

UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y RELACIONES HUMANAS

TESIS DE GRADO

"Bienestar psicológico en docentes de escuelas de gestión pública en contextos vulnerables y no vulnerables de la Zona Oeste del Gran Buenos Aires"

Carrera: Licenciatura en Psicología

Título a obtener con la presentación de la tesis: Licenciada en Psicología

Tesista: María Eva Falcon

DNI 16.951.988 - Legajo: B00005121-P1

Tutor: Paula Guadalupe Cerutti Agelet

Co- tutor: Verónica Meza

Abril 2023

INDICE

I AGRADECIMIENTOS 4
II RESUMEN 5
Palabras clave 6
III ABSTRACT 6
Keywords 7
IV INTRODUCCIÓN 7
4.1 Planteamiento del problema 8
4.2 Estado del arte 10
4.3 Marco teórico 13
4.3.1 Bienestar psicológico 13
4.3.2 Funciones de la escuela pública 17
4.3.3 Rol docente 19
4.3.4 Noción de vulnerabilidad 22
4.3.5 Vulnerabilidad educativa 23
4.3.6 Determinación de los niveles de Vulnerabilidad en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires 23
4.4 Relevancia 25
V MÉTODOLOGÍA 26
5.1 Objetivo general 26
5.2 Objetivos específicos 27
5.3 Hipótesis 27
5.4 Diseño 28
5.5 Muestra y muestreo 28
5.6 Criterios de inclusión: 29
5.7 Criterios de exclusión: 29
VI INSTRUMENTOS 30
6.1 Cuestionario sociodemográfico 30
6.2 Escala de Bienestar Psicológico para Adultos [BIEPS-A] (Ryff, 1989; adaptación argentina Casullo, 2002). 30
VII PROCEDIMIENTO 33
VIII ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS 33
8.1 Gráficos 33
8.1.1 Gráfico 1 : Género 33
8.1.2 Gráfico 2 : Estado civil 34

8.1.3 Gráfico 3 : Hijos 35
8.1.4 Gráfico 4: Localidad de residencia 35
8.1.5 Gráfico 5: Turnos de trabajo 36
8.1.6 Gráfico 6: Tipo de escuela 36
8.1.7 Gráfico 7: Escalafón 37
12.2.8 Gráfico 8: Se siente apoyado Por sus colegas 37
8.1.8 Gráfico 9: Desempeña algún otro trabajo además de la docencia 38
8.1.9 Gráfico 10: Nivel educativo 38
IX CARACTERIZACIÓN DE LAS VARIABLES 39
9.1 Tabla 1 39
9.2 Análisis de la normalidad 39
9.3 Tabla 2 39
9.4 Análisis de la relación entre variables 39
9.5 Análisis de las diferencias de grupo 40
9.6 Tabla 3 40
9.7 Tabla 4 42
9.8 Tabla 5 43
X DISCUSIÓN 43
XI REFERENCIAS 49
XII ANEXOS 56
12.1 ANEXO 1: Consentimiento informado 56
12.2 ANEXO II: Datos sociodemográficos 56
12.3 ANEXO III: Escala bieps-A (Adultos) 61

1 AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a quienes de un modo u otro me acompañaron todos estos años de estudio y me apoyaron para que pudiera llegar a esta instancia final.

A mis padres, a mi esposo y a mis hijos, por su apoyo incondicional, su presencia y palabras de aliento para que no baje los brazos en los tiempos difíciles.

A mis amigos, por entender mis ausencias.

A mis tutoras, Paula Cerutti Agelet y Verónica Meza, quienes con humildad y dedicación colaboraron con sus conocimientos, apartando de su valioso tiempo para que hoy yo este presentando esta Tesis.

A mis profesores que a lo largo de la carrera pudieron transmitir su pasión por la enseñanza y la Psicología, y, por supuesto, a los 97 docentes de las escuelas públicas que apartaron un tiempo de su vida para responder las encuestas y asi, hicieron posible esta investigación, mis compañeros de ruta y de vida, a todos ellos, mi agradecimiento y mi respeto por siempre.

2 RESUMEN

Bienestar psicológico en docentes de escuelas de gestión pública en contextos vulnerables y no vulnerables de la Zona Oeste del Gran Buenos Aires.

En el presente trabajo se analizó el nivel de Bienestar Psicológico en docentes de establecimientos educativos de gestión estatal vulnerables y no vulnerables de la Zona Oeste del Gran Buenos Aires. Para ello se utilizó la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (Autor: Ryff, 1989; adaptación argentina de Casullo, 2002), en 97 docentes. Se pretendió confirmar o refutar la hipótesis que sostiene que el Bienestar Psicológico en docentes de establecimiento educativos vulnerables es menor en comparación con el nivel de bienestar psicológico de los docentes que trabajan en escuelas no vulnerables de la zona oeste del gran Buenos Aires, en los niveles educativos Inicial, Primario y Secundario. El diseño posee un enfoque cuantitativo, descriptivo y comparativo entre grupos. En el desarrollo de las entrevistas lo observado fue que más allá de si se trata de una escuela de alta vulnerabilidad
o no, hay docentes desmotivados o desbordados como consecuencia de la alta demanda social que recae sobre la escuela, que, a su vez, se encuentra completamente abandonada, sin recursos ni insumos básicos, en aulas destruidas, sin puertas ni vidrios en las ventanas para desarrollar las clases. Esto mismo se vio reflejado en los resultados del análisis de los datos estadísticos, en ellos se pudo observar que la existencia de diferencias estadísticamente significativas se produce entre los docentes que creen que su escuela les brinda los elementos para ejercer la docencia, quienes mostraron un nivel superior de la dimensión Vínculos, en comparación con los docentes que indicaron que las escuelas no le brindan los insumos necesarios. Lo mismo sucede con aquellas escuelas que cuentan o no con una buena infraestructura.

Palabras clave: Bienestar psicológico- Docentes- Escuelas públicas – Vulnerabilidad educativa - Zona Oeste del Gran Buenos Aires.

3 ABSTRACT

In the present work, the level of Psychological Well-being in teachers of vulnerable and non- vulnerable educational establishments of state management of the Western Zone of Greater Buenos Aires was analyzed. For this, the Ryff scale (Author: Ryff, 1989; Argentine adaptation of Casullo, 2002) was used in 97 teachers. It was intended to confirm or refute the hypothesis that the Psychological Well-being in teachers of vulnerable educational establishments is lower compared to the level of psychological well-being of teachers who work in non-vulnerable schools in the western area of Greater Buenos Aires, at levels Initial, Primary and Secondary education. The design has a quantitative, descriptive and comparative approach between groups. In the development of the interviews, what was observed was that regardless of whether it is a highly vulnerable school or not, there are very unmotivated and overwhelmed teachers as a consequence of the high social demand that falls on the school, which, in turn, It is completely abandoned, without resources or basic supplies and in destroyed classrooms, without doors or glass in the windows to hold classes. The same was reflected in the results of the analysis of the statistical data, in which it was possible to observe that the existence of statistically significant differences occurs among teachers who believe that their school provides them with the elements to practice teaching, who showed a higher level of the Links dimension compared to teachers who indicated that schools do not provide the necessary inputs. The same happens with those schools that have or do not have a good infrastructure.

Keywords: Psychological well-being - Teachers - Public schools - Vulnerability – Educational vulnerability - Western Zone of Greater Buenos Aires.

4 INTRODUCCIÓN

Cada institución educativa es portadora de un mandato social y debe arbitrar los medios y los recursos para hacerlo cumplir. Lo llevará a cabo a través de la acción de transmisión y distribución de los conocimientos, teniendo en cuenta que rompe este contrato si no traspasa los saberes que el desarrollo científico y tecnológico indican como adecuados para que los jóvenes puedan entender e intervenir en el mundo actual. El nudo de la tarea para los servicios educativos es la recuperación y el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y de este modo poder cumplir su función que es la de distribuir saberes socialmente significativos, teniendo en cuenta la construcción de un orden democrático con equidad para que el objetivo sea la inserción en la sociedad de los nuevos jóvenes, en lo personal, en lo social y en lo laboral.

El docente es quien tiene en sus manos la responsabilidad de cumplir con ese mandato social, pero en las últimas décadas su rol se vio cada vez más desdibujado. Durante los últimos 30 años diversos procesos económicos, políticos y sociales que tuvieron lugar en nuestro país, pusieron en crisis a la educación y a su instrumento fundamental, el docente.

El crecimiento de la pobreza y la marginalidad pusieron a maestros y profesores en primera fila para la atención de las necesidades básicas de los alumnos a su cargo, convirtiéndose asi en proveedores de útiles, viandas, ropa y calzado e indiscutiblemente, de afecto, no solo para con sus alumnos, sino también con sus familias. Esto, en paralelo a un creciente deterioro de sus ingresos. Esta realidad, presente desde hace tiempo en las zonas más pobres del conurbano bonaerense, no tardo en expandirse como consecuencia de la realidad social y económica, produciendo en el cuerpo docente una sobreexigencia

desde lo material y también desde lo emocional. El sistema de designaciones docentes de la provincia de Buenos Aires informa acerca del nivel de vulnerabilidad de cada cargo vacante y es el docente quien decide si acepta o no el trabajo, es decir, no existe subjetividad por parte del profesional para determinar la vulnerabilidad de la institución que elige, esto ya está determinado desde la Dirección de Estadísticas de la Dirección General de Cultura y Educación. Por esta razón existe una dificultad para cubrir los cargos en dichas escuelas y esto afecta al resto de los docentes que trabajan en ellas, generando malestar debido a la sobrecarga de trabajo, porque entonces son ellos quienes deben garantizar la continuidad pedagógica de los niños haciéndose cargo de darles clase, para cubrir las ausencias, utilizando las horas de trabajo institucional, normalmente destinadas a corregir las tareas de sus alumnos y realizar planificaciones. Como consecuencia, deben llevarse como "tarea para el hogar" las actividades de corrección, planificación o calificación de sus alumnos. Siempre se habló de la necesidad de un maestro auxiliar para atender estas circunstancias, y, de hecho, existe la figura en el Estatuto Docente (Ley 10.579 de 1987) que regula los derechos y obligaciones de docentes, pero la realidad es que la supervisión provincial no autoriza tales nombramientos. Estas mismas escuelas son aquellas en las que docentes y niños comparten aulas con mesas y sillas rotas, sin ventanas e incluso sin puertas, expuestos a las inclemencias del clima, viéndose obligados a forzar la voz, con el desgaste consecuente de su principal herramienta de trabajo, otro motivo que aumenta la deserción de los trabajadores.

4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los docentes vivenciaron una gran presión social por la demanda de mejoras en la educación. Esto se expresa al responsabilizar al maestro por las problemáticas vinculadas a la misma, cuestiones tales como pérdida de autoridad, poco compromiso de

los padres, carencia de elementos didácticos y desvalorización de la profesión. Esto provocó una diferencia entre lo que el docente debería ser y lo que es (León Alva y Monzón Portilla, 2019).

