. Canto y Rodríguez (1998) y Shaughnessy, (2004), citados por Castro et al., (2012), indican que *las experiencias de dominio* son las que mayor influencia ejercen sobre el fortalecimiento o debilitamiento de aquellas creencias de eficacia, ya que esta contrasta de manera directa con los resultados obtenidos y estos son experimentados como éxitos o fracasos, atribuyendo esto a las propias capacidades de esfuerzo. Bandura (2000) citado por Castro et al (2012) definen los otros constructos, *las experiencias vicarias* aumentan de manera

considerable la autoeficacia, esto relacionado con que los modelos sociales son percibidos como similares, tras alcanzar cada una de las metas o tareas de manera exitosa. Por otro lado *la persuasión social*, se refiere a ese grupo de personas que son reafirmadas verbalmente sobre sus capacidades para la realización de determinadas tareas o metas. (Bandura, 2000) citado por Castro et al., 2012). Por último se encuentran *los estados emocionales y psicológicos* de las personas ante las tareas propuestas, por ejemplo, cuando estas son interpretadas como señales de estrés, tensión y/o molestias se disminuyen las creencias de la propia autoeficacia (Bandura, (2000) citado por Castro et al., 2012).

En la autoeficacia docente y con relación a algunas investigaciones realizadas en el contexto educativo, sugiere una estrecha relación entre el pensamiento de los docentes y las acciones que lleva a cabo dentro del aula (Prieto, 2001 citado por Castro et al ,2012), esto debido a que cada grupo de estudiantes tiene su propia percepción del docente y con relación a esto, de manera positiva o negativa, el docente tiene su propia percepción de ello. (Castro et al., 2012). El poseer un sentido de autoeficacia, incluye tomar iniciativas y no adoptar actitudes pasivas, implica actuar en el medio y no permitir que este controle o determine cada acto (Drinot, 2012).

Como lo expone Chacón (2006), citado por Drinot (2012), la autoeficacia no es un constructo global, si no por el contrario es dinámico, y para el caso de los docentes, quienes están constantemente expuestos a un contexto o situación de aprendizaje de nuevas o diferentes experiencias, esto explica su variabilidad en el tiempo.

Para el momento de esta revisión, se ha observado que la autoeficacia en los docentes, se ve enfrentada a nuevos retos, ya que el estrés, la desmotivación, los pensamientos negativos y la ansiedad, pueden influir de manera negativa en ellos y disminuir la creencia propia del concepto y de los factores que lo componen. Sin embargo para Fernández (2008), citado por Drinot (2012), la autoeficacia de los docentes, es un factor que reduce o amortigua el estrés laboral, haciendo que las personas, se sientan en la capacidad de enfrentar nuevos retos. Por su parte, De Luis (2007) citado por Drinot (2012), propone que pueden existir diversas fuentes de las cuales los docentes construyen sus creencias de autoeficacia, entre ellas están, todas aquellas experiencias propias de fracaso o de éxito, las observaciones de otros contextos de enseñanza, los estados emocionales ante la situación educativa, ya que varias investigaciones de algunos autores como Chacón (2006), han comprobado que la conducta o aprendizaje del

alumnado se relaciona directamente con las creencias de autoeficacia de los profesores, Delgado (1999) citado por Drinot (2012), lo que comprobaría la relación positiva entre la autoeficacia docente y el logro académico de los estudiantes a cargo, Gibson y Dembo (1984) citado por Drinot (2012), por esta razón es fundamental tener, en la educación, docentes con alta autoeficacia en su labor pedagógica, ya que como lo expone Bandura (1997) citado por Drinot (2012), aquellos docentes que confían en sus creencias, en las capacidades y habilidades, son capaces de crear experiencias directas que llevan a sus alumnos al éxito, sin embargo, los docentes que dudan de su autoeficacia, debilitan la autopercepción de eficacia de los alumnos y a su desarrollo cognitivo, Chacón (2006) citado por Drinot (2012), por lo que se considera que la autoeficacia docente abarca todo un conjunto de creencias que tiene el profesor, sobre su propia capacidad para ejercer un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos. (Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario, 2009).

Tschannen-Moran y Woolfoolk (2001) citado por Rodríguez et al., (2009), afirman que aquellos docentes con alta percepción de autoeficacia presentan una mejor apertura a las nuevas ideas, mayor disposición para probar nuevos métodos, tener una mejor planificación y una organización en sus clases, lo que hace que se muestren más entusiastas en el proceso de enseñanza, de igual manera los docentes con mayor autoeficacia confían más en sus alumnos, y en consecuencia, son capaces de compartir con ellos la responsabilidad de la resolución de problemas, que se puedan generar en el aula de clase y muestran mayor satisfacción con el trabajo de docentes. (Klassen, Bong, Usher, Chong, Huan, Wong y Georgiou, 2009, citado por Rodríguez et al., 2009).

Uno de los grandes retos a los cuales se enfrenta los docentes universitarios, consiste en la adaptación de sus estrategias de enseñanza a los diferentes modelos que caracterizan la educación universitaria. (Rodríguez et al., 2009), por lo que es necesario para esta adaptación, que los niveles de autoeficacia sean elevados. Estos retos demandan al docente una serie de cumplimientos de tareas, el uso de las tecnologías para el desarrollo de la función pedagógica, dicha adaptación mediada por las necesidades de la época actual. (Ávila, 2011).

Para el presente escrito se tomará como referencia la definición que realizó Chacón (2006), al afirmar que la autoeficacia, como todas aquellas creencias que tiene el individuo de organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar todas aquellas situaciones futuras y que estas a su vez influyen en el modo de pensar, sentir,

motivarse y el actuar de las personas, donde las creencias de autoeficacia hacen énfasis en los juicios que cada individuo hace acerca de las capacidades que se tienen para llevar a cabo una tarea.

Apoyo social

Son muchas las definiciones de este constructo que se han construido a partir de la investigación, según una de las más completas el apoyo social corresponde al grupo de personas que ejercen una función recíproca entre sí, de esta manera los individuos cumplen una función de soporte mutuo; la red de apoyo social está constituida principalmente por los sujetos más cercanos e importantes para cada individuo, grupos como el núcleo familiar, amigos y compañeros de trabajo Caplan y Nelson (1973) citado por Pando, Aranda, Aldrete y Reynaga (2006). El apoyo social permite a cada sujeto afrontar cada una de las situaciones que generan tensión y las consecuencias que de allí se desencadenan. Según Hombrados y Castro (2013) el apoyo social es netamente interactivo y se da como un proceso interpersonal de ayuda entre el sujeto y las redes de apoyo, en el cual están implicadas las emociones, la ayuda material y en intercambio de información en contextos determinados como lo son la familia, la escuela, el trabajo, etc., según Laireiter y Baumann (1992) citados por las autoras anteriormente mencionadas, exponen que el apoyo social está conformado por cinco importantes componentes como lo son las redes de apoyo, el ambiente de apoyo, el apoyo que se realiza, el apoyo percibido y el contexto donde este se desarrolla.

Por su parte Schaefer, Coyne y Lazarus, (1981) citados por Hombrados y Castro (2013), argumentan que el apoyo social tiene tres dimensiones: a nivel emocional y el cual distingue un aspecto muy personal de cada sujeto, en lo que respecta a sentirse amado y el tener la percepción de seguridad para poder confiar en alguien; a nivel instrumental que distingue la disposición que tiene el individuo por parte de otros para recibir ayuda directa y a nivel informacional que hace referencia a como el sujeto provee de consejos o guía a las demás personas para que puedan resolver sus problemas; cada una de estas dimensiones se encuentran relacionadas entre sí para la satisfacción de cada una de las funciones del apoyo social teniendo enlace directo con las necesidades específicas de cada individuo. Harknett, (2006); Henly, Danziger y Offer, (2005); Thoits, (1995) citados por Cienfuegos y Díaz, (2011), sostienen que a través de la investigación empírica se ha demostrado que este constructo es un predictor fundamental del bienestar psicológico en los adultos.

Según Herrero y Gracia (2007) citados por Hombrados y Castro (2013), el apoyo social ha sido muy investigado en las últimas décadas. Entre las investigaciones que citan se encuentra, por ejemplo, la de Taylor, Sherman, Kim, Jarcho, Takagi, y Dunagan (2004) citados por Hombrados y Castro (2013), quienes definen el apoyo social como "la percepción o la experiencia de que uno es amado y cuidado, estimado y valorado, y es parte de una red social de asistencia mutua y obligaciones". (Pág. 109). Sin embargo, según Barrón (2001) la definición más completa es la de Lin, Dean y Ensel (1986), según los cuales "el apoyo social como provisiones instrumentales y/o expresivas, reales y percibidas, aportadas por la comunidad, redes sociales y amigos íntimos". (Pág. 17)

Según Barrón (2001) la investigación del apoyo social tiene bastantes antecedentes con sustentación suficiente con estudios realizados desde los años 70, a partir de estos estudios se ha llegado a dividir la investigación del apoyo social en dos grandes hipótesis, la primera habla de los efectos directos que tiene el apoyo social sobre la salud y el bienestar de los individuos. La segunda hipótesis habla del efecto de amortiguación, "establece que el apoyo social es esencialmente un moderador de otros factores que influyen en el bienestar, en concreto los acontecimientos vitales estresantes". (Barrón, 2001, Pág. 17)

Dentro de las investigaciones que han abordado el apoyo social, encontramos la realizada por Galdeano, Godoy y Cruz (2007) la cual midió los niveles de salud psicosocial en 501 profesores de educación colegio de doce centros públicos de España, concluyeron que la presencia de factores estresantes asociados al trabajo, tienen una alta probabilidad de generar patologías psicosociales en los docentes, y que la probabilidad de generar estas patologías aumenta si la percepción de apoyo y reconocimiento de sus pares y directivos es baja, contrastando así esta conclusión con Rabada y Artazcoz (2002), citado por (Astigarraga, SF) quienes mediante un estudio Delphi, estudio que predice la respuesta a una hipótesis mediante el consenso de las respuestas de un grupo de expertos el cual consistió en la aplicación de cuestionarios a expertos para tratar un problema complejo a través de la manifestación de opiniones de los mismos, llegando a consensos, en los cuales se identificaron factores de riesgo en los docentes de colegio y destacaron la falta de colaboración y cooperación entre compañeros, es decir la falta de apoyo social de los compañeros de trabajo y jefes juegan un papel determinante en la salud y el bienestar. (Molinero y Cortes, 2005, citado por Galdeano et al., 2007), este reduce los efectos negativos del estrés en las personas según Cohen y Wills (1985) citado

por Topa-Cantisano y Morales (2007), el cual podría tener repercusiones negativas en la salud física y mental de los docentes.