Hoy en día, existe un gran deterioro de la salud psicológica de los docentes, observado en la cantidad de bajas anuales (Esteve, 1998; Gómez Pérez y Carrascosa, 2000; Goodman, 1980; Organización Internacional del Trabajo [OIT], 1981; Stern, 1980). El estado psicológico del personal docente repercute en la enseñanza y el aprendizaje (González-Torres, 2003).

Las demandas de la sociedad hacen que los maestros desarrollen *burnout*, ya que la demanda social y los escenarios para desarrollar la labor docente provocan un desgaste personal que repercutirá en la calidad de vida y en el bienestar psicológico, lo que en consecuencia afectará el aprendizaje de los alumnos (León Alva y Monzón Portilla, 2019). Esto provoca malestar emocional, así como conflicto psicológico y estrés laboral, incrementándose cuando el docente es responsable de eliminar dificultades en su escuela, como la falta de insumos, violencia, las drogas y el alcohol. De esta forma, las demandas laborales y sociales sobrepasan los recursos del maestro, lo que provoca escenarios desfavorables que repercuten en el futuro de su profesión (Rivero, 2005).

Por estas razones, es necesario repensar la escuela, brindando espacios con la infraestructura adecuada y los insumos necesarios, porque es necesario garantizar una inclusión verdadera, que abarque no solo a los alumnos, sino también a los docentes. La verdadera inclusión es una manera de operar sobre la realidad, no es una utopía, la escuela inclusiva contrarresta las fuerzas que fomentan la exclusión, pero para alcanzarla es necesario que se tomen las decisiones políticas adecuadas priorizando lo que realmente es importante, de manera que el docente pueda realizar su tarea sin

carencias, desarrollándose personal y socialmente en el trabajo que eligió por vocación: la enseñanza.

4.2 E**ST**ADO DEL ARTE

En el estudio de la Psicología, existen dos perspectivas: una línea tradicional, en la que se enfoca en las problemáticas, como enfermedades psicosomáticas o trastornos mentales; y una línea de la Psicología Positiva, la cual se enfoca en el bienestar de las personas. Esta última busca las fortalezas humanas, los elementos que permiten aprender, disfrutar, y fomentan la felicidad, la solidaridad y el optimismo (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Dentro de esta segunda línea de investigación, se ha desarrollado e investigado el concepto de bienestar psicológico, entendiéndose como tal, la percepción que una persona tiene sobre los logros alcanzados en su vida, el grado de satisfacción personal con lo que hizo, hace o puede hacer, desde una mirada subjetiva Casullo (2002).

Siguiendo a Casullo, el bienestar psicológico cuenta con distintas definiciones en marcos teóricos borrosos, por lo que no hay un consenso. Veenhoven (1991) lo define como el nivel en que una persona valora su vida de forma favorable. La evaluación radica en tres elementos: los estados emocionales, el componente cognitivo, es decir, como se procesa la información sobre cómo transcurre la vida; y las relaciones entre ambos elementos. De esta forma, se puede indicar que el bienestar psicológico es un constructo triárquico (Casullo, 2002).

Además, el bienestar psicológico se encuentra estudiado en diversas investigaciones nacionales e internacionales. Las teorizaciones alrededor de este constructo son diferentes, acuñando términos como bienestar subjetivo, felicidad y satisfacción vital (Páramo et al. 2011).

En Sudamérica autores como Millan, Garcia-Alvarez y D´Aubeterre López (2011), llevaron a cabo una investigación para demostrar la influencia de factores como la inteligencia emocional, la disposición a fluir en el trabajo y el estrés laboral sobre el bienestar psicológico de los docentes de Venezuela. Dicha investigación se realizó en el marco de la línea de investigación "Salud psicológica ocupacional" de la Universidad Metropolitana de Venezuela y la línea "El trabajo docente" de la Universidad Central de Venezuela. Como muestra participaron un total de 199 docentes universitarios provenientes de 26 instituciones universitarias de 29 ciudades diferentes. Se administraron 4 instrumentos: Escala de Bienestar Psicológico [EBP] diseñada por Sanchez-Canovas (1998, 2007) y validada en Venezuela por Millan y D´Aubeterre (2011). La tercera versión de la Escala de Disposición a Fluir en el Trabajo [EDFT-3] desarrollada por Millan y D´Aubeterre (2012) y confirmada por los mismos en 2013. Una versión española del test de Inteligencia de Emocional [IE], "Trait Meta-Metood Scale 24" [TMMS-24] de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) y el inventario de Percepción de Estresores en Docentes Universitarios [IPED-U] creado por Álvarez, D´Aubeterre y Ramírez (2011). Los resultados obtenidos indicaron que las variables de inteligencia emocional y el flujo en el trabajo funcionan como protección frente a algunas fuentes de estrés laboral y contribuyen al bienestar psicológico de las personas.

Romeiro Martínez (2015) llevó a cabo una investigación en Asunción, Paraguay. El problema planteado en este trabajo fue la incidencia del bienestar psicológico en el bienestar laboral, con el objetivo de constatar el grado de la correlación existente de ambas variables. Se apoyó en una amplia revisión bibliográfica orientada a descubrir si la teoría se podía visualizar en lo cotidiano. La muestra de este estudio fue conformada por los docentes del Nivel Inicial, Escolar Básico y Nivel Medio del Colegio Intercoll con un total de 32 docentes con las edades comprendidas entre 30 y 42 años, de los

cuales 27 eran mujeres y 5 hombres. La mayoría de los encuestados contaban con formación docente como preparación académica, habiendo una minoría con el título universitario de grado. La mayoría de la muestra residía en la ciudad de Fernando de la Mora, Zona Norte. Se llegó a comprobar la incidencia del bienestar psicológico en el bienestar laboral y cómo éste influye en la calidad de vida de las personas. Se observó también que deben darse las condiciones mínimas para conseguir un nivel óptimo en el bienestar laboral.

En un estudio realizado por Sevillano Sánchez (2018), en la Facultad de Humanidades - Escuela Profesional de Psicología, perteneciente a la Universidad César Vallejo, de Lima – Perú, llamado: "Calidad de vida laboral y bienestar psicológico en docentes de instituciones educativas del distrito de Jesús María, 2018", la autora fija como objetivo determinar la relación entre calidad de vida laboral y bienestar psicológico en docentes de instituciones educativas del distrito de Jesús María. La muestra, estuvo conformada por 227 docentes, pertenecientes a 2 instituciones educativas, siendo 186 de la Institución educativa 1, y 41 docentes de la Institución educativa 2. El muestreo empleado fue probabilístico aleatorio simple. El tipo de investigación fue descriptiva y correlacional de corte transversal. Se utilizaron los instrumentos: Escala de Calidad de Vida Laboral y la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff).

Los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes: los docentes no se sienten cómodos con las condiciones dadas en su lugar de trabajo, por consiguiente, su calidad de vida laboral se encuentra en descenso. En cuanto a la relación entre la calidad de vida laboral y bienestar psicológico según la edad, se obtuvo que en las edades de 24 a 40 años tienen una relación directa y significativa, sin embargo, entre las edades de 40 a 65 años no existe una relación significativa. Se aprecia que las dimensiones de calidad

de vida laboral, (interrelación trabajo hogar, trabajo y satisfacción profesional y condiciones laborales) poseen una relación directa con el bienestar psicológico. Y finalmente, en la relación según sexo, se obtuvo que tanto el sexo femenino como el masculino tienen una correlación directa y significativa entre ambas variables

Ruiz (2018) realizó un trabajo sobre Bienestar psicológico y capacidades de logro en docentes universitarios de Capital Federal y Gran Buenos Aires. La investigación empleó un diseño no experimental de corte transversal y tipo de estudio descriptivo-correlacional. La muestra se conformó con 150 participantes de los cuales 91 de sexo femenino y 59 de sexo masculino, con edades comprendidas entre 25-65. Se utilizó una encuesta sociodemográfica y las escalas BIEPS-A y ML 1, cuyos resultados arrojaron una correlación significativa entre el bienestar psicológico y la capacidad de logro, encontrándose que, a mayor bienestar psicológico, la capacidad de logro es mayor en la población investigada, aunque no se encontraron diferencias significativas entre sexos o gestión estatal o privada de las universidades. En cuanto la antigüedad laboral, se comprobó en relación con el bienestar psicológico una diferencia significativa en la dimensión aceptación/control en favor del grupo de mayor antigüedad laboral, que trata sobre la aceptación de los aspectos de sí mismo tanto buenos como malos y del control y autocompetencia que los individuos desarrollan para manipular contextos y situaciones, y el poder adecuarlos a sus necesidades.

4.3 MARCO TEÓRICO

4.3.1 Bienestar psicológico

Hablar de bienestar psicológico implica abordar tanto los aspectos psicológicos, sociales y subjetivos, así como también aquellos comportamientos relacionados con la atención de la salud en general, que llevan a las personas a funcionar de modo adaptado al medio donde se desenvuelven. Ryff (1995) define al bienestar psicológico a partir de

elementos no hedónicos: el funcionamiento humano óptimo es el que produce una mayor cantidad de emociones positivas o de placer.

Ryff (1995) formula un modelo multidimensional del desarrollo personal que comprende seis dimensiones: Autoaceptación, Relaciones Positivas con Otras Personas, Autonomía, Dominio del Entorno, Propósito en la Vida y Crecimiento Personal. En primer lugar, la autoaceptación siendo uno de los criterios principales del bienestar, se relaciona con experimentar una actitud positiva hacia sí mismo y hacia la vida pasada. Las Relaciones Positivas con otros son la capacidad de mantener vínculos estrechos con otras Personas, basadas en la confianza y empatía. La Autonomía afirma la individualidad, permite a la persona actuar según su propio criterio y ser autónomo. Estas características le permiten actuar y tomar decisiones manteniendo una posición independiente de los deseos u opiniones de otros.

Por otro lado, el Dominio del Entorno se define como la habilidad individual para crear o elegir ambientes favorables para satisfacer los deseos y necesidades propias. Las personas necesitan proponerse metas, definir sus objetivos, que le permitan dotar a su vida de un cierto sentido y a eso lo llama Propósito en la Vida. Por último, el Crecimiento Personal, es decir, el desarrollo de las potencialidades, seguir creciendo como persona y llevar al máximo sus potencialidades (Ryff, 1995).

Casullo (2002) define al Bienestar Psicológico como la percepción que una persona tiene sobre los logros alcanzados en su vida, el grado de satisfacción personal con lo que hizo, hace o puede hacer, desde una mirada subjetiva. Para esta autora, dicho objeto de estudio siempre es un producto cultural que surge en un contexto determinado. Junto con la satisfacción personal.

En cuanto a bienestar psicológico asociado con la educación y la labor docente, encontramos distintas variables que lo atraviesan, como las relaciones del sujeto con su contexto social, los vínculos emocionales con sus pares, circunstancias edilicias, burocracia político-administrativa y otros factores que dificultan el bienestar laboral (Salanova, Cifre, Grau, LLorens & Martinez, 2005).

Asimismo, se debe señalar que los docentes son trabajadores que cuentan con un trabajo asalariado y que padecieron transformaciones en su composición y en las formas de ejecución y control de la labor realizada. De esta forma, para indagar este colectivo se deben atender las condiciones laborales y sus conductas como trabajadores (Cerda et al., 1991).

En el entorno docente, el bienestar psicológico se asocia a la satisfacción vital, al éxito y al clima laboral (Luhmann et al., 2013), y con el nivel de ajuste entre el sujeto, y el ambiente y el apoyo social (Mendel y López 1993; Verhoeven et al., 2003). Una de las líneas de estudio más importantes sobre la salud de los docentes es el desarrollo de modelos que expliquen el bienestar según factores psicosociales laborales (Chávez y Quiñónez, 2007).

El bienestar psicológico en docentes mostró interés en cuanto a las investigaciones realizadas, para promover un entendimiento mejor en dicha población. La actividad docente tiene exigencias relacionadas con la academia y los mandatos sociales (Ferrel et al., 2014). Viteri Barba (2019) afirma que el desempeño en la educación se ve afectado por el manejo de la información, la examinación constante, jornadas extensas, cursos periódicos, poca estabilidad profesional y bajas remuneraciones. Asimismo, la actividad docente es considerada una fuente de enriquecimiento con mucha complacencia para los maestros, lo que conforma escalas de

bienestar psíquico y satisfacción. El bienestar psicológico en docentes se asocia al estrés laboral y a la satisfacción con el desempeño profesional.

En los últimos años, aumentaron los estudios sobre bienestar docente por las demandas que padecen los docentes. Su labor se volvió más compleja por las actualizaciones pedagógicas y tecnológicas, debiendo responder a las demandas de los alumnos y la comunidad. Esto llevó al aumento del estrés docentes, la deserción escolar y el agotamiento (Bustos y Cornejo, 2014; Pillay et al., 2005).

A nivel internacional, la investigación de Ewing y Smith (2003) informó que entre el 25% y el 0% de los docentes principiantes de países occidentales abandonan la enseñanza los primeros años de trabajo. La explicación que se da es la enorme sobrecarga que tienen los profesores actualmente y el poco apoyo personal que reciben, lo que se traduce en bajos niveles de bienestar.

Singh y Billingsley (1996) hallaron que el estrés, el agotamiento, la sobrecarga y la insatisfacción laboral llevan al desgaste de los maestros, y el apoyo administrativo y las perspectivas de rol reducen el abandono de la actividad e incrementan el bienestar docente. Felfeder (2006) señala que el no respetar de la independencia de las escuelas provoca una educación estandarizada que evita encargarse de los escenarios que enfrentan los docentes cotidianamente, lo que provoca niveles pobres de bienestar social.

Un entorno laboral con demandas moderadas y por la prevalencia de variables facilitadoras promovería un estado de bienestar psicológico en los docentes. Por otra parte, un ámbito laboral con elevadas demandas y con prevalencia de variables dificultadoras provocaría un estado de malestar psicológico. Esta perspectiva se relaciona con el modelo de demandas- recursos (Demerouti et al., 2001),

Prevenir el malestar docente y mejorar el bienestar docente se lograría mediante variables facilitadoras de las fortalezas personales y a través de los apoyos sociales

dentro y fuera del entorno laboral. Por otro lado, se intenta dejar de lado las variables dificultadoras, principalmente organizacionales o laborales. Las condiciones se pueden transformar, aunque las variables personales resisten al cambio (Doménech Betoret, 2010).

4.3.2 Funciones de la escuela pública

La escuela pública es la que se mantiene con fondos públicos, cuya titularidad es pública. En la calidad es donde se debe atender al desprestigio que padece la escuela pública por quienes quieren mantener los privilegios de la educación que satisfaga a la escuela privada.

A pesar de que se podrían asignar funciones como brindar formación básica a todos los estudiantes, permitiendo que el dinero público garantice el acceso a la educación de las clases bajas (López Sánchez, 2011).

Fraga (2008) afirma que, en la educación pública, el director es quien tiene más jerarquía. Es supervisado por un inspector que debe controlar las escuelas en su área de trabajo e informar al Consejo Escolar de cada partido. Este evalúa la estructura, la administración y la pedagogía de las escuelas, e informa a las autoridades provinciales.

En la escuela pública es en donde se educa a grandes porciones de la población de la República Argentina. Aunque es donde concurren las personas más humildes, el sistema educativo no disminuye las desigualdades. Los niños de los sectores más bajos no acceden a una buena educación y no finalizan los estudios secundarios. La propuesta curricular y los planes de estudios tienen un criterio básico en todas las escuelas, aunque los recursos varían. La escuela es un sitio de socialización, siendo favorable para el aprendizaje. Hace que las personas asuman su identidad cultural y que sean ciudadanos con derechos y obligaciones; reconozcan la formación ética, las cuestiones de violencia, de pobreza, y aprenden a vivir en comunidad apreciando la problematización, la

libertad, la independencia y el respeto de la democracia (Fraga, 2008). Por ende, se puede hablar de una escuela pública gratuita, obligatoria y laica. Tanto la comunidad como los gobiernos deben afrontar este desafío. La escuela pública es un lugar democrático para posibilitar la educación popular, aunque es fundamental la participación del pueblo para que la escuela no expulse a los sujetos de los sectores populares. La escuela pública puede ser la principal herramienta para la democracia, logrando que los sujetos se independicen en libertad (Fraga, 2008)

Según la Fundación Cimientos (2011), en Argentina hay 11.349.450 estudiantes que asisten a todos los niveles educativos. El 72% de ellos concurren a escuelas públicas, un total de 7.485.142 de alumnos, distribuidos de la siguiente forma: 1.013.590 asisten al nivel inicial, 3.509.259 a la escuela primaria, 1.661.860 al ciclo básico de la escuela secundaria, 937.476 al ciclo orientado de la secundaria y 362.957 cursan el nivel superior no universitario. Según Rivas (2010), las disparidades entre provincias evidencian que las que están más pobladas cuentan con más cantidad de alumnos en la educación privada, lo que se evidencia en el factor urbano. Esto sucede en la provincia de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe, con casi un tercio de los estudiantes en escuelas privadas. Además, en las provincias que poseen elevados niveles de pobreza, prevalece la educación pública.

Finalmente, las provincias patagónicas tienen bajos niveles de pobreza y una elevada proporción de estudiantes en escuelas públicas. Esto se debe al elevado financiamiento educativo por el reparto de los recursos fiscales.

Según Pinto (2010), la igualdad de oportunidades se sustenta en las posibilidades de una persona más allá de sus condiciones de origen, sobre las cuales no posee control. En el ámbito educativo, la igualdad de oportunidades es que los niños de diferentes provincias, sectores económicos y grupos demográficos o étnicos accedan a la educación de calidad.

Uno de los elementos que genera más igualdad de oportunidades educativas se relaciona con el acceso al sistema educativo. Argentina, en los últimos años, mostró progresos en la ampliación de la cobertura, siendo uno de los países latinoamericanos que más temprano masificó la accesibilidad a la educación primaria.

4.3.3 Rol docente

El rol del docente padeció distintas transformaciones y reflexiones en el sistema educativo, ya que la tarea docente no es solo la mera reproducción de saberes. Su labor es la de guiar a los estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje, permitiendo la construcción de su proyecto de vida (Pérez-Gómez, 2012). En la sociedad contemporánea, según Bauman (2012), los daños colaterales de la modernidad hicieron que las prácticas educativas se volvieran más complejas, debido a las nuevas tecnologías. Esto hizo que se deba reflexionar acerca de las necesidades educativas desde una visión inclusiva e intercultural. La forma de vida de los alumnos en edad escolar que nacieron en la era digital debe ser pensado desde su propia visión, desde perspectivas sociocríticas sin determinismos tecnológicos. Por ende, la clase de enseñanza necesita de una evolución que responda a las necesidades actuales. Viñals y Cuenca (2016) afirman que la red de redes afecta la forma de aprender y de enseñar, considerando que el contenido se encuentra en la red, por lo que el maestro debe ser el orientador y gestor del aprendizaje en los distintos niveles educativos, permitiendo el procesamiento de información y mejorando sus competencias (Apolo et al., 2016).

El maestro debe acompañar, incitar y orientar el aprendizaje en las nuevas tecnologías. No debe contar con los conocimientos tecnológicos, sino que debe saber emplearlos para acordar con los contenidos y los intereses de los alumnos. La única manera de mejorar la educación es que las competencias y actitudes de los docentes mejoren. Al asumir estas competencias, se puede ejercer la profesión, en una complejidad que aumentará por el cambio de las estructuras científicas, sociales y

educativas (Imbernon, 2016). Por ende, el ejercicio docente debe promover nuevas metodologías de enseñanza y procesos didácticos que se amolden a la sociedad actual y a las necesidades de los estudiantes, garantizando una educación inclusiva mediante las tecnologías. Estas orientan, ejecutan y valoran los procesos de enseñanza y aprendizaje (Calderón Solís y Loja Tacurí, 2018).

El maestro debe entender la realidad y concebir de manera novedosa el aprendizaje. Debe comprender las nuevas tecnologías y adaptar sus metodologías, siendo independiente, eficaz, responsable, crítico y reflexivo, empleando diferentes herramientas tecnológicas, sin circunscribirse a implementar de forma instrumental la tecnología (Calderón Solís y Loja Prieto Jiménez (2008) plantea que el maestro emplea en su práctica educativa distintas creencias, convicciones y valores que va a traspasar con su discurso a los estudiantes. Por ende, debe tener compromiso con la educación, evidenciando neutralidad para que los niños se formen con libertad de pensamiento y de crecimiento, brindándoles saberes y puntos de vista para adquirir una actitud crítica, la cual es escasa en la sociedad. Aunque estos roles se extralimitan: la sociedad y los padres les brindan a los maestros objetivos a alcanzar, siendo competencias transferidas, funciones educativas que deben cumplir tanto la sociedad como la familia, aunque por diferentes motivos se la dejan a la escuela, lo que dificulta su funcionamiento.

Entre las funciones (Fundación Encuentro, 1997) atribuidas a los docentes, las más significativas van a definir el desempeño docente y la imagen que se posee de los padres de los estudiantes:

- Especialista de una materia: debe impartirla sobre los alumnos.
- Educador: puede instruir al estudiante desde una visión global, considerando sus vertientes y el desarrollo personal.