Por otra parte Topa-Cantisano y Morales (2007) en un estudio descriptivo, a través de la aplicación de una encuesta a 494 empleados de diferentes organizaciones, concluyeron que cuando el individuo se identifica fuertemente con el grupo al que pertenece disminuye la presencia de burnout y estrés, y a la vez aumenta la orientación al logro; sin embargo los autores destacan dentro de su estudio que es más importante para el empleado el apoyo social que la eficacia laboral al momento de afrontar el estrés. En otro punto de análisis del estudio Van Knippenbeg y Van Schie (2000) citado por Topa-Cantisano y Morales (2007) afirman que, que una fuerte identificación grupal puede influir negativamente en el funcionamiento organizacional, esto debido a que si las normas prevalentes dentro de las organizaciones y dentro del grupo son incompatibles una alta identificación grupal puede influenciar negativamente en los lineamientos organizacionales, esto debido a que la identificación grupal con los compañeros de trabajo puede llegar a ser más fuerte o importante para el empleado que la identificación con la organización.

Siguiendo con la relación entre apoyo social y estrés, Cohen y Wills (1985) citados por Pando et al. (2006) Señalan que se pueden generar efectos significativos del apoyo social cuando se desarrolla una situación apropiada, que permita afrontar el estresor presente y cuando el nivel de estrés generado es alto; mientras que por el contrario Gil-Monte y Peiro, (2000) citados por los mismos autores consideran que la falta de apoyo, por parte de los compañeros y superiores, puede tener factores negativos en la salud de los trabajadores lo cual reafirma lo expuesto por Collins y Turunen (2006); Galaz, (2002) citados por Linares et al.(2011) la combinación de estrés con bajo apoyo social pueden ser desencadenantes de niveles de ansiedad y síntomas físicos que pueden generar un mayor ausentismo por parte de los docentes. Es por esto y tal como Caplan, (1974) citado por Hombrados y Castro, (2013) expone que el apoyo social tiene la función de capa protectora cuando aparecen los problemas en donde los individuos que conforman los diferentes grupos de apoyo en los diversos contextos que abordan pueden experimentar un grado de inmunización en situaciones de estrés.

Unda, Martínez, Sandoval, Marroquín y Tovalín (2010) han señalado que la percepción que tiene el sujeto en cuanto al reconocimiento, por parte de los compañeros de trabajo y los jefes, es un factor determinante del apoyo social, que puede resultar

beneficioso para los docentes en los momentos de alta presión, por lo tanto la poca valoración de los docentes y la baja percepción de apoyo social, sumado a los altos niveles de tensión laboral, generan consecuencias negativas a nivel fisiológico y psicológico; en relación con este enunciado Tardy, (1985) citado Cienfuegos y Díaz, (2011) no solo aborda el apoyo social desde propiedades estructurales y funcionales, sino que también tiene en cuenta la percepción que el sujeto tiene del apoyo social que recibe y la disponibilidad que tiene para hacer uso del mismo, analizando si al tener esta disponibilidad accede o no a aceptar el apoyo, y especificando para ello que el apoyo se puede operacionalizar en función de su contenido como apoyo: emocional, informacional, evaluativo e instrumental. Según Cabello, Alguero, Alvanecio y Estrchi, (2004) citado por Martínez et al (2010) la labor docente se convierte en una actividad apática en donde ellos mismos no llegan más allá de realizar tareas tecnócratas y administrativas, lo que dificulta la innovación y por ende facilita el estrés y la tensión laboral, en este punto según Grifito, Septo y Ripley, (1999); Singh y Billings ley, (1998) citados por Silvera (2007) la existencia de apoyo social en el contexto educativo, la percepción de la eficacia en los docentes, la alta satisfacción laboral y el periodo de permanencia en el proceso de enseñanza, tienen una relación significativa entre sí, actúan como mediadoras en estos efectos estresores, favoreciendo el desarrollo de las actividades en el aula de clase. Según Sean y Hollando, (2004); Sullivan, (1992) citados por Linares y Gutiérrez (2011) se pueden presentar alteraciones entre el balance familiar y el trabajo cuando se presenta una combinación de altos niveles de estrés y bajo apoyo social.

Por lo anterior y conforme a Cannel, (1990); Decir, Yasser y Rían, (1997); Piteras y Bogart, (1995) citados por Silvera (2007) se puede afirmar que unas buenas estructuras de apoyo afectivo, que estén acompañadas de la valoración y el reconocimiento del trabajo que desempeñan los docentes, que permitan dar cuenta de las necesidades que este puede presentar, son un elemento importante para el desarrollo de estrategias que le permitan al mismo afrontar de forma positiva, con compromiso y motivación las tareas que se realiza; el ambiente escolar que se genere en los centros de formación, con el equipo de trabajo, debe ser determinante como soporte a nivel laboral y emocional en las actividades académicas y administrativas que desarrollan los docentes, en conjunto con sus colegas, de tal forma que se generen consecuencias positivas en la calidad de vida de los docentes.

Es por ello que en esta investigación se abordó el apoyo social a partir de lo expuesto por Héller y Single (1983) citados por Londoño, Rogers, Castilla, Posada, Ochoa, Jaramillo, Oliveros, Palacio y Aguirre (2011) quienes argumentan que este debe ser observado como un proceso complejo que implica la interacción de las estructuras sociales, las relaciones interpersonales y las características que posee cada individuo; por lo que Gottlieb (1983) citado por los mismos autores define este constructo a partir de la dimensión estructural, que se refiere al número de personal que conforman la red a la que pertenece el individuo y la dimensión funcional que abarca los beneficios que se pueden generar del apoyo social, teniendo en cuenta que esta dimensión está compuesta de factores emocionales que permiten que el apoyo social sea evidenciado y expresado por medio de la empatía, el amor y la confianza; así mismo la dimensión funcional tiene en cuenta unos medios instrumentales que permite la generación de soluciones a los problemas y por ultimo esta cuenta con aspectos informativos que le permiten al individuo obtener información para afrontar los problemas.

Finalmente el apoyo social se relaciona con el bienestar subjetivo, debido a las características situacionales y los factores personales en la percepción del mismo, De Pablos et al., (2011); con las relaciones interpersonales, debido a que los docentes pasan la mayor parte de su tiempo en su institución y por tanto, comparten gran parte de su tiempo con sus compañeros de trabajo, Benito (2006); con el clima social escolar ya que desde el punto de vista ecológico el clima social escolar se desarrolla entre el entorno físico de la institución y las características de los individuos o grupos, teniendo en cuenta el sistema social (Molina y Pérez, 2006, citados por Moreno, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo 2011); y con la autoeficacia por la reafirmación verbal que puede recibir el individuo acerca de sus capacidades en la realización de determinadas tareas o metas. (Bandura, 2000, citado por Castro et al., 2012); por lo que se puede inferir que este constructo se manifiesta como factor determinante en la vida de los individuos y que permite un balance adecuado en la vida personal y profesional de los mismos

Bienestar subjetivo

La labor docente implica un grado de compromiso social, en el que el implicado, al igual que otros profesionales, en función de su calidad de vida, hace una evaluación permanente de esta. Al respecto autores como Seligman y Csikszentmihalyi (2000), Citados por Cuadra y Florenzano (2003), afirman desde el marco de la psicología positiva,

que entre mayores sean los niveles de bienestar, mejor será el funcionamiento óptimo del sujeto en su labor y en general en los diferentes contextos en los que interactúa. De la misma forma, dicha percepción se asocia con elementos internos y externos. En el caso de esta investigación, la preocupación se centra entre otras, en el bienestar de los docentes.

El bienestar subjetivo es un componente psicológico de la calidad de vida, que hace referencia a la autoevaluación que hacen las personas de cómo se sienten con respecto a su vida, donde se encuentran aspectos cognitivos y afectivos (Martínez et. Al. 2013), según Rojas, (2011), es una evaluación integral de cómo se siente el ser humano, partiendo de realizar preguntas como: “*¿soy feliz?, ¿estoy satisfecho con mi vida?, ¿estoy a gusto conmigo mismo? o ¿me gusta la vida que tengo?*” Rojas (2011, Pg. 69). Abarca múltiples elementos, como la relación de pareja, la relación con los hijos, las relaciones laborales, la satisfacción de los logros obtenidos etc. El mismo autor explica que es subjetivo, porque se basa en las propias experiencias del sujeto y por lo tanto cambia acorde a la situación que vive cada ser humano, este cambio es continuo. Rojas (2011) indica que por todos los elementos anteriormente mencionados, que cada ser humano, es el único realmente capaz de determinar la percepción de bienestar subjetivo frente a su vida en general. Hernández (2002) citado por Hué (2012) define al bienestar individual subjetivo como una evaluación general, hecha por el mismo individuo, sobre sí mismo, en un periodo de tiempo significativo, acerca de la situación de vida, por lo que los docentes no pueden ser evaluados por sus condiciones externas, si no por las condiciones internas.

Siguiendo con la definición anterior basada en los planteamientos de Diener, 1994 según los cuales el bienestar, visto como un área se divide en tres partes: una parte es la parte subjetiva, la cual se basa en las experiencias del individuo (Campbell, 1976 citado por Diener, 1994), aclara que la parte objetiva estaría dada por aspectos como la salud, el dinero o la comodidad del individuo, las cuales necesariamente deben ser tomadas en cuenta pese a ser vistas como objetivas. La segunda parte esa dada según el autor por los aspectos positivos los cuales, aclara no necesariamente están dados solo por la ausencia de los negativos. Y por último, la tercera parte es la que ya se mencionó anteriormente, la evaluación global que hace el individuo de todos los aspectos de su vida durante un tiempo que según (Diener, 1994) pueden ir desde días hasta la vida entera.

“El reporte de bienestar subjetivo es una síntesis hecha por la persona acerca de su experiencia de vida, la cual incluye aspectos hedónicos, cognitivos, afectivos y

místicos” (Rojas y Veenhoven, 2010 citados por Rojas 2011, Pg. 69). Los aspectos hedónicos según explica el mismo autor hacen referencia al placer o dolor experimentado a través de cualquiera de los sentidos perceptuales: visión, audición, olfato, tacto y gusto, los aspectos afectivos se refieren a las vivencias diarias que incluyen las emociones y los estados de ánimo experimentados dentro de la cotidianidad por el individuo. Los aspectos cognitivos se refieren a las aspiraciones, cumplimiento de metas y logros o la presencia de fracasos, las místicas, las cuales según los autores Rojas y Veenhoven (2010), citados por Rojas (2011), no han sido estudiadas a profundidad, por estas se refieren a aquellas vivencias espirituales o creencias de cada ser humano, es decir creencias religiosas o creencias culturales entre otras.