- Solucionar problemas: debe responder a los conflictos de los estudiantes, sean cognitivos o psicológicos, sin considerar que el docente no debe conocer de psicología.
- Anexo familiar: a veces el docente debe reemplazar el afecto que el estudiante no recibe en su hogar.
- Mediador ante situaciones conflictivas: el docente debe conocer la realidad del estudiante y debe ser el intermediario y aconsejar a la familia para solucionar el conflicto para el niño.

Además, se suman las características del docente (Sarramona, 1975), las cuales mostrarán cómo se comportan los estudiantes:

- Condiciones personales: afectan el proceso de enseñanza. Se diferencian las características de la personalidad y sus vivencias. Los primeros configuran el estilo del docente y los segundos las experiencias familiares, estudios, etc.
- Formación: la educación que reciben los estudiantes no es solo el traspaso de conocimientos. Debe contar con conocimientos pedagógicos y psicológicos y con técnicas de dinamización que fomenten la comunicación entre docente y estudiante, lo que llevaría a una formación más efectiva.
- Actitud: el docente debe considerar el proceso de enseñanza aprendizaje como algo comunitario, en el que participan los miembros del grupo. Así, se fomentará la comunicación entre docentes y alumnos, incrementando la interacción y mejorando la calidad en el proceso formativo.

Por su parte, Sánchez Iniesta (2007) plantea que los maestros se encuentran inmersos en un entorno con fronteras poco delimitadas. Se debe estar atento a la realidad para acomodar las propias conductas a ésta, sino lo que se realiza puede no

serle de utilidad a los alumnos. Al mismo tiempo, se solicita que se desarrollen en los estudiantes valores y actitudes que mejoren la convivencia, el entorno, entre otros.

Se debe ser creativo y tener la esperanza de lograr lo que se puede visualizar en el horizonte al que se va con los estudiantes. Si se puede adelantar a los problemas posibles, se pueden reducir los moldes en los que se encierra la escuela, lo que generará entusiasmo por aprender. En este punto, la docencia deja de ser una profesión y pasa al gremio de los artesanos, debido a que en este trabajo no hay recetas que valgan. Con los propios saberes e imaginación, se puede crear. Un artista es quien crea cosas novedosas y vive en el límite de lo que es y lo que podría ser (Sánchez Iniesta, 2007). Por ende, la inestabilidad y el conflicto son intrínsecos de la profesión, cuando se la quiere y se tienen pasión y una experiencia docente de años. Esto se quiere compartir con otros profesionales y educadores para ayudar a que examinen su labor cotidiana (Sánchez Iniesta, 2007).

4.3.4 Noción de vulnerabilidad

Encontramos que este concepto pasó a ser un constructo central en el discurso educativo, siendo un principio explicativo de una heterogeneidad de fenómenos y cuestiones educativas. La relación entre pobreza, vulnerabilidad y fracaso escolar hizo que se ubicara en el discurso oficial desde los años noventa (Espinoza et al., 2012).

La cuestión es que su ambigüedad conceptual lo lleva a que sea empleado como sinónimo de pobreza, factor de riesgo o rasgos individuales y/o sociales prioritarios. Esto se debe a su implementación indiscriminada y con poca consciencia sobre la vulnerabilidad como un concepto explicativo. Esto generó la falta de conciencia del hablante de las contradicciones educativas de esta conceptualización (Gorur, 2015).

4.3.5 Vulnerabilidad educativa

Según la Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE] (2011) de la Provincia de Buenos Aires, la vulnerabilidad educativa es definida como las condiciones materiales y simbólicas, tanto objetivas como subjetivas, que atenúan la escolarización de un estudiante. Esta definición considera la especificidad pedagógica de la cuestión, ya que se analiza el escenario educativo vulnerable.

4.3.6 Determinación de los niveles de Vulnerabilidad en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires

El índice de vulnerabilidad o Desfavorabilidad de una escuela se define en base a la clasificación de los establecimientos de enseñanza proveniente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, establecidos en la Resolución 5053/85, en la que se tienen en cuenta dos dimensiones, la primera es en función de su ubicación y/o dificultades de acceso. Ambas generan condiciones de trabajo diferenciales para los docentes, por esta razón reciben una bonificación.

Se clasifican, formalmente, a todos los establecimientos educativos en seis niveles de desfavorabilidad:

Nivel	**Porcentaje de bonificación**
Normal sin desfavorabilidad	0%
Desfavorable I	30%
Desfavorable II	60%
Desfavorable III	90%
Desfavorable IV	100%
Desfavorable V	120%

Las escuelas con un nivel de desfavorabilidad igual a 0 no reciben ningún tipo de compensación, al otro extremo los docentes de los establecimientos con un nivel V reciben una bonificación salarial mensual equivalente al 120% de su salario que son

aquellos que cumplen funciones en escuelas ubicadas en zonas rurales más distantes de los centros urbanos.

La segunda es el Índice de Vulnerabilidad Social, construido con la información proveniente del censo 2001 que pretende dar cuenta de las condiciones de vida y de vulnerabilidad de la población y de los hogares. Pondera aspectos socioeconómicos y educativos y contempla las siguientes dimensiones:

1. Hacinamiento moderado y crítico de los hogares
2. Condiciones deficitarias en la calidad de los materiales de la vivienda
3. Relación de dependencia de los miembros del hogar según miembros ocupados, jubilados o sin ocupación ni jubilación
4. Hogares con sistema de salud pública como única cobertura
5. Bajo clima educativo (menos de 11 años de escolaridad formal)

Cada una de estas dimensiones tiene una graduación que va de moderada a crítica. Los valores bajos implican menores condiciones de vulnerabilidad en los hogares, los valores altos, mayores condiciones de vulnerabilidad, es decir, peores condiciones de vida. DGCyE (2020).

En la zona oeste del conurbano, Las regiones educativas de N° 7 (que abarca los distritos de San Martín, Tres de Febrero y Hurlingham) y N° 9 (San Miguel, Moreno, Malvinas Argentinas) presentan la tasa de repitencia más alta entre las 25 regiones de toda la Provincia de Buenos Aires, ocupando el primer y segundo lugar respectivamente, y en cuanto a la tasa de abandono, ocupan el segundo y tercer lugar. DGCyE (2019a)

En el sector educativo, el índice de Vulnerabilidad Social (IVS) ha sido utilizado con frecuencia para lograr tener una aproximación al nivel de vulnerabilidad de una escuela bajo el criterio de asignarle el valor del IVS de los hogares que se encuentran en

su radio. El IVS se compone de: número de pobladores en condiciones de Necesidades Básicas Insatisfechas (60%), índice de mortalidad infantil (10%), nacimientos de bajo peso (10%), causas asistenciales iniciadas en el Fuero de Menores (10%) y además, la cantidad de defunciones por causas parasitarias e infecciosas (10%). El IVS posee la capacidad de medir las características de los hogares porque sus variables se nutren de la información directa que brindan los integrantes de los hogares encuestados. En la Dirección de Información y Estadística (DIE) se analizaron qué variables disponibles de estos relevamientos censales de establecimientos educativos podrían utilizarse para medir la vulnerabilidad de la escuela.

El Índice de Vulnerabilidad Socioeducativa del Establecimiento (IVSE) es un recurso que nos permite ver por establecimiento, sector de gestión, distritos y región educativa, la vulnerabilidad multidimensional de la escuela vinculada, con las características de los antecedentes educativos de la matrícula, el nivel educativo familiar del alumno y las condiciones de los servicios básicos de la institución, esta última variable trata de capturar los recursos físicos del establecimiento. Este índice no pretende puntuar a las escuelas, su objetivo es identificar qué establecimientos requieren de mayores esfuerzos y recursos para escolarizar a sus alumnos. Aquellos que poseen una matrícula con altos niveles de sobreedad, bajo nivel educativo familiar y limitados recursos físicos realizan un esfuerzo extraordinario con el fin de acompañar a sus estudiantes a través de toda su trayectoria escolar. DGCyE. (2019b)

4.4 RELEVANCIA

La relevancia de este estudio reside en que es fundamental conocer el nivel de bienestar psicológico de los docentes según la vulnerabilidad de las instituciones educativas en las que se desempeñan, para poner en práctica diferentes medidas con el propósito de aumentar el bienestar docente. Para incrementar los recursos disponibles en

las escuelas y disminuir los entornos de vulnerabilidad, para lograr esto es fundamental el acompañamiento de las políticas del Estado Nacional y Provincial con el fin de hacer frente a las situaciones de vulnerabilidad escolar y los riesgos que supone para la salud mental de los docentes.

El estudio de la salud psicológica de los maestros se enfocó en elementos negativos por sobre los positivos. La mayor parte de los estudios de los últimos años tendieron a estudiar el estrés y el desgaste profesional de los maestros (Abel & Sewell 1999; Brouwers et al., 2001; Calvete & Villa, 1999; Chan, 1998; Dick & Wagner, 2001; Doménech-Betoret, 2005, 2006, 2009, 2010; Flores y Fernández-Castro, 2004), habiendo escasos trabajos que se enfoquen en el bienestar docente.

Sin embargo, la labor docente es satisfactoria para muchos maestros, lo cual genera bienestar psicológico y felicidad, siendo lo contrario del estrés y el *burnout*, analizado por la Psicología positiva (Seligman, 2008). Existe la necesidad de guiar los estudios de la psicología del malestar y el sufrimiento al desarrollo del potencial individual. Girar de lo patológico a lo sano mejora el empoderamiento del organismo en sus elementos más sólidos, pudiendo optimizar el crecimiento o la recuperación. Según esta perspectiva, una sociedad conformada por sujetos satisfechos que tienen emociones positivas y que se benefician de sus rasgos positivos generará instituciones sociales positivas, juntamente con la amistad y la familia (Ferrel et al., 2014).

5 MÉTODOLOGÍA

5.1 Objetivo general

1. Conocer el nivel de bienestar psicológico de los docentes de escuelas de los niveles Inicial, Primario y Secundario, en contextos de vulnerabilidad

y escuelas comunes no vulnerables de gestión estatal de la Zona Oeste del Gran Buenos Aires.

2. Comparar el nivel de Bienestar Psicológico en docentes de los distintos niveles educativos que se desempeñan en escuelas de alta vulnerabilidad y en escuelas sin vulnerabilidad.

5.2 Objetivos específicos

- Caracterizar la muestra según variables sociodemográficas: edad, sexo, estado civil, sostén de familia, zona de residencia y variables relacionadas con el rol docente.
- Describir las demandas o presiones que aquejan a los docentes de escuelas vulnerables y no vulnerables.
- Contrastar el nivel de bienestar psicológico en docentes de escuelas estatales por nivel con y sin niveles de vulnerabilidad escolar, según las variables sociodemográficas: estado civil, si es sostén de familia, si realiza actividades relacionadas con su bienestar y variables en el cargo docente, como cantidad de horas trabajadas, antigüedad en el cargo, entre otras.