En el caso de los docentes, el bienestar tiene un componente subjetivo y uno objetivo, (Omar, 2007, citado por Ávila, 2011) El primero aplica para aspectos como: la salud, consumo de alimentos, educación, ocupación, condiciones del hogar, recreación, tiempo libre entre otras y el segundo incluye los elementos subjetivos vinculados de manera directa con la sensación de bienestar experimentada por cada sujeto. (Ávila, 2011).

Debido a que la labor docente se enmarca en un contexto laboral, y de allí parte la evaluación del bienestar subjetivo, se podría abordar el concepto al interior de este contexto, por lo tanto, se debe ahondar en la definición de este bienestar y realizar el proceso evaluativo. Para empezar a nivel laboral se afirma desde Kalleberg (1977), citado por Ávila (2011), que es necesario abordar el estudio del bienestar laboral para el desarrollo y la dignidad, porque hace parte de un componente de la calidad de vida, un trabajador satisfecho tiende a presentar un comportamiento más comprometido que uno menos satisfecho, (Cardenal, 1999 citado por Hué, 2012).

El bienestar docente, ha sido investigado desde los años setenta del siglo XX, Entre los objetivos de los estudios, se ha identificado un número importante de intereses. Entre ellos, se destaca, por ejemplo, la búsqueda de factores que faciliten la comprensión de la posible asociación entre este y algunos factores como el agotamiento emocional y la disminución de los logros profesionales de los docentes. (Cornejo y Quiñones, 2007, citado por De Pablos, Colas y González, 2011).

Existen modelos teóricos que permiten estudiar el bienestar subjetivo de los docentes. Uno de ellos es el *modelo psicológico*, que plantea una posición opuesta al modelo ambientalista, debido a que atribuye a las características individuales la

responsabilidad principal en la percepción del bienestar subjetivo. Por otro lado se encuentra el *modelo interaccionista*, que interpreta al bienestar subjetivo a partir de la inquietud acerca de los elementos que propician la relación que existe entre las características situacionales y los factores personales con dicha percepción (De Pablos et al, 2011).

Para Sánchez-Cánovas (1998) citado por Salas (2010) el Bienestar Psicológico hace referencia al sentido de felicidad o bienestar, el cual corresponde a una percepción subjetiva de la propia vida, tomando en cuenta cuatro aspectos generales que son: la percepción personal del bienestar, el bienestar en el trabajo, el bienestar económico y el bienestar en la relación de pareja, el cual trasciende una reacción emocional inmediata a través de la experiencia, que está vinculada al presente y al futuro, y que es determinante en la percepción de satisfacción laboral, la cual se considera como la valoración afectiva de los trabajadores hacia los diferentes aspectos relacionados con su labor (García-Viniegras y González, 2000). A partir de esto es posible afirmar que la calidad de vida que percibe cada individuo, se da, de acuerdo a la satisfacción de las necesidades que este percibe. Al respecto Schuschny, (2009) citado por Guevara y Domínguez (2011 Pág. 316) indica que “la mejor manera de alcanzarla es reducir intencionalmente las actividades vitales a sus elementos básicos, descargando la vida de lo que está de más”.

Para esta investigación se tendrá en cuenta la definición de bienestar subjetivo dada por Martínez et. Al. (2013) quienes lo definen como un componente psicológico de la calidad de vida, que hace referencia a la autoevaluación que hacen las personas de cómo se sienten con respecto a su vida, donde se encuentran aspectos cognitivos y afectivos.

Clima Social Escolar

El clima social escolar tiene una estrecha relación con los constructos de bienestar, apoyo social, relaciones interpersonales, empatía y autoeficacia; como factores que permiten el desarrollo de la dinámica en la que se va desarrollando el ambiente en donde se desenvuelve el docente como lo es el colegio o la universidad.

El concepto de clima social escolar, como constructo, proviene del concepto de “clima organizacional” como resultado del estudio de los ambientes de trabajo en las organizaciones en la década de los 60’s, (Tagiuri y Litwin, 1968; Schneider, 1975 citados

por Mena y Valdés, 2008). Da cuenta del esfuerzo de la psicología social por comprender el comportamiento de los individuos en el ámbito organizacional (Rodríguez, 2004, citado por Mena y Valdés, 2008).

En un estudio realizado por Becerra (2006) que midió el estado del clima social escolar en establecimientos educativos de España con una muestra de 404 profesores, se llegó a la conclusión de que para los docentes son más importantes las relaciones que establecen con sus colegas que con sus alumnos. Por su parte Ramírez, Sandoval y Andrade (2012) citados por Pava y Rozo (2012) realizaron una investigación que permitiera medir e identificar las dimensiones y factores que afectan el clima escolar en instituciones del norte y sur del Tolima en Colombia, y en la cual se tuvieron en cuenta dimensiones como: desarrollo humano, estabilidad laboral, estilo de dirección, reconocimiento, servicios, modernización, resistencia al cambio, relaciones interpersonales, sentido de pertenencia y entorno físico. Para ello tomaron como muestra a los docentes de 153 instituciones educativas. Como resultado del estudio, los investigadores pudieron determinar qué en factores como la comunicación, la resistencia al cambio, las relaciones interpersonales, el sentido de pertenencia y el estilo de dirección, se evidencia satisfacción por parte de los docentes, mientras que en factores como la estabilidad laboral, el entorno físico, el desarrollo humano, el reconocimiento y la modernización se perciben como obstaculizadores del clima social escolar. En otro estudio de la UNESCO realizado en el año 2004 citado por Aron, Milicic y Armijo (2012) se señala que los países exitosos en medición escolar son entre otros: Canadá, Cuba, Finlandia y la República de Corea, y que por tanto tendrían un clima social escolar más positivo, siendo este determinante en el éxito de la educación. Por su parte Canchón, Plaza y Zapata (2013) exponen que los contextos laborales son diversos y que las características de los establecimientos son únicas y exclusivas, las cuales tienen repercusión en el comportamiento de los docentes.

Sin embargo Onetto (2003) citado por Mena y Valdés (2008) afirma que las relaciones humanas y el ambiente de la escuela se han apartado de nuestra atención, lo cual ha generado con ello un olvido en la relación que se desarrolla entre el alumno y el docente, que tiene un carácter subjetivo, y que está mediada por el conocimiento, donde la transmisión del mismo, es el objetivo fundamental de la escuela y por ello, dicha relación debe darse bajo parámetros de bienestar psicológico, ético y emocional para un aprendizaje favorable. Para Molina y Pérez (2006) citados por Moreno, Díaz, Cuevas,

Nova y Bravo (2011), desde el punto de vista ecológico el clima social escolar se desarrolla entre el entorno físico de la institución y las características de los individuos o grupos, teniendo en cuenta el sistema social.

Por su parte Aron y Millicic (2010) citados por Pava y Rozo (2012) relacionan el clima social escolar con el grado de satisfacción del entorno y la calidad de la educación. Bajo esta misma línea, Rodríguez (2004) citado por Pava y Rozo (2012), afirma que el clima social escolar se refiere a las características psicosociales de la institución, la cual a su vez se encuentra permeada de factores estructurales, personales y funcionales de la misma que permiten el desarrollo de un proceso dinámico en su interior, con un estilo en particular. De esta manera Freiberg (1999) citado por Hernandez y Sancho (2004), expone que el clima social escolar es esa coherencia que existe entre la organización, los recursos y las metas, y en donde la interacción que se dé entre sí por cada uno de estos componentes puede permitir responder positivamente a los factores externos negativos, logrando la canalización hacia los objetivos educativos propuestos dentro de la institución.

Para Cornejo y redondo (2001) citados por Canchón, Plaza y Zapata (2013) el clima social escolar puede ser investigado desde la institución educativa o desde los procesos y escenarios al interior de la misma como lo son el salón de clase, la sala de profesores ente otros, más no por agentes del entorno en donde el docente se encuentre ubicado, es decir externos a la institución. De otro lado sin embargo Hernández y Sancho (2004) citados por Canchón et al. (2013), conciben este concepto desde los aspectos organizativos y culturales y en donde el clima social escolar se fundamenta en la forma como cada uno de los integrantes que conforman la institución educativa, viven internamente el contexto educativo, que influye en el carácter y el comportamiento de los sujetos del proceso escolar.

Entre tanto Aron, Milicic y Armijo (2012) sostiene que el clima escolar permite a los encargados del sistema percibir como este es generados de diversos comportamientos que promueven o bloquean conductas y permiten la construcción de percepciones positivas o negativas de sí mismas; es por esto que en este sentido Tableman (2004) citado por Canchón et al. (2013), señala que los aspectos físicos y psicológicos están propensos a cambios y que estos a su vez son proveedores de la enseñanza y aprendizaje.

Hipótesis

Tanto los Docentes Universitarios como los Docentes de colegio tienen alto nivel de empatía

Los Docentes Universitarios en comparación a Docentes de colegio poseen más alto nivel de autoeficacia.

Tanto los Docentes Universitarios como los Docentes de colegio perciben un bajo nivel de apoyo social

Los Docentes Universitarios tienen un nivel más alto de bienestar subjetivo en comparación a los Docentes de Colegio

Tanto en los Docentes Universitarios como en los Docentes de Colegio, a mayor percepción de autoeficacia, apoyo social, la empatía mejor percepción de apoyo social escolar

A mayor nivel de Autoeficacia, apoyo social y empatía mejor percepción de bienestar subjetivo.

Marco Metodológico

Diseño de Investigación: Descriptivo – explicativo – con metodología correlacional, de corte transversal, no experimental.

Los estudios descriptivos buscan desarrollar una imagen del fenómeno estudiado a partir de sus características. Grajales (s.f.). Este es a su vez es un estudio correlacional ya que desde su metodología de análisis de datos pretenden medir el grado de la relación o de asociación, es decir, la manera cómo interactúan dos o más variables, en cuanto a que si una varía, la (s) otra (s), también experimentan un tipo de cambio. (Grajales, s.f.). De igual manera es transversal ya que se realiza una sola medición en los sujetos de estudio y se evalúan de manera concurrente la exposición al evento de interés, o el reporte generalizado de sus percepciones frente a las experiencias, en este caso, delimitado por la operacionalización de las variables, y evidenciado desde la medición de las mismas mediante los instrumentos (Hernández, Garrido y López, 2000). Por último es un estudio no experimental ya que ocurre sin la participación del investigador y de acuerdo con variables que están fuera de control del investigador. El control está

determinado por la validez y confiabilidad de los instrumentos, las instrucciones y la selección de los participantes (Hernández, Garrido y López, 2000, Pg. 145).