Pregunta de investigación

¿Los docentes que se desempeñan en escuelas públicas vulnerables mostrarán menores niveles de bienestar psicológico, en contraste con los maestros que ejercen en escuelas estatales comunes?

5.3 Hipótesis

Los docentes que ejercen en escuelas públicas en contextos de vulnerabilidad presentarán un nivel de bienestar psicológico inferior al de los docentes que ejercen en escuelas comunes no vulnerables de la Zona Oeste del Gran Buenos Aires.

5.4 Diseño

La orientación metodológica de la investigación es de enfoque cuantitativo no experimental los cuales, como apuntan Hernández, Fernández y Baptista (2014) son "Estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos"

Su alcance es descriptivo porque busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas.

Su diseño es transversal, es decir que el proceso se realiza a partir de una única recolección de datos a través de la que se busca determinar cuál es la relación entre un conjunto de variables en un tiempo y espacio determinado.

Se recogieron datos primarios para probar la hipótesis por medio de la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de describir el nivel de Bienestar Psicológico en docentes de los niveles educativos inicial, primario y secundario que trabajan en escuelas de gestión estatal con y sin vulnerabilidad de la zona oeste del gran Buenos Aires. (Hernández Sampieri, Fernández & Baptista, 2014).

5.5 Muestra y muestreo

Según Hernández Sampieri (2014) se tomó una muestra no probabilística; es decir, en un subgrupo de la población en el que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación, según criterio del investigador.

La muestra estuvo conformada por 97 docentes que trabajan en los niveles inicial, primario y secundario de escuelas estatales de la zona oeste del conurbano bonaerense. El muestreo se obtuvo en el periodo comprendido desde el mes de marzo de 2021 a marzo de 2022. Las entrevistas fueron realizadas en forma virtual a través de un Google Form y también presencial, en la primera etapa, debido al distanciamiento social, (marzo a mayo de 2021) los docentes trabajaron dando clases en línea por distintas plataformas y posteriormente retomaron las clases presenciales trabajando en las escuelas con pequeños grupos denominados "burbujas" que consistían en grupos de entre 12 y 14 alumnos que trabajaban respetando los lineamientos del distanciamiento preventivo, y desde septiembre del 2021 a marzo de 2022 se produjo la vuelta a la presencialidad completa. Se realizaron entrevistas a un total de 97 docentes de los tres niveles educativos.

5.6 Criterios de inclusión:

La población está constituida por hombres y mujeres adultos de entre 24 y 60 años y que desempeñan su labor como docentes en los niveles Inicial, Primario y Secundario de escuelas estatales de la zona oeste Gran Buenos Aires. La unidad de análisis sería cada una de estas personas que cumpliera con los siguientes criterios:

- Tener entre 24 y 60 años.
- Residir en la Zona Oeste del Gran Buenos Aires.
- Que al presente trabajen en escuelas de gestión pública ubicadas en la Zona Oeste del Gran Buenos Aires.
- Contar una antigüedad de 2 años o más en la docencia.

5.7 Criterios de exclusión:

- Encontrarse con licencia psiquiátrica.
- Encontrarse efectuando tareas pasivas.

- Estar jubilado.
- No querer participar de la muestra.

6 INSTRUMENTOS

6.1 Cuestionario sociodemográfico

Creado para cumplir con los objetivos de este estudio, delimitar cuáles serán los parámetros muestrales y verificar el cumplimiento de los requisitos necesarios para participar de esta investigación. Indaga edad, género, estado civil, si tiene hijos, cantidad de hijos, localidad de residencia, cantidad de horas que trabaja semanalmente, cantidad de turnos trabajados , cantidad de alumnos a cargo por día, años de ejercicio de la docencia, tipo de relación laboral, si tomó licencia en el último año, pertenencia, remuneración, si se siente apoyado por sus colegas, si siente que las supervisiones que recibe son justas, si cuenta con una adecuada infraestructura e insumos escolares suficientes, si tiene otro trabajo además de la docencia, si su sueldo es sostén de familia, ubicación del sueldo, nivel educativo, título universitario, si realiza alguna actividad asociada con el bienestar. Además, se solicita que expliciten el tipo de escuela en la que desarrollan su labor, si se trata de una escuela urbana común o ubicada en contextos de vulnerabilidad.

6.2 Escala de Bienestar Psicológico para Adultos [BIEPS-A] (Ryff, 1989; adaptación argentina Casullo, 2002).

Este cuestionario posee 13 ítems con una escala Likert que cuenta con tres posibles respuestas: 1= En desacuerdo, 2= Ni de acuerdo ni en desacuerdo y 3= De acuerdo. Se obtiene una puntuación para cada factor y una para el bienestar general. Todos los ítems son directos. El alfa de Cronbach para la escala global es de 0.70. La Escala de Evaluación del Bienestar Psicológico evalúa las siguientes dimensiones del constructo:

a) Aceptación de sí mismo/Control de situaciones. ítems 2, 11 y 13 (a= 0.46). Las puntuaciones elevadas indican que el sujeto tiene sensación de control y autocompetencia, puede crear o manipular contextos para adecuarlos a sus propias necesidades e intereses. En cambio, aquellos que presentan una baja sensación de control tienen dificultades para manejar los asuntos de la vida diaria, no se dan cuenta de las oportunidades y creen que son incapaces de modificar el ambiente.
b) Aceptación de sí mismo: Puede aceptar los múltiples aspectos de sí mismo, incluyendo los buenos y los malos. Se siente bien acerca del pasado. Si el sujeto obtiene un bajo puntaje, indica que está desilusionado respecto de su vida pasada, le gustaría ser diferente de cómo es y se siente insatisfecho consigo mismo.
c) Vínculos psicosociales. Items 5, 7 y 8 (a= 0.49). Si posee un puntaje alto, el sujeto es cálido, confía en los demás, puede establecer buenos vínculos, tiene capacidad de empatía y es afectivo. En caso contrario, tiene pocas relaciones con los demás, es aislado, se siente frustrado en los vínculos que establece y no puede mantener compromisos con los demás.
d) Autonomía. Items 4, 9 y 12 (a= 0.61). Cuando puntúa alto, el sujeto puede tomar decisiones de modo independiente, es asertivo y confía en su propio juicio. Las puntuaciones bajas indican que el individuo es emocionalmente inestable, depende de los demás para tomar decisiones y le preocupa lo que piensan los otros.
e) Proyectos. Items 1, 3, 6 y 10 (a= 0.59). Indica que tiene metas y proyectos en la vida, considera que la vida tiene significado y posee valores que hacen que su vida tenga sentido. Las puntuaciones bajas indican que la vida carece de sentido

y de significado, el sujeto tiene pocas metas y proyectos y no puede establecer propósitos.

La escala está compuesta por 13 ítems, los cuales pueden aplicarse en forma individual o grupal, de forma autoadministrada. Los sujetos deben leer cada ítem y responder sobre lo que sintieron y pensaron durante el último mes. Las alternativas de respuesta son:

- De acuerdo (se asignan 3 puntos)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo (se asignan 2 puntos)
- En desacuerdo (se asigna un punto).

Los ítems de la escala están redactados en formato directo, obteniéndose la puntuación total de la suma de las puntuaciones asignadas a cada ítem. La escala no admite respuestas en blanco. La puntuación global directa se transforma a percentiles.

Interpretación de la escala. En puntuaciones inferiores al percentil 25 se considera que la persona posee un bajo nivel de bienestar psicológico en varias de sus áreas vitales. Un nivel de bienestar psicológico promedio se observa en puntuaciones mayores al percentil 50, indicando que el sujeto se siente satisfecho con distintos aspectos de su vida. Las puntuaciones correspondientes al percentil 95 indican un alto nivel de bienestar, señalando que el sujeto se siente muy satisfecho con su vida en general.

Propiedades psicométricas. La escala ha sido validada en Argentina en población adulta por Casullo (2002).

En función del análisis factorial, la escala quedó conformada por cuatro factores que explicaban el 53% de la varianza de las puntuaciones. Los factores encontrados mediante el análisis fueron: proyectos, autonomía, vínculos y control de situaciones que aparecía solapado con aceptación de sí mismo, configurando un mismo factor.

La confiabilidad total de la escala fue aceptable, alcanzando valores de 0.70. Si bien la confiabilidad de cada una de las escalas es menor (proyectos: 0.59; autonomía: 0.61;

vínculos: 0.49 y control/aceptación: 0.46) los autores plantean que se debe fundamentalmente a la reducida cantidad de elementos (Casullo, 2002).

7 PROCEDIMIENTO

Debido a la situación de Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio decretado por el Gobierno Nacional para evitar la propagación del COVID-19, la administración de los protocolos se realizó tanto de forma virtual como presencial. En el primer caso, a través de un formulario *online* de Google Forms, compartido por las redes sociales (WhatsApp y correo electrónico) a los docentes de las escuelas en cuestión. Además, debido al retorno paulatino a las clases presenciales, se aprovecha el acceso a los establecimientos educativos para administrar los protocolos en formato papel a los docentes que se encuentran impartiendo clases. Dado los protocolos para las clases presenciales, se aprovechan los momentos en los que los docentes cuentan con tiempo libre para poder responderlos y entregarlos a la investigadora luego de unos minutos.

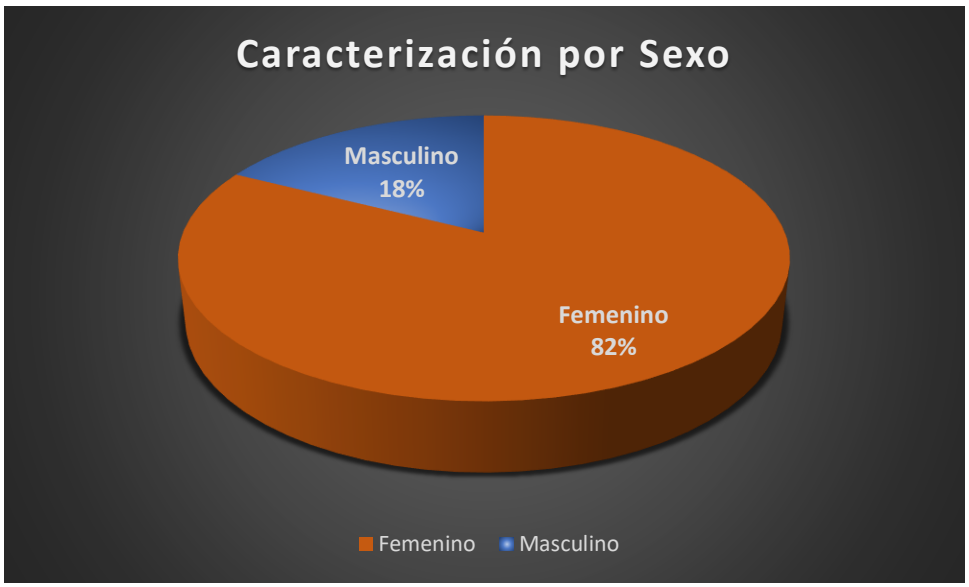
8 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los datos recopilados serán volcados a una base de datos en el *software* SPSS 26.0, allí se aplicará estadísticas descriptivas, para conocer las características de la muestra, y estadística inferencial para determinar la relación y diferencias entre el bienestar psicológico y las distintas variables sociodemográficas.