Participantes

Docentes de universidades y colegios, de ambos sexos, de los diferentes estratos socioeconómicos, en un rango de edades de 22 a 65 años, de la ciudad de Bogotá. Dentro de la categorización sociodemográfica se encontró que, la edad promedio de los participantes estuvo dentro del rango de 31 a 40 años. Gráfico 2, con relación al sexo el 52% de la población fue masculina y el 48% Femenina. Gráfico 2.1. De igual manera se encontró que los participantes desempeñan su labor docente en un 29% en el estrato 6 siendo este el mayor y en un 5% en el estrato 1, siendo el menor. Gráfico 2.2. La cantidad de participantes que se desempeñan en colegios fue de 51% y de universidad 49%. Gráfico 2.3. Por último del 100% de los participantes el 36.6% tiene un nivel educativo de pregrado y un 1.4% de Doctorado, y en un 38%, tienen como nivel educativo Maestría. Gráfico 2.4

Gráfico 2 Edad

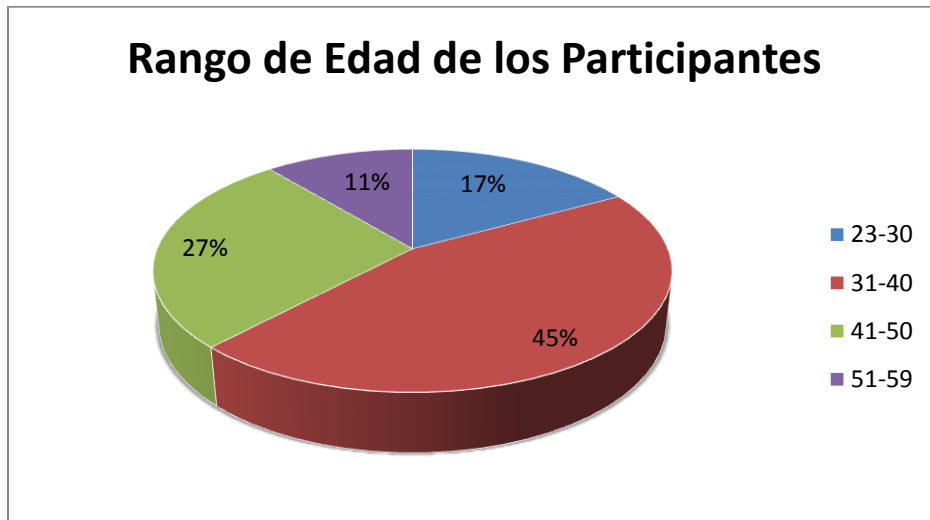


Gráfico 2.1 Sexo

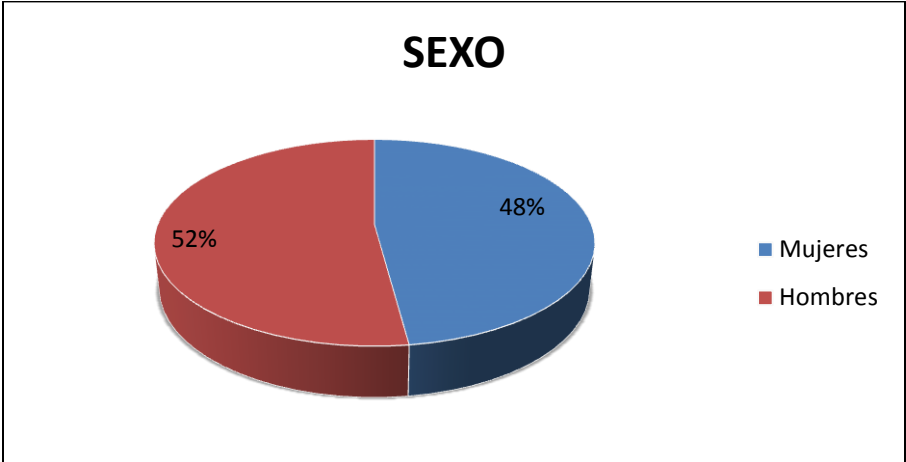


Gráfico 2.2 Nivel Socioeconómico



Gráfico 2.3 Institución en la que laboran (Docente de Universidad o Colegio)

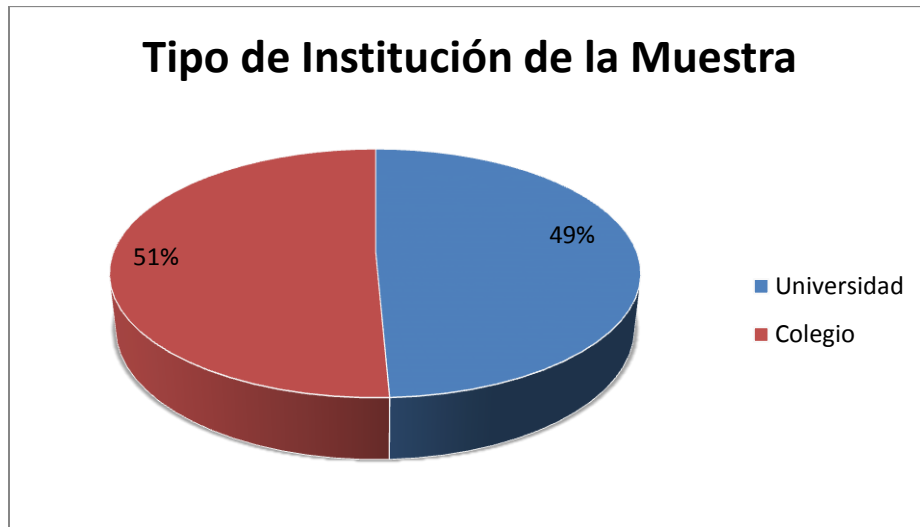
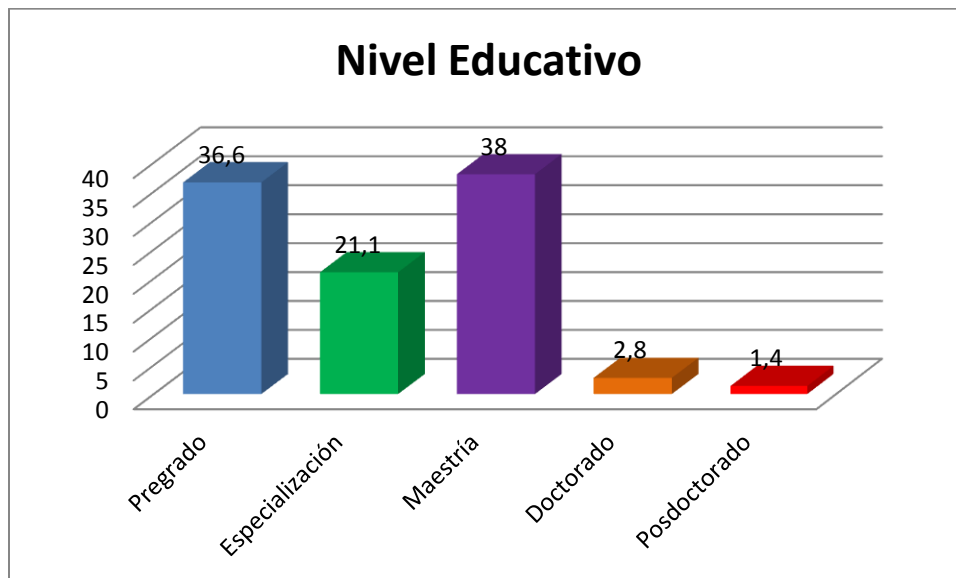


Gráfico 2.4 Nivel educativo de los Docentes



Técnica de muestreo

Par la obtención de la muestra en esta investigación, se empleó, un muestreo Aleatorio no probabilístico, intencional, respecto a los criterios de inclusión antes mencionados.

Para llevar a cabo la investigación se realizó la aplicación de instrumentos que permitieron medir cada una de las variables. A continuación se describe en detalle cada uno de los mismos.

Instrumentos

A continuación se presentan las escalas empleadas para medir cada una de las variables, las cuales en esta investigación, dada la naturaleza correlacional de la misma, se trató en todos los casos de variables cuantitativas continuas y escalares. Se presentan siguiendo el orden del modelo correlacional que aquí se propone, iniciando por lo tanto por las variables predictivas y finalizando por las variables criterio.

Empatía

Se utilizó la prueba Reactivity (Interpersonal Reactivity Index), (Davis 1980,1983, citado por Maestre, Frías, Samper, 2004) la cual consta de 28 ítems, se compone de 4 subescalas de 7 ítems cada una así: A). Toma de perspectiva, B). Fantasía, C). Preocupación empática y D). Malestar personal. Un ejemplo de ítem, "No. 18. *Cuando veo que alguien está siendo tratado injustamente, no suelo sentir mucha pena por él*". Sin embargo durante el proceso de medición de los datos y para generar los resultados de esta variable fue necesario retirar 11 ítems (3,4,7,12,13,14,15,17,18,19 y 27), para así quedar con los 17 ítems restantes de la prueba original. Fue necesario realizarlo, debido a que el alfa de Cronbach reportó un valor de .67, con los 28 ítems. Al retirarlos del proceso de medición, índice de consistencia interna reportado fue de .798. Dentro de los ítems retirados se encuentran los ítems invertidos (3, 4, 7, 12, 13, 14,15 y 18) de la prueba, lo que puede dar cuenta que a nivel cognitivo a los participantes les costó responder de manera acertada estos ítems.

Autoeficacia

Se evaluó esta variable con la Escala de eficacia percibida por los maestros (Tschannen-Moran Woolfolk, 2001, citado por Fernández y Merino, 2012), consta de 24 ítems. Este test está compuesto por 3 variables: A) La eficacia percibida en el ajuste del

estudiante, B) La eficacia percibida en las prácticas instruccionales y C). La eficacia percibida en el manejo del salón de clase. El índice de consistencia interna reportado mediante el estadístico del alfa de Cronbach, fue de 0.71. Un ejemplo del ítem “No. 11. *¿Cuánto puedes hacer para adiestrar a los estudiantes a formular buenas preguntas?*”

Apoyo social

Para la evaluación de esta variable se aplicó el test de MOS (Social Support survey), (Londoño, Rogers, Castilla, Posada, Ochoa, Jaramillo, Oliveros, Palacio, y Aguirre-Acevedo, 2012), es una prueba de adaptabilidad social compuesta por 20 preguntas. Este test está compuesto por 5 variables, A) Red de apoyo social: esta variable evalúa el número de personas que conforma la red de apoyo social (amigos y familiares); B) Apoyo social emocional/informacional: definida como el soporte emocional, orientación y consejos; C) Apoyo instrumental: caracterizado por la conducta o material de apoyo; D) Interacción social positiva: caracterizado por la disponibilidad de individuos con los cuales hacer cosas divertidas; y E) Apoyo afectivo: caracterizado por las expresiones de amor y afecto. Adicionalmente, el primer reactivo, se constituye en una medición subjetiva sobre la dimensión del tamaño de la red de apoyo en la que se basa el participante para dar cuenta de su percepción de apoyo social. Los ítems se responden mediante una escala tipo Likert de 4 puntos donde 1 significa nunca y 5 siempre. Para el proceso de medición de esta variable, se retiró el ítem 1, debido a que este corresponde a la red de personas con las que el participante cuenta. Realizado este proceso el índice de consistencia interna reportado mediante el estadístico del alfa de Cronbach, fue de 0.79. Un ejemplo del ítem es: “No. 17. *Alguien a quien quiera acudir para que me sugiera cómo manejar un problema personal*”.