8.1 GRÁFICOS

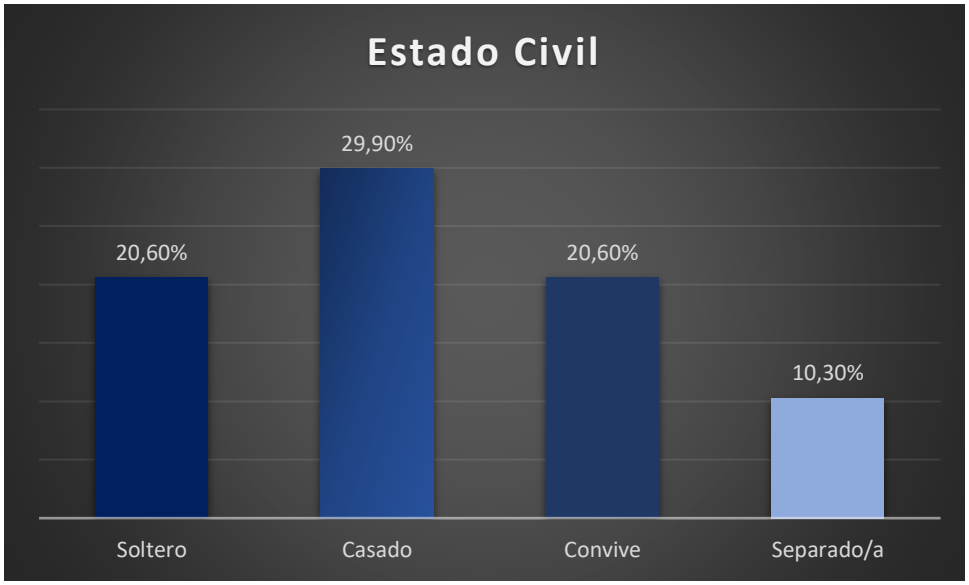
Caracterización de la muestra

8.1.1 Gráfico 1 : Género



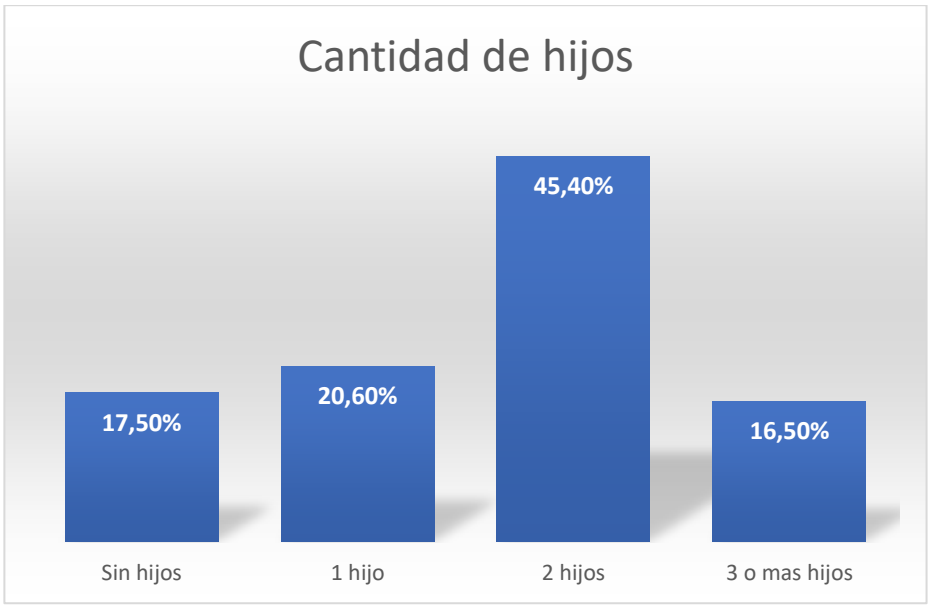
El 82,5% de los docentes pertenece al género femenino y el 17,5% al género masculino.

8.1.2 Gráfico 2 : Estado civil



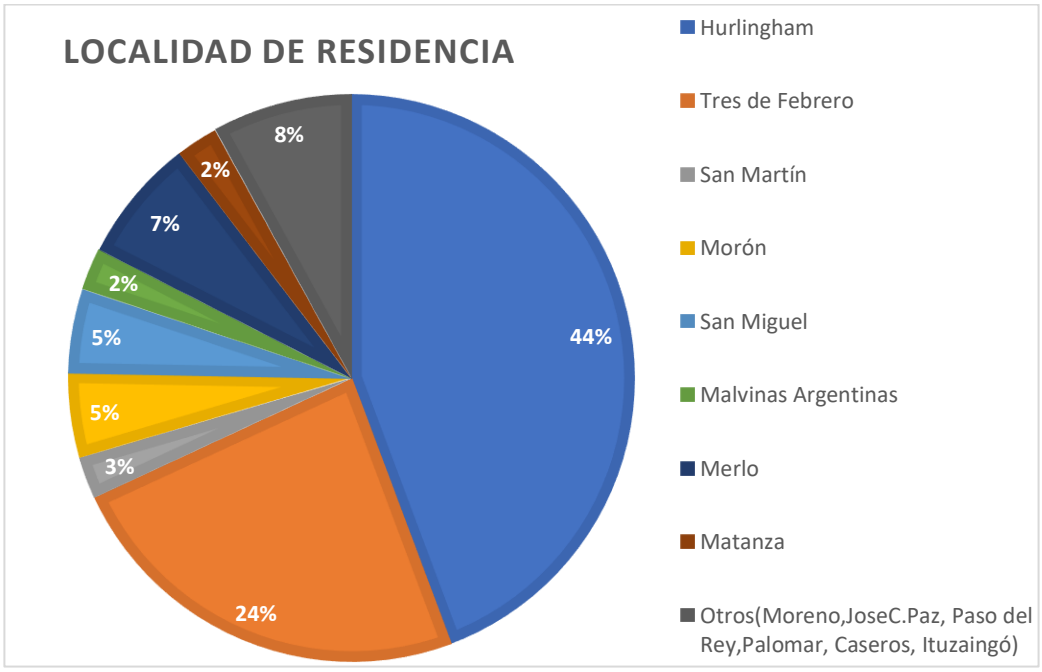
El 20,6% de los docentes se encuentra soltero/a, el 29,9% casado/a, el 20,6% convive/posee pareja de hecho, el 10,3% se encuentra separado/a, el 15,5% divorciado/a y el 3,1% viudo/a.

8.1.3 Gráfico 3 : Hijos



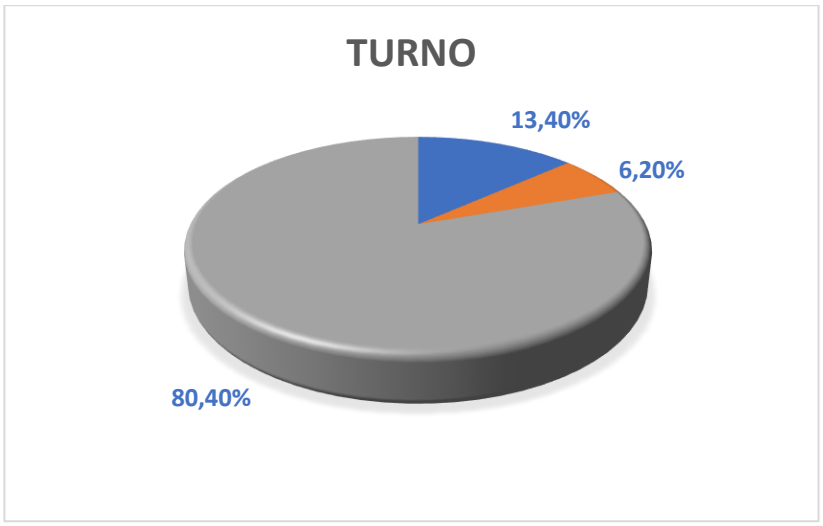
El 17,5% de los docentes no tiene hijos, el 20,6% tiene 1 hijo, el 45,4% tiene 2 hijos y el 16,5% tiene 3 o más hijos.

*8.1.4 **Gráfico 4**: Localidad de residencia*



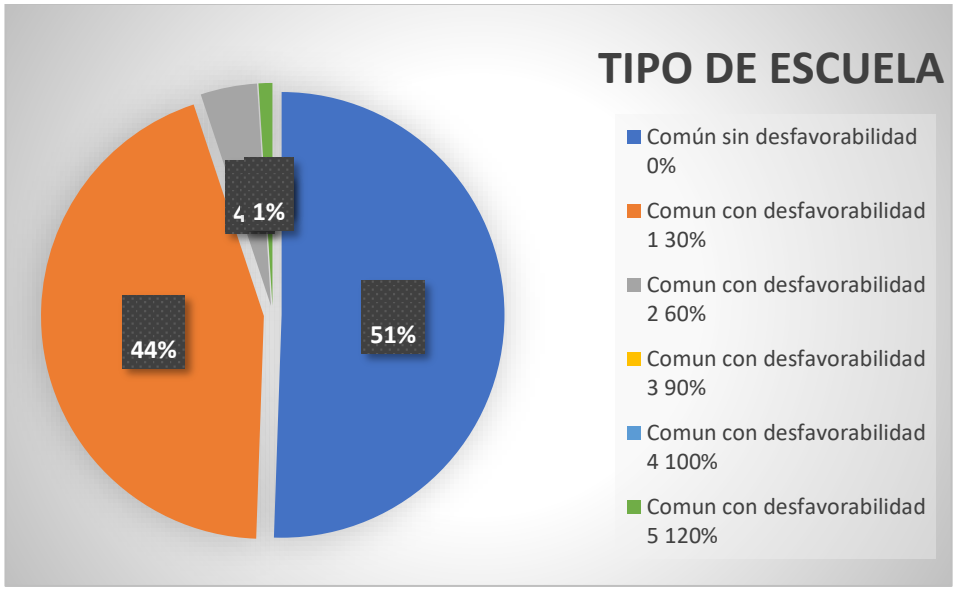
El 44,3% de los docentes vive en el partido de Hurlingham y el 55,7% vive en otros distritos de la zona oeste del Gran Buenos Aires.