Bienestar subjetivo.

Se aplicó la escala de satisfacción vital (Diener, Emmons, Griffin, y Griffin, 1985 citados por Vásquez, Duque y Hervás, 2012). La cual consta de 5 ítems, y evalúa A) La satisfacción vital y B) El afecto positivo y negativo. El índice de consistencia interna reportado mediante el estadístico del alfa de Cronbach, fue de 0.80; Un ejemplo del ítem es: “No. 3. *Estoy satisfecho (a) con mi vida*”

Clima social escolar

Se utilizó el CECSCE (Cuestionario de clima social del Centro escolar), (Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya, 2006), es un instrumento de auto-registro que

evalúa dos dimensiones del clima escolar, consta de 14 preguntas y se responde con escala Likert, donde 1 corresponde a nunca y 5 a muchas veces. Para el proceso de medición se retiró el ítem 3, debido a que el Alfa con este ítem reportó un valor de .66. Retirado este ítem, el índice de consistencia interna reportado mediante el estadístico del alfa de Cronbach, fue de 0.86. Esta escala evalúa: A) El clima escolar del centro y B) El clima escolar frente al profesorado. Un ejemplo del ítem es “No. 09. *Los estudiantes de todas las razas y grupos étnicos son respetados*”

Procedimiento

Para llevar a cabo esta investigación, se realizó la búsqueda de docentes de diferentes colegios y universidades de la ciudad de Bogotá, se hizo el contacto con las directivos de dichas instituciones para la aplicación de los instrumentos, la aplicación y recolección de datos se llevó a cabo en cinco semanas, cada semana se realizó la visita dos veces a cada una de las instituciones universitarias y a los colegios. El proceso de aplicación consistió en entregar a cada uno de los docentes un consentimiento informado antes de la iniciación de las pruebas y se le comentó que la información a registrar sería completamente confidencial y para uso con fines académicos, posterior se realizó la entrega del cuadernillo de preguntas y la hoja de respuestas.

Una vez terminada la aplicación de pruebas se realizó la recolección y clasificación de la información, para la respectiva tabulación que permitió realizar el análisis respectivo de los datos recolectados conforme a los resultados obtenidos y de esta forma poder validar la teoría de las variables estudiadas.

Para cumplir con los objetivos de la investigación, se llevaron a cabo análisis de frecuencia, descriptivos, de comparaciones de media y de correlación bivariada; empleando para ello el software SPSS versión 21.

Resultados

Una vez observado el comportamiento de las variables mediante el proceso de análisis en el software SPSS versión 21 y dando respuesta a los objetivos específicos, donde se pretendía identificar el nivel de empatía, el grado de autoeficacia, la percepción de apoyo de bienestar subjetivo y de clima social, entre los docentes de universidad y colegio, en la tabla 1, se presentan los resultados para la descripción de las variables en el total de los participantes de la investigación, en la tabla 1.2, presenta la mediana del

rango de valores posible de medición, acorde al instrumento empleado para cada una de las variables, y que al tratarse de escalas de razón, se consideró pertinente su uso, como criterio para interpretar los resultados de dicha medición. A partir de esos datos, se puede observar que el nivel de empatía se encuentra dentro del promedio con una mediana de 51, en el caso de la autoeficacia los resultados muestran una mediana de 72, por lo que se infiere que se encuentra por encima del promedio y que está se puede interpretar como un grado alto de autoeficacia, con relación al apoyo social, la mediana fue de 57, lo que lleva a comprender que el nivel se encuentra dentro del promedio, con relación a la percepción de bienestar subjetivo los datos arrojaron una mediana de 20, por lo cual se llega a considerar que esta percepción se encuentra por encima del promedio, por último el clima social escolar, obtuvo una mediana de 39 la cual se encuentra por encima del promedio.

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos de las variables para toda la muestra

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
EMPATIA	142	24	75	48,04	9,73
AUTOEFICACIA	142	63	156	96,84	14,36
APOYO SOCIAL	142	31	139	79,59	15,95
BIENESTAR SUBJETIVO	142		35	27,02	4,71
CLIMA SOCIAL ESCOLAR	142	27	65	49,18	7,68
N válido (según lista)	142				

Gráfico 3. Esquema de variables con relación al análisis de los datos

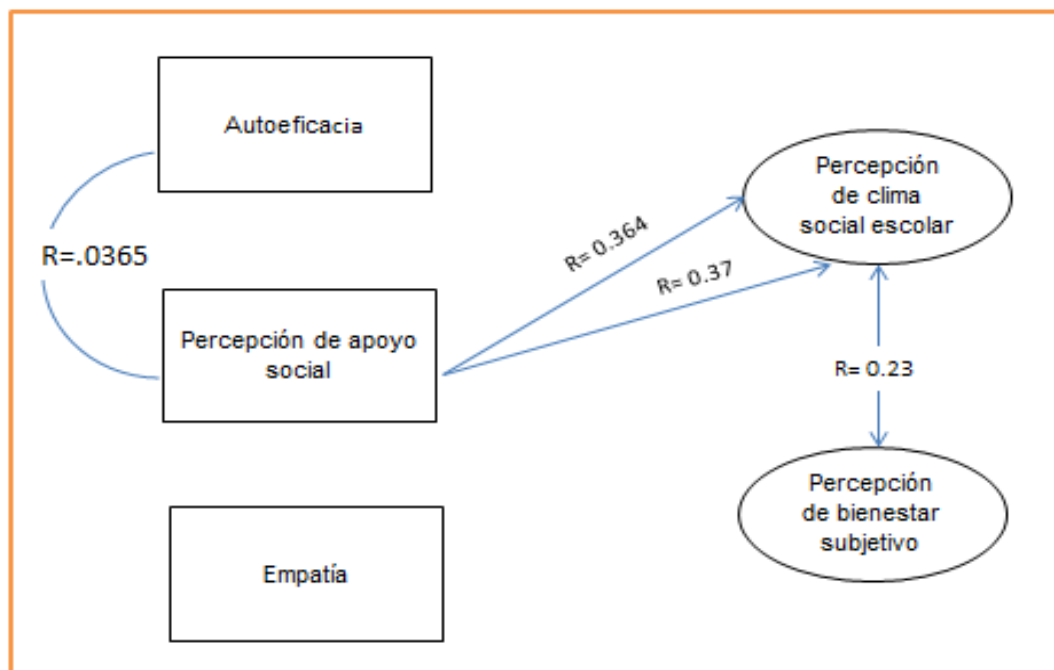


Tabla 1.2 Descriptivos de las variables, incluida la Mediana de Rango de valores, de acuerdo a cada una de las escalas empleadas para cada variable

PRUEBA	ITEMS	PUNTAJE MAX.	PUNTAJE MIN.	MEDIANA DEL RANGO DE VALORES QUE PERMITE LA ESCALA
EMPATIA	28-11 ELIM = 17	85	17	51
AUTOEFICACIA	24	120	24	72
APOYO SOCIAL	20-1 ELIM= 19	95	19	57
BIENESTAR SUBJETIVO	5	35	5	20
CLIMA SOCIAL ESCOLAR	14-1 ELIM= 13	65	13	39

Con el fin de determinar si las variables medidas tuvieron diferencias significativas entre los docentes de colegio y los docentes de universidad, se realizó el análisis descriptivo para cada una de las variables en cada uno de los grupos de docentes y dichos resultados se contrastaron mediante el uso del estadístico T de Student, el cual permite comparar el resultado descriptivo, a partir de la medida clásica de tendencia central – la media – comparar entre muestras independientes, con el requisito de contar al menos con 100 participantes en total para contrastar. El resultado del análisis de esta se encuentra en la tabla 2, en la que se observa que no se encontraron diferencias significativas en tres de las cinco variables con relación a la población. La primera de las variables en la que no se observaron diferencias significativas en su comportamiento, en función del grupo de docentes, fue la empatía; la segunda fue la percepción de apoyo social y finalmente la variable de bienestar subjetivo. Sin embargo, al revisar los datos se encontró que en la variable de autoeficacia y de clima social escolar las diferencias fueron significativas entre la percepción de los docentes de colegio y universidad. El indicador que determina si son significativas estas diferencias o no, en ambos casos, el valor P supera el criterio $P < 0.05$, y el cual al revisar nuevamente las puntuaciones medias del análisis descriptivo preliminar, permite establecer que en el caso de la autoeficacia, esta es más alta en el caso de los docentes de colegio, en comparación con los docentes de universidad. En el caso del clima social escolar son los docentes de universidad los que perciben un mejor clima en comparación con los de colegio.

Tabla 2. Estadísticos Descriptivos de las variables por grupos

	Docente de Universidad o Colegio	N	Media	Desviación típica	P
EMPATIA	Universidad	70	48,14	8,84	0,911
	Colegio	72	47,95	10,58	
AUTOEFICACIA	Universidad	70	93,14	12,10	0,002
	Colegio	72	100,44	15,52	
APOYO SOCIAL	Universidad	70	79,82	16,80	0,862
	Colegio	72	79,36	15,20	
BIENESTAR	Universidad	70	26,97	4,69	0,902

SUBJETIVO	Colegio	72	27,06	4,75	0,000
CLIMA SOCIAL	Universidad	70	51,48	7,65	
ESCOLAR	Colegio	72	46,94	7,06	

Para responder el objetivo general, el cual busca establecer cómo es la relación que existe entre la empatía, la autoeficacia y el apoyo social, con la percepción de bienestar subjetivo y clima social escolar en docentes universitarios en comparación a docentes de colegio de la ciudad de Bogotá, (específicamente si dichas relaciones son significativas o no) fue necesario determinar la distribución de los datos con el fin de saber si estos cumplían o no con el supuesto de normalidad, para ello se realizó el análisis a partir del uso del estadístico no paramétrico Kolmogorov-Smirnov cuyo resultado permitió establecer que dichos supuestos no se cumplieron, debido a que no se cumplió la hipótesis nula de la no normalidad en los datos. En la tabla 3. Se presenta el resultado de este análisis. Para determinar si el grado de asociación entre las variables fue significativo o no, se empleó la prueba no paramétrica de análisis de correlación de Spearman para todos los participantes, el resultado se encuentra en la tabla 4.

Tabla 3. Prueba de Kolmogorov-Smirnov

		EMPATIA	AUTOEFICACI	APOYO	BIENESTA	CLIMA
			A DOCENTE	SOCIAL	R	SOCIAL
					SUBJETIV	ESCOLA
					O	R
N		142	142	142	142	142
Parámetros normales^{a,b}	Media	48,04	96,84	79,59	27,02	49,18
	Desviación típica	9,73	14,36	15,95	4,71	7,68
	Absoluta	0,05	0,08	0,14	0,15	0,06
Diferencias más extremas	Positiva	0,03	0,08	0,14	0,11	0,06
	Negativa	-0,05	-0,05	-0,11	-0,15	-0,06
Z de Kolmogorov-Smirnov		0,63	0,96<	1,74	1,82	0,78
Sig. Asintót. (bilateral)		0,81	0,31	0,005	0,003	0,56

Tabla 4. Análisis de correlación de Spearman para todos los participantes.

	1	2	3	4	5
1. EMPATIA					
2. AUTOEFICACIA DOCENTE	0,028				
3. APOYO SOCIAL	0,113	,314**			
4. BIENESTAR SUBJETIVO	0,094	0,138	,365**		
5. CLIMA SOCIAL ESCOLAR	0,047	0,157	,364**	,230**	

**La correlación es significativa con un valor $P < 0,01$

Al analizar los datos, se encontró una correlación significativa y positiva entre las variables de apoyo social y de autoeficacia con una puntuación de 0.31; de igual manera existen una correlación significativa y positiva entre las variables de bienestar subjetivo y apoyo social con una puntuación de 0.365, a su vez se halló una correlación significativa y positiva entre las variables de apoyo social y clima social escolar con una puntuación de 0.36 y finalmente los datos arrojaron una correlación significativa y positiva entre las variables de clima social escolar y bienestar subjetivo con una puntuación de 0.23. La variable de empatía no arrojó correlaciones significativas con relación a los demás constructos.

En base a los datos anteriormente mencionados y debido a que hubo diferencias significativas en la medición de las variables fue necesario realizar la correlación independientemente para cada una de las muestras las cuales se encuentran acorde a los resultados arrojados con el análisis de correlación de la prueba Spearman y los cuales se encuentran en la tabla 4.1 Esta determina en el caso de la relación entre la percepción de autoeficacia docente y la percepción de bienestar subjetivo, la cual es significativa y positiva en el caso de los docentes de colegio con una puntuación de ,292, mientras que en el caso de los docentes de universidad, no se relacionan significativamente con una puntuación de -0,01

Tabla 4.1. Correlación de la muestra de docentes

Docentes de Colegio

	1	2	3	4	5
1. EMPATIA					
2. AUTOEFICACIA DOCENTE	0,221				
3. APOYO SOCIAL	0,125	,413**			
4. BIENESTAR SUBJETIVO	0,034	,292*	,439**		
5. CLIMA SOCIAL ESCOLAR	0,006	,249*	,371**	,272*	

Docentes de Universidad

	1	2	3	4	5
1. EMPATIA					
2. AUTOEFICACIA DOCENTE	-0,155				
3. APOYO SOCIAL	0,122	,241*			
4. BIENESTAR SUBJETIVO	0,152	-0,01	,301*		
5. CLIMA SOCIAL ESCOLAR	0,099	,257*	,380**	,250*	

Discusión de resultados

Para comprobar si existen diferencias significativas en los niveles de empatía, autoeficacia, apoyo social, bienestar subjetivo y clima social escolar que poseen y perciben los docentes universitarios en comparación con los docentes de colegio se utilizó la prueba t Student para muestras independientes. Los resultados de la tabla 4, mostraron que no hay diferencias significativas en el nivel de empatía, apoyo social y bienestar subjetivo de los docentes universitarios y los docentes de colegio. En lo que respecta a la variable de autoeficacia y clima social escolar de los resultados de la prueba permitió evidenciar que hay diferencias significativas en el nivel de autoeficacia entre los dos grupos, teniendo un valor de $P= 0,002$; y en el nivel de clima social escolar, teniendo un valor de $P= 0,000$, siendo estos dos valores menores a $\alpha=0,05$.

Es así como los resultados obtenidos permiten determinar que las hipótesis 1, 3 y 4 de esta investigación que planteaban la existencia de diferencias en los niveles de empatía, apoyo social y bienestar subjetivo entre los profesores de universidad y colegio, no se cumplieron. De esto se puede concluir que quizá el reconocimiento que ambos grupos de docentes perciben por parte sus compañeros de trabajo y jefes, resulta beneficioso para estos en los momentos de alta tensión. (Martínez, Unda, Sandoval, Marroquín y Tovalín, 2010). Lo anterior se contrasta con los estudios realizados Topa-Cantisano y Morales (2007), que afirman que cuando los individuos se identifican fuertemente con el grupo al que pertenecen pueden afrontar el estrés de una manera más adecuada, y que en el caso de los docentes de universidad se presume es menor, esto a partir de los niveles de empatía, apoyo social y bienestar subjetivo que para el caso de este grupo de docentes son más bajos que en los docentes de colegio quizás por “falencias” en las estrategias de afrontamiento en las situaciones que experimentan en su día a día en el ámbito académico, lo que se puede ver expresado en una sensación de fracaso profesional, desarrollando en ellos sentimientos de baja realización personal en el trabajo, sin embargo esta es una hipótesis que valdría la pena verificar a través de una aproximación empírica. Desde lo formulado por Marrau, (2004) citado por Ferrel, Pedraza y Rubio (2009) otra de las posibles causas para que no se cumplieran dichas hipótesis es que el alto nivel de bienestar subjetivo en los docentes de los dos grupos es originado, o se le atribuye en la literatura, a la red de vínculos que tienen los docentes con sus pares, lo cual les permite identificar cierto grado de pertenencia y seguridad, con lo que pueden obtener información y herramientas para valerse por sí mismos, lo que permite el

desarrollo de una autoestima elevada (Hernández, Pozo y Alonso, 2004), quedando desde dicho planteamiento, la labor docente quizás mucho más explicada o al menos comprensible, a partir de que se entienda la forma en que su red de apoyo se constituya en fuente de dichos recursos emocionales. Este aspecto recopila lo expuesto por Connell, (1990); Deci, Kasser y Ryan, (1997); Pithers y Fogarty, (1995) citados por Silvero (2007) quienes plantean que un buen apoyo afectivo le permite a los docentes desarrollar estrategias para afrontar de forma positiva las actividades que estos desempeñan.

De la misma forma, según los resultados obtenidos en la variable autoeficacia en donde los dos grupos obtuvieron un nivel por encima de la mediana del rango que permite la prueba: Colegio 100.4 y Universidad 93.1 y se determinó con el valor obtenido de la prueba t que dicha diferencia es significativa, ya que el valor de la significación de las diferencia fue de 0.002; estos datos obtenidos hacen que la hipótesis planteada para esta investigación al respecto “Los Docentes Universitarios en comparación a Docentes de Colegio poseen más alto nivel de autoeficacia” no se cumpliera. Esto permite inferir, una posible relación de este hallazgo con lo expuesto por Chacón (2006), quien indica que las creencias de autoeficacia de cada sujeto enfatizan en los juicios que cada individuo hace acerca de las capacidades que se tienen para llevar a cabo una tarea; y que en el caso de los docentes de colegio, según los resultados arrojados en este estudio, estos estarían seguros de tener las capacidades para desarrollar su trabajo de enseñanza de manera adecuada. La autoeficacia según se mencionó en el marco teórico implica una actividad proactiva, de iniciativa constante (Drinot, 2012), lo que podría determinar que el nivel de autoeficacia en los docentes es bueno debido a que a diario requieren de estas capacidades para que su trabajo sea satisfactorio, y a medida que lo consiguen su nivel de autoeficacia aumenta, esto se relaciona con lo mencionado por Canto y Rodríguez (1998) y Shaughnessy, (2004), citados por Castro et al., (2012), quienes mencionan las experiencias de dominio, las cuales según los autores ejercen gran influencia en las creencias de autoeficacia ya que se relacionan con los logros o fracasos en contraste con los esfuerzos realizados por los docentes para llegar a los objetivos que se han planteado, por lo que se puede concluir que la consecución de logros, es directamente proporcional al nivel de autoeficacia de los docentes. Se puede determinar así, que independientemente del nivel en el que los docentes se desenvuelvan la iniciativa para realización de las actividades diarias requiere de independencia ya que cada uno debe tener la capacidad de manejar su grupo de estudiantes de manera independiente, en busca de llevar a los buenos resultados de sus estudiantes, y bien sea en el ámbito

universitario o en el del colegio los profesores en gran medida son evaluados por los resultados de sus estudiantes, esto se relaciona con lo expuesto por Bandura (1997) citado por Drinot (2012), quienes indican que los docentes con adecuada autoeficacia, llevan a sus alumnos al éxito, gracias a las experiencias que generan en los mismos. Sin embargo en este caso los docentes de colegio tuvieron un nivel más alto de autoeficacia esto se relacionaría con lo expuesto por los mismos autores, quienes indicaron que *los estados emocionales y psicológicos* de las personas cuando son interpretados como señales de estrés, tensión y/o molestias disminuyen las creencias de la propia autoeficacia, se puede tener en cuenta que los docentes de colegio tienen jornadas más cortas que los docentes de universidad y eso puede ser un factor generador de estrés y cansancio, por lo que se podría concluir que en este grupo de docentes se presenta un involucramiento afectivo en su labor de enseñanza, en comparación con los docentes de universidad, quienes tienen una mayor motivación por los procesos de investigación. Por otra parte según los resultados observados en la tabla 4,1 y 4,2 se observa como existe relación entre la autoeficacia y el bienestar subjetivo en los docentes de colegio mientras que el docentes de universidad no es así; al respecto, como se ha mencionado en esta discusión y en el marco teórico, Bandura (1997) citado por Drinot (2012) indican que el nivel de autoeficacia docente se relaciona con los resultados de los estudiantes, para el caso de los estudiantes universitarios, se podría inferir por las diferencias de evaluación con el colegio, los resultados no son los mismos, el sistema de evaluación es distinto y el trabajo de la universidad es mucho más independiente lo que generaría mejores resultados en el colegio, sin embargo cabe anotar que los resultados académicos se relacionan con la orientación vocacional de los estudiantes universitarios, de acuerdo a Díaz, Morales y Amador (2011), el perfil vocacional de los estudiantes universitarios, para el caso de su investigación, se da como factor predictivo de los buenos resultados académicos, por lo que se concluye que la relación entre estas dos variables, percepción de bienestar subjetivo y autoeficacia juegan papel importante diferentes elementos, para el caso de esta investigación, parece tener más relevancia, el alto compromiso afectivo de la autoeficacia en el docente de colegio orientada a su vocación al interior del colegio y para el caso del docente universitario, acorde al marco teórico se orientan más al desarrollo de conocimiento en su campo de acción y estudio.