8.1.5 Gráfico 5: Turnos de trabajo



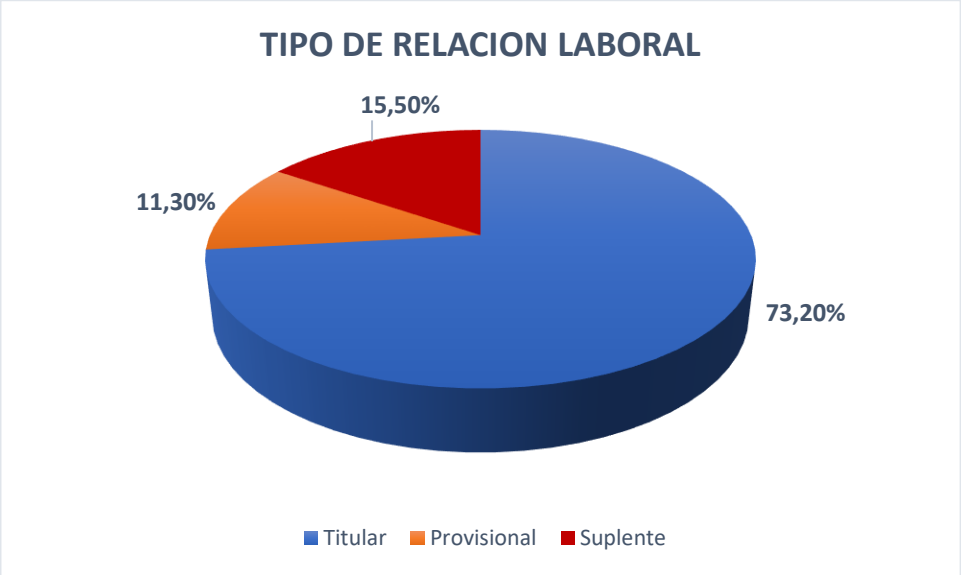
El 13,4% trabaja en el turno mañana, el 6,2% trabaja en el turno tarde y el 80,4% en ambos turnos.

8.1.6 Gráfico 6: Tipo de escuela



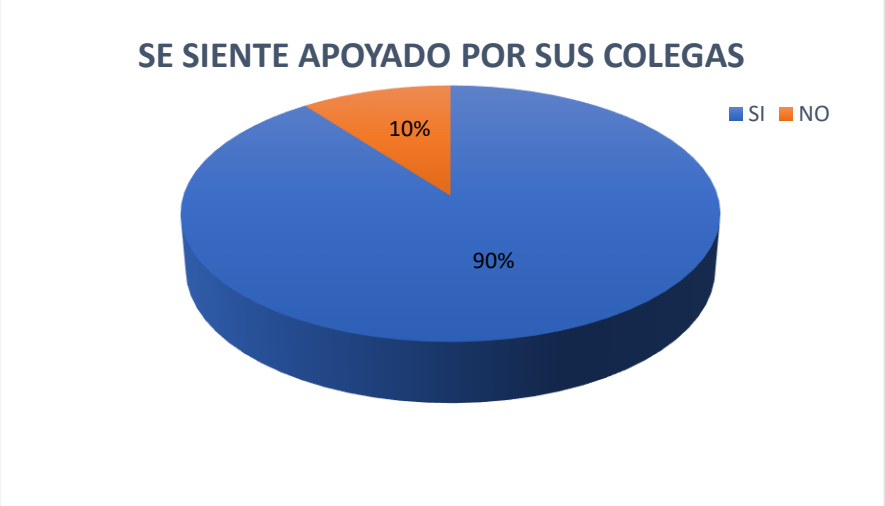
El 50,5% de los docentes trabaja en una escuela común sin desfavorabilidad (0%), el 44,3% trabaja en escuela común con desfavorabilidad 1 (30%), el 4,1% en escuela común con desfavorabilidad 2 (60%) y el 1% en escuela común con desfavorabilidad 5 (120%).

8.1.7 Gráfico 7: Escalafón



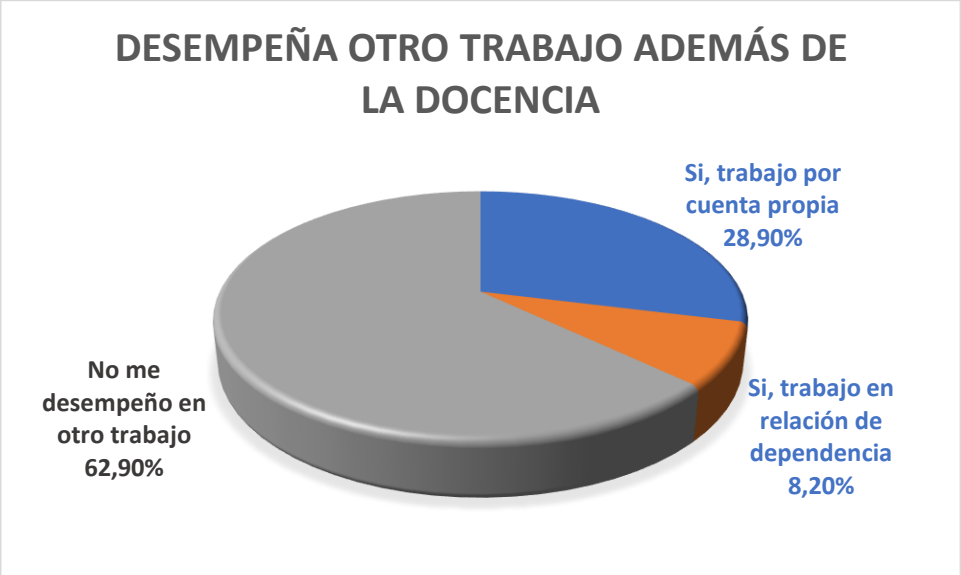
El 73,2% de los docentes es titular, el 15,5% es suplente y el 11,3% es provisional.

12.2.8 Gráfico 8: Se siente apoyado Por sus colegas



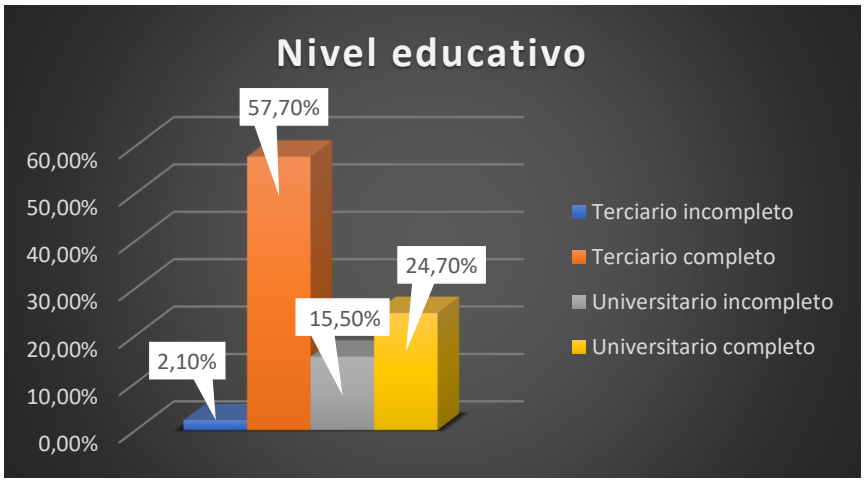
El 89,7% de los docentes se siente apoyado por sus colegas, mientras que el 10,3% no se siente apoyado.

8.1.8 *Gráfico 9: Desempeña algún otro trabajo además de la docencia*



El 28,9% de los docentes trabaja además por cuenta propia, el 8,2% trabaja en relación de dependencia y el 62,9% no se desempeña en otro trabajo.

8.1.9 *Gráfico 10: Nivel educativo*



El 2,1% de los docentes posee un nivel terciario incompleto, el 57,7% posee un nivel terciario completo, el 15,5% posee un nivel universitario incompleto y el 24,7% un nivel universitario completo.

9 CARACTERIZACIÓN DE LAS VARIABLES

9.1 Tabla 1

Caracterización de las variables

Variable	N	M	Me	DT	Min.	Max.
Aceptación/control	97	8,22	9	1,254	3	9
Autonomía	97	7,35	8	1,465	3	9
Vínculos	97	7,96	9	1,460	3	9
Proyectos	97	10,88	11	1,599	4	12
Bienestar psicológico	97	34,43	36	4,732	14	39

9.2 Análisis de la normalidad

Se analizó la normalidad de las variables estudiadas mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, se obtuvieron los siguientes resultados:

9.3 Tabla 2

Normalidad de las variables a estudiar

Variable	Estadístico	gl	P
Aceptación/control	,350	97	,000
Autonomía	,197	97	,000
Vínculos	,275	97	,000
Proyectos	,271	97	,000
Bienestar psicológico	,197	97	,000

Los resultados arrojaron que las variables estudiadas poseen una distribución anormal.

9.4 Análisis de la relación entre variables

No se encontraron relaciones significativas entre la edad, la cantidad de hijos, la cantidad de horas que trabaja semanalmente, la cantidad de alumnos que tiene a cargo por

día, la antigüedad en la docencia, la remuneración y el nivel educativo, y el bienestar psicológico y sus dimensiones.

9.5 Análisis de las diferencias de grupo

Se encontraron diferencias significativas según si considera que su escuela cuenta con una adecuada infraestructura donde desempeñar la labor docente (U de Mann Whitney, P = 0,018< 0,05), y si considera que su escuela le brinda los insumos necesarios para llevar adelante su labor, para la dimensión Vínculos del bienestar psicológico (U de Mann Whitney, P = 0,010 < 0,05).

No se encontraron diferencias significativas según el género, el estado civil, el tipo de relación laboral, la pertenencia, el turno, si se siente apoyado por sus colegas, si siente que las supervisiones que recibe son justas, si desempeña algún otro trabajo además de la docencia, si el sueldo es sostén de familia, la ubicación de su sueldo, la localidad de residencia y la de su escuela, para el bienestar psicológico y sus dimensiones.

9.6 Tabla 3

Diferencias de grupo según si considera que su escuela cuenta con una adecuada infraestructura donde desempeñar la labor docente

Variable	Rango		U	Z	P
	Sí (n= 41)	No (n= 56)			
Vínculos	56,26	43,69	850,5	-2,356	,018

Nota: U de Mann Whitney

Los resultados mostraron la existencia de diferencias estadísticamente significativas (U de Mann Whitney, P = 0,018) según si el docente considera que su escuela cuenta con

una adecuada infraestructura donde desempeñar la labor docente, para la dimensión Vínculos del Bienestar Psicológico. Los docentes que creen que su escuela posee una buena infraestructura mostraron un nivel superior de dicha dimensión en comparación con los docentes que indicaron que no.