En las correlaciones se resalta el hecho de que la empatía no se relacionó significativamente con ninguna de las otras variables tanto en los docentes de colegio como los de universidad, lo que contrasta con lo expuesto en el marco teórico cuando se

afirma que “el ambiente de la institución implica a las relaciones de sus miembros entre sí (profesores, administradores y directivos), así como las relaciones mutuas de toda la comunidad educativa (alumnos, padres y profesores)” (López, 1997, citado por Becerra, 2006. Pág. 5), esto se concluye, puede deberse a que el nivel de empatía que tienen los docentes de los dos grupos es bajo y que este varía conforme al tipo de institución donde el individuo desempeña sus labores, lo cual se corrobora lo expuesto por Yáñez (2006) quien argumenta que las relaciones entre docentes son bastante complejas, ya que están inmersas, en un clima de continua competencia e individualismo, lo que quiere decir que cada docente va en busca de sus propios objetivos, dejando de lado la búsqueda de los objetivos del otro.

Los resultados de este estudio en cuanto a la empatía mostraron que tanto para los docentes de colegio como para los de universidad las puntuaciones en esta variable en el instrumento aplicado se encuentran por debajo de la mediana que permite el rango de valores de la prueba, se observa tanto comparando el valor de las medias: 47,1 para colegio y 48,1 para universidad, teniendo en cuenta la significación (p), 0,9 que la diferencia entre ambos grupos no es significativa, lo que contrasta con los resultados obtenidos por Becerra (2006) que midió el estado del clima social escolar en establecimientos educativos de España y concluyó para los docentes eran muy importantes las relaciones que establecen con sus colegas, así mismo estudios realizados en los países latinoamericanos concluyeron, que las relaciones interpersonales que entablan los docentes de colegio, con sus pares son un problema y que está asociado al trabajo Avalos et al. (2010), por lo que se concluye, que se puede deber a la dificultad que pueden presentar los docentes de percibir al otro, por el poco tiempo que puede llegar a compartir con sus colegas en el contexto educativo, centrándose únicamente en las actividades académicas y administrativas por las que debe responder en su día a día. Para el caso de esta investigación y por los datos recopilados para la misma, en esta muestra no se ve expuesto lo enmarcado bajo el constructo de colegialidad explicado por Balsmeyer, Heinrich y Quinn (1996) citados por Yáñez (2006) quienes con este término definen la relación entre los docentes enmarcada, por una equidad de poder, donde cada uno de los docentes, ejerce su poder sin perjudicar, las funciones desarrolladas por los otros docentes. La empatía relacionada con la relación del docente con el alumno según Onetto (2003) citado por Mena y Valdés (2008) está mediada por el conocimiento, donde la transmisión del mismo, es el objetivo fundamental de la escuela, por lo que se concluyó

que esto también pudo tener gran influencia en los resultados de la empatía para esta investigación.

Sin embargo para el caso de la relación entre las variables planteada en la hipótesis N°5 “Tanto en los docentes universitarios como en los docentes de colegio, a mayor percepción de autoeficacia, apoyo social y la empatía mejor percepción de clima social escolar”, en los dos grupos, se encontró que si existe en el caso de la autoeficacia y el apoyo social pero no en el caso de la empatía, dados los resultados de la prueba de Spearman realizada para cada uno de los grupos, y la muestra en general, se observa relación entre la percepción de la autoeficacia y el apoyo social, sin embargo como ya se mencionó, la empatía no se relacionó con ninguna otra variable, además cabe anotar que los resultados obtenidos no indican que la relación sea de carácter causal entre las variables, si no, que cuando una está presente la otra también lo está, se observa que la correlación de estas variables siendo significativa en ambos grupos de docentes, es particularmente más alto el grado de asociación en los docentes de colegio que en los docentes de universidad; lo cual se relaciona con los planteamientos de Bandura (2000), citado por Castro et al. (2012) que resaltan la importancia que tiene la reafirmación verbal que puede recibir el individuo acerca de sus capacidades en la realización de determinadas tareas o metas, lo que hace que la evaluación global realizada por el individuo, mejore al sentir que alcanzo una meta propuesta, dicha reafirmación verbal en el caso de los docentes de colegio podría ser más común o más frecuente que en los docentes de Universidad, dada la relación más cercana y, en tiempo más frecuente en el colegio que en la Universidad, dada la rutina de cada institución, de la misma manera sucede con la relación con los pares. Esta persuasión social se relaciona igualmente con el apoyo social, esto se concluye, dado que estas reafirmaciones son realizadas por la red de personas que ejercen una función recíproca entre sí, que para este caso es el grupo de los docentes, y según Caplan y Nelson (1973) citados por Pando, Aranda, Aldrete y Reynaga (2006) los compañeros de trabajo forman parte fundamental de la red de apoyo social de los individuos; para Barrón, 2001, siguiendo con la relación entre el bienestar subjetivo y el apoyo social, para este estudio, se encontró una correlación directa, basado en los resultado de la prueba de Spearman tabla 4, sin que una variable sea causal de la otra, desde la revisión del marco teórico se encontró que el apoyo social, influye en gran medida en el bienestar de los sujetos, ya que actúa como moderador de situaciones estresantes, que puede afectar la salud, basándonos en lo expuesto por Diener (1994), quien indicó que la parte objetiva del bienestar subjetivo está dada por el estado de salud

y la comodidad que perciba el individuo, y se entiende que el estrés no genera comodidad. Sin embargo en el caso de los docentes de colegio la relación entre las dos variables fue más alta, se relaciona con el tema del estrés laboral, carga laboral y jornada laboral, aspectos que forman parte, como se mencionó en el marco teórico de la evaluación que realiza el individuo con respecto al bienestar. Estas reafirmaciones anteriormente mencionadas, realizadas por los docentes entre sí, también se pueden relacionar con los resultados obtenidos en donde se evidencio una correlación directa entre la percepción de clima social escolar y la percepción de bienestar subjetivo, de allí se determinó que la persuasión social recibida por el docente dentro del ambiente educativo aumenta la favorabilidad de la percepción de clima social escolar aumentando a su vez la percepción de bienestar subjetivo, es decir, que estarían relacionadas directamente la percepción de apoyo social con la percepción de bienestar subjetivo y la percepción de clima social escolar, esto afirma la expuesto por Aron, Milicic y Armijo (2012) quienes sostienen que el clima social escolar permite a los encargados del sistema la construcción de percepciones positivas o negativas de sí mismas; dichas percepciones afectaran de manera directa la percepción de bienestar subjetivo, de lo que se concluye, de la misma forma según los resultados de este estudio, que para el caso de los docentes de colegio la relación sea más significativa que para los de universidad.

Limitaciones y Sugerencias

El tamaño de la muestra, hace que los resultados generados hasta este momento en la investigación no sean representativos por lo que la muestra en investigaciones superiores se podría ampliar.

La adaptación al español de los instrumentos para medir percepción de bienestar subjetivo SWLS y la adaptación de la escala de autoeficacia de Tschannen-Morana, M. y Woolfolk, A. genera que cambien algunos terminos en las escalas, estos terminos para ambos casos no se encuentran en español latinoamericano, lo que dificultó que algunos docentes comprendieran las preguntas y respondieran de manera acertada

La recolección de datos se dificultó debido al paro de maestros que se realizó a inicio de este año 2015, este coincidió con la etapa de aplicación del instrumento, esto retrasó la etapa de recolección e hizo mas corto el tiempo para el análisis de los datos.

Variabes que pueden afectar la validez interna y externa, como la ausencia de control sobre el estado de ánimo de los participantes, acorde al momento de aplicación,

que fue variado, particularmente en el caso de los docentes de Universidad, pudo incidir en los resultados.

Para posteriores estudios relacionados con esta investigación, sugerimos investigar más a fondo ¿Por qué la empatía no se relaciona con variables como el clima social escolar o el bienestar subjetivo?, debido a que se espera que de una u otra forma se relacionen pero en este estudio no fue así. De la misma forma se podría realizar otro estudio con una muestra más significativa que permita llegar a más conclusiones sobre el clima social escolar y los docentes, en relación a las otras variables. Para posteriores estudios se puede llegar a determinar si la ubicación geográfica y/o el estrato socioeconómico de la población tiene o no relación con variables como el clima social escolar, el bienestar subjetivo o la empatía.

Se sugiere así mismo realizar una investigación que permita la validación de instrumentos como el SWLS, bienestar subjetivo y la escala de autoeficacia, en español Latino, lo que permitiría, por ejemplo, para el caso de la población de docentes en Colombia que los ítems sean interpretados adecuadamente antes de dar respuesta a los mismos.

Referencias

- Aranda Beltrán, C., & Pando Moreno, M. (2004). Apoyo social y síndrome de quemarse en el trabajo o burnout: una revisión. *Psicología y Salud, Vol. 14*, 79 - 87.
- Artavia, J. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-19.
- Astigarraga, E. (s.f.). *El Método Delphi*. Donostia: Universidad de Deusto.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos Valdivia N 1*, 235-263.
- Ávila, V. (2011). *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado el 17 de Febrero de 2014, de Bases empíricas en pro, del constructo de Bienestar como perspectiva de investigación en el agente educativo: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1918.pdf
- Barron Lopez, A., & Sanchez Moreno, E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema*, 17 - 23.
- Becerra, S. (2006). ¿Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación? *Estudios Pedagógicos Valdivia*.

- Beltrán, C., Pando, M., & María, P. (2004). Apoyo social y síndrome de quemarse en el trabajo o burnout: una revisión. *Psicología y Salud*, 79 - 87.
- Benito, B. (2006). Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos, como fuente de satisfacción. *Casus. Universidad de Salamanca*.
- Canchón Leiva, Y., Plaza Serrato, G., & Zapata Sanchez, G. (2013). Diseño y validación de un instrumento para medir el clima escolar en instituciones educativas . Bogotá, Colombia.
- Castro, P., Porra, C., Flores, A., Narea, M., & Lagos, A. (2012). La autoeficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. *Educación y Educadores*, 265-288.
- Cepeda, E., Pacheco, P., García, L., & Piraquive, C. (2008). Acoso Escolar a estudiantes de Educación Básica y Media. *U. Nacional*.
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación de docentes de inglés. *Acción Pedagógica*, 44 -54.
- Cid , P., Orellana, A., & Barriga, O. (2010). Validación de la escala de autoeficacia. *Rev Med Chile*, 551 - 557.
- Cienfuegos, Y., & Díaz, R. (2011). Red Social y apoyo percibido de la pareja y otros significativos: una validación psicométrica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Vól. 16, 27 - 39.
- Cornejo, R., & Quiñones, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual . *Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación Vol. 5*, 75-80.
- Cuadra, H., & Florenzano, R. (2003). El Bienestar Subjetivo: Hacia una Psicología Positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, Vol. XII, 83-96.
- De Pablos, J., & Gonzalez, A. (2012). *El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza*. Obtenido de http://www.researchgate.net/profile/Alicia_Gonzalez_Perez/publication/236650378_EL_BIENESTAR_SUBJETIVO_Y_LAS_EMOCIONES_EN_LA_ENSEANZA_SUBJETIVE_WELL-BEING_AND_EMOTIONS_IN_EDUCATION/links/00b7d518ab5a85e1d7000000.pdf
- De Pablos, J., Colas, P., & Gonzalez, M. (2011). Bienestar Docente e Innovación con Tecnologías de la información y la comunicación. *Revista de Investigación educativa* , 59-81.
- Deemer, S. (2010). Classroom goal orientation in high school classrooms: revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 73-90. Obtenido de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013188042000178836>
- Díaz, D., Morales, M., & Amador, L. (2009). Perfil Vocacional y Rendimiento Escolar en Universitarios. *Remo Vol. 6*, 20-23.

- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Psychosocial Intervention*, Vol. 3, Nº. 8, , 67-114.
- Drinot, M. (2012). *La autoeficacia docente en la practica*. Recuperado el 23 de Octubre de 2014, de Pontificia Universidad Católica del Perú: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1700/DRINOT_CONROY_MICHELLE_AUTOEFICACIA.pdf?sequence=1
- Fernandez, J. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria Lima, Perú. *Universitas Psychologica*, 385-401. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n2/v7n2a07>
- Fernández, M., & Merino, C. (2012). Resultados psicométricos preliminares de la escala de autoeficacia percibida en maestro de Lima. *Psicogente*, 314-322. Recuperado el 14 de Febrero de 2015
- Ferrel, R., Pedraza, C., & Rubio, B. (Noviembre de 2009). *Duazary Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*. Recuperado el 22 de Octubre de 2014, de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/30>
- Fiske, S., & Taylor, S. (2013). *Social Cognition: From Brains to Culture*. SAGE.
- Flores, A., Rojas, S., Sandoval, J., Marroquín, R., & Tovalín, H. (16 de Octubre de 2010). Obtenido de <http://www.factorpsicosociales.com/tercerforo/posters/documentos/C13.pdf>
- Galdeano, H., Godoy, P., & Cruz, I. (29 de Junio de 2007). *Factores de riesgo psicosocial en profesores de educación secundaria*. Recuperado el 17 de Septiembre de 2014, de <http://www.scsmt.cat/pdf/Factoresriesgos.pdf>
- García-Viniegras, V., & González, I. (2000). La categoría de bienestar psicológico. Su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 587-592.
- Gil, D., & Amparo, V. (2006). Década de la educación para el desarrollo sostenible. Algunas ideas para elaborar una estrategia global. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. Vol. 2 , 91 - 100.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Bantam Books.
- Gozalo, M., & León, B. (1999). La promoción de la autoeficacia en el docente universitario. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*, 79-90.
- Grajales, T. (S.F). *Tipos de Investigación*. Recuperado el 24 de Abril de 2015, de <http://www.tgrajales.net/investipos.pdf>.
- Guerra, C., Lorena, C., & Judith, V. (2011). Examen psicométrico del Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar en estudiantes Chilenos. *Psicothema*, 140-145. Obtenido de <http://www.psicothema.com/pdf/3862.pdf>
- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estres docente en profesorado universitario. *Anales de*

Psicología, 145-158. Obtenido de http://www.um.es/analesps/v19/v19_1/14-19_1.pdf

- Guevara Rivas, H., & Domínguez Montiel, A. (2011). Calidad de vida del docente universitario vista desde la Complejidad. *Revista Cubana de Salud Pública*, 314-323.
- Hernandez, F., & Sanchez, J. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Recuperado el Marzo de 2014, de Ministerio de educación y ciencia:
http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestinv/CIDE_EI%20clima_escolar.pdf
- Hernández, M., Garrido, F., & López, S. (2000). Diseño de Estudios Epidemiológicos. *Salud Pública de México Vol. 42*, 143-154.
- Hernández, S., Pozo, & Alonso, E. (2004). *Apoyo Social y Bienestar Subjetivo en un colectivo de Inmigrantes*. Recuperado el 15 de Mayo de 2015, de Boletín de Psicología: S.Hernández, C.Pozo y E.Alonso
- Hombrados Mendieta, I., & Castro Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de psicología*, 108-122.
- Hué, C. (2012). *Bienestar Docente y Pensamiento Emocional. Monografía*. Obtenido de http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/monografico/cakpaain.pdf
- IEESA, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. (2013). *El estrés laboral en los docentes de educación básica: factores desencadenantes y consecuencias*. Obtenido de www.ieesa.org.mx: <http://www.ieesa.org.mx/>
- Iglesias, C., & Llorente, R. (2006). *¿Integración o segmentación laboral de los inmigrantes en el mercado del trabajo?, un análisis de cohortes*. Obtenido de http://www2.uah.es/iaes/publicaciones/DT_07_06.pdf
- Linares Olivas, O. L., & Gutiérrez Martínez, R. E. (2012). Efectos moduladores del apoyo social ante la reacción de estrés y ansiedad en profesores. *Psicología y Salud*, 107-114.
- Londoño, N., Rogers, H., Castilla, J., Posada, S., Ochoa, N., Jaramillo, M., . . . Aguirre, D. (2012). Validación en Colombia del cuestionario MOS de apoyo social. *International Journal of Psychological Research*. Vol. 5, 142-150.
- López, M., Filippetti, V., & Richaud, M. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avance en Psicología Latinoamericana*, 37-52.
- Maestre, V., Frías, M. D., & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 255-260.
- Martínez, L., Oviedo, O., & Luna, C. (2013). Condiciones de trabajo que impactan en la vida laboral. *Salud Uninorte*, 442-560.

- Martínez, V., & Pérez, O. (2011). La empatía en la educación: Estudio de una muestra de alumnos Universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14.
- Mena, I., & Valdés, A. M. (2008). *Valoras*. Recuperado el 28 de Octubre de 2014, de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf
- Milicic, N., & Arón, A. (2000). Climas Sociales Tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psyche*, 117 - 123.
- Montesinos, C., Barrios, C., & Tapia, M. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. *Perspectiva Educativa*, 96-122.
- Moreno Madrigal, C., Díaz Mujica, A., Cuevas Tamarín, C., Nova Olave, C., & Bravo Carrasco, I. (2011). CLIMA SOCIAL ESCOLAR EN EL AULA Y VÍNCULO PROFESOR-ALUMNO: ALCANCES, HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN, Y PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 70-84.
- Pando Moreno, M., Aranda Beltrán, C., Aldrete Rodríguez, G., & Reynaga Estrada, P. (2006). Autoestima y redes sociales como factores protectores de mobbing en docentes. *Revista Salud Pública y Nutrición*.
- Pava Castillo, B. C., & Rozo Portela, M. A. (2012). *Universidad del Tolima*. Recuperado el 24 de Octubre de 2014, de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/983/1/RIUT-BHA-spa-2014-Percepciones%20de%20directivos%20docentes%20y%20estudiantes%20de%20b%20C3%A1sica%20y%20media%20acerca%20del%20clima%20escolar%20en%20e%20l%20Colegio%20la%20Presentaci%20C3%B3n%20de%20l%20b%20A9.p>
- Perez, A., De Paul, J., Etxeberría, J., Montes, M., & Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 267 - 272).
- Rey, C. (2003). La medición de la empatía en preadolescentes y adolescentes varones: adaptación y validación de una escala. *Revista latinoamericana de Psicología*, 185-194.
- Rodríguez, S., Núñez, J., Valle, A., Blas, R., & Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología* Vól. 3, 1-7.
- Rojas, M. (2011). El bienestar subjetivo: su contribución a la apreciación y la consecución del progreso y el bienestar humano. *Realidad, datos y espacio, Revista internacional de estadística y Geografía*.
- Salanova, M., Martínez, I., & Lorente, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 37-54. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317039003>
- Salas Dahlqvist, J. J. (2010). Recuperado el 9 de Septiembre de 2014, de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/616/1/salas_dj.pdf

- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *ESE. Estudios sobre educación*, 31 - 40.
- Silvero Miramón, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. *Estudios en educación*, 115 - 138. Recuperado el 21 de Septiembre de 2014, de <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/9010/1/12%20Notas%20Nb.pdf>
- Topa-Cantisano, G., & Morales Domínguez, J. F. (2007). Burnout e identificación con el grupo: el papel del apoyo social en un modelo de ecuaciones estructurales. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 337-348.
- Trianes, M., Blanca, M., dela Morena, L., Infante, L., & Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 272-277.
- Unda, s., Martinez, A., Sandoval, J., Marroquin, R., & Tovalin, H. (2010). www.factorpsicosociales.com/tercerforo/. Obtenido de <http://www.factorpsicosociales.com/tercerforo/posters/documentos/C13.pdf>
- UNESCO. (2005). *Condiciones de Trabajo y Salud Docente*. Obtenido de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf>
- Vázquez, C., Duque, A., & Hervas, G. (Mayo de 2012). *Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) en una muestra representativa de españoles adultos: Validación y datos normativos*. Recuperado el 15 de Febrero de 2015, de Universidad Complutense de Madrid: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psisalud/carmelo/PUBLICACIONES_pdf/2012-SWLS_Normative_data_copia.pdf
- Vera, D., & Meneses, P. (2012). CONstrucción de una escala para medir creencias acerca del proceso educativo en profesores rurales, CAPE-R. *LIBERABIT*, 183 - 193.
- Yañez, R. (2006). Los componentes de la confianza en las relaciones interpersonales entre profesores universitarios. *Estudios pedagógicos Valdivia*.
- Yañez, R., Arenas, M., & Ripoll, M. (2010). El impacto de las relaciones interpersonales en la satisfacción laboral general. *Liberabit*.