Una escuela debe brindar condiciones de infraestructura básicas para que los docentes puedan desarrollar su labor, tanto dentro del aula, como fuera de ella, en las tareas administrativas que le son propias. La clásica "Sala de profesores" a partir de las nuevas políticas públicas fue desapareciendo poco a poco, debido a la demanda de nuevas aulas y la falta de presupuesto para su construcción, a partir de la inclusión de las escuelas secundarias dentro de los edificios de las escuelas primarias (asi también se fueron perdiendo Bibliotecas, Laboratorios de ciencias, Salas de informática, etc.), por lo que maestros y profesores perdieron ese espacio que les era propio, y les servía para realizar la transición entre clase y clase, el encuentro con sus colegas, etc. Si consideramos las rutinas docentes, un alto porcentaje trabaja 2 o más turnos, lo que implica que salen de sus casas temprano y regresan a últimas horas de la tarde o noche, y muchas escuelas ya no poseen una sala donde el profesor pueda almorzar, tomar un café o conversar 5 minutos antes de volver a entrar al aula.

La importancia de estos espacios es fundamental. Estos deberían proporcionar una temperatura adecuada, ventilación e iluminación, con provisión de agua potable, electricidad e Internet, así como servicios sanitarios en condiciones óptimas de higiene y funcionamiento. Lamentablemente, muchas escuelas, además de no contar con el espacio, carecen de estas condiciones, lo que las convierte en un lugar de paso, donde cada uno cumple su tarea y se va inmediatamente después, sin dejar espacio para los vínculos sociales o el intercambio de los docentes con sus pares.

9.7 Tabla 4

Diferencias de grupo según si considera que su escuela le brinda los insumos necesarios para llevar adelante su labor

Variable	Rango		U	Z	P
	Sí (n= 39)	No (n= 58)			
Vínculos	57,27	43,44	808,5	-2,573	,010

Nota: U de Mann Whitney

Los resultados mostraron la existencia de diferencias estadísticamente significativas (U de Mann Whitney, $P = 0{,}010 < 0{,}05$) según si considera que su escuela le brinda los insumos necesarios para llevar adelante su labor, para la dimensión Vínculos del Bienestar Psicológico. Los docentes que creen que su escuela les brinda los elementos para ejercer la docencia mostraron un nivel superior de la dimensión Vínculos en comparación con los docentes que indicaron que las escuelas no le brindan los insumos necesarios.

Estos insumos para el desempeño de la tarea docente son ayudas didácticas que crean un entorno adecuado para el desempeño de su labor. Cubrir estas necesidades es responsabilidad de los Consejos escolares, los que, por falta de presupuesto, se ven imposibilitados de solucionar.

Muchos de ellos llegan cada día al aula sin útiles, debido a la situación económica familiar, y si bien debería ser la escuela quien compense esa carencia, esta no posee los medios económicos para hacerlo, por lo que termina siendo el docente quien garantiza este derecho a sus alumnos, aportando de su propio bolsillo para la compra y distribución de los distintos materiales, lo que implica un nivel de gastos mensual considerable, con un salario ubicado por debajo de la media. Son muy pocas las escuelas donde aún subsisten las cooperadoras escolares con fondos suficientes, en esas excepciones, estas se encargan de proveerlos en la medida de sus posibilidades,

pero, en la mayoría de los casos no es así, y es el docente quien debe afrontar sin ningún tipo de ayuda desde la institución, la compra de dichos elementos para garantizar que todos sus alumnos trabajen en igualdad de condiciones.

9.8 Tabla 5

Diferencias de grupo según si el tipo de escuela

Variable	Rango				H	P
	0% (n= 49)	30% (n= 43)	60% (n= 4)	120% (n= 1)		
Aceptación/control	48,96	49,64	38	67,50	1,410	,703
Autonomía	45,01	54,13	45,25	39	2,751	,432
Vínculos	49,37	49,12	37,28	72,50	1,633	,652
Proyectos	46,19	52,22	51,50	38	1,423	,700
Bienestar psicológico	45,61	53,08	45,38	54	1,734	,629

Nota: U de Mann Whitney

Los resultados evidenciaron que no existen diferencias significativas según el tipo de escuela, para el nivel de bienestar psicológico general y de sus dimensiones.

10 DISCUSIÓN

En este apartado final del estudio, se analizan los resultados obtenidos en relación con la hipótesis planteada y se explican considerando la bibliografía citada en el estado del arte y en el marco teórico. A su vez se describen las limitaciones y las fortalezas del estudio, planteando al cierre del trabajo posibles líneas futuras de investigación.

El objetivo de esta investigación fue comparar el nivel de bienestar psicológico de los docentes de escuelas estatales en contextos de vulnerabilidad y de escuelas comunes de gestión estatal de la Zona Oeste del Gran Buenos Aires.

La noción de vulnerabilidad pasó a ser un constructo central en el discurso educativo, explica los distintos fenómenos y las cuestiones educativas. La relación entre pobreza, vulnerabilidad y fracaso escolar hizo que se ubicara en el discurso oficial desde los años noventa (Espinoza et al., 2012). La cuestión es que su ambigüedad conceptual lo lleva a que sea empleado como sinónimo de pobreza, factor de riesgo o rasgos individuales y/o sociales prioritarios. Esto se debe a su implementación indiscriminada y con poca conciencia sobre la vulnerabilidad como un concepto explicativo (Gorur, 2015). Según la DGCyE (2011) de la Provincia de Buenos Aires, la vulnerabilidad educativa es definida como las condiciones materiales y simbólicas que atenúan la escolarización de un estudiante, teniendo en cuenta la especificidad pedagógica de la cuestión, ya que se analiza el escenario educativo vulnerable.

Al examinar los resultados de la investigación quedó en evidencia que no existen diferencias significativas según el tipo de escuela, vulnerable o no vulnerable, para el nivel de bienestar psicológico general y de sus dimensiones:

Bienestar psicológico: (U de Mann Whitney, $P = 0,629 > 0,05$)

Aceptación/control: (U de Mann Whitney, $P = 0,703 > 0,05$)

Autonomía: (U de Mann Whitney, $P = 0,432 > 0,05$)

Vínculos: (U de Mann Whitney, $P = 0,652 > 0,05$)

Proyectos: (U de Mann Whitney, $P = 0,700 > 0,05$)

Por lo tanto, la hipótesis de este estudio, que los docentes que ejercen la docencia en escuelas en contextos de vulnerabilidad presentarán un nivel de bienestar psicológico inferior al de los que ejercen en escuelas comunes de la Zona Oeste del Gran Buenos Aires, se refuta.

No se debe olvidar que Ryff (1995) formuló un modelo multidimensional del desarrollo personal que comprende seis dimensiones, entre ellas, las Relaciones Positivas con los demás corresponde a la capacidad de mantener vínculos estrechos, basados en la confianza y la empatía. En cuanto al bienestar psicológico asociado con la educación y la labor docente, se encuentran distintas variables que lo atraviesan, como las relaciones del sujeto con su ambiente social, los vínculos emocionales con los compañeros, la situación edilicia, la burocracia político-administrativa y otros factores que dificultan el bienestar laboral (Salanova et al., 2005).

En el análisis se pudo observar que existen diferencias estadísticamente significativas según si el docente considera que su escuela cuenta con una adecuada infraestructura donde desempeñar la labor docente (U de Mann Whitney, $P = 0{,}018 < 0{,}05$) para la dimensión Vínculos del Bienestar Psicológico: es decir, los docentes que creen que su escuela posee una buena infraestructura mostraron un nivel superior de dicha dimensión en comparación con los docentes que indicaron no.

Los resultados también mostraron la existencia de diferencias estadísticamente significativas según si considera que su escuela le brinda los insumos necesarios para llevar adelante su labor, para la dimensión Vínculos del Bienestar Psicológico (U de Mann Whitney, $P = 0{,}010 < 0{,}05$) Los docentes que creen que su escuela les brinda los elementos para ejercer la docencia mostraron un nivel superior de la dimensión Vínculos en comparación con los docentes que indicaron que las escuelas no le brindan los insumos necesarios. Puede ser que tal vez, en ambos casos, el hecho de que la escuela le brinda a los docentes los elementos de trabajo y cuente con una buena infraestructura genere una mejor relación entre los docentes, lo que mejoraría a su vez el nivel de dicha dimensión.

Resulta interesante pensar cómo esta situación representa metafóricamente la pérdida gradual de espacios y conquistas de los docentes, la degradación de la función, la devaluación, entre otras. Podemos inferir como la ausencia de espacio físico repercute en el espacio mental, ya que estos en general sirven para que los docentes puedan compartir experiencias, hablar y elaborar con otros, pedir ayuda, hacer red, conversar y compartir problemáticas y, al no estar disponibles genera una sobrecarga en soledad. Quedando un espacio mental demasiado lleno y sin posibilidades de metabolización con otros (Bion, 1962). Es decir, hay poco continente.

Como fortaleza de este estudio, se puede indicar que esta investigación supone un aporte a la literatura local sobre las consecuencias de la vulnerabilidad educativa en los docentes. A pesar de la extensa bibliografía existente sobre este constructo, se encuentra poco estudiado su efecto en el ámbito educativo.

Considero que sería interesante, realizar nuevamente esta misma investigación, luego de dos o tres años de asistencia efectiva y total de los docentes en las aulas, para corroborar si se siguen manteniendo estos resultados, ya que los mismos pueden haberse visto afectados, debido a que las tomas se realizaron en un período de transición entre el aislamiento social obligatorio y la vuelta a la total presencialidad en las aulas.

Asimismo, debemos tener presente que los docentes son trabajadores, que cuentan con un trabajo asalariado y que padecieron transformaciones en su composición y en las formas de ejecución y control de la labor realizada. Para indagar este colectivo, se deben atender las condiciones laborales y sus conductas como trabajadores (Cerda et al., 1991).

A los fines de contextualizar, y considerando que existen muchos factores que han ido modificando las exigencias del rol docente y que inciden en el ejercicio de su función y en su bienestar psicológico, retomamos los conceptos de Bustos y Cornejo

(2014) quien sostiene que la labor docente se volvió más compleja por las actualizaciones pedagógicas y tecnológicas, debiendo responder a las demandas de los alumnos y la comunidad. Esto llevó al aumento del estrés, la deserción y el agotamiento de maestros y profesores.

Por su parte, Ewing y Smith (2003) sostiene que un alto porcentaje de docentes principiantes de países occidentales abandonan la enseñanza los primeros años de trabajo debido a la enorme sobrecarga que tiene el profesorado actualmente y el poco apoyo que reciben, lo que se traduce en bajos niveles de bienestar.

Por esta razón, a la luz de los resultados obtenidos, y con base en los estudios mencionados anteriormente, habría que pensar si los cambios que se produjeron en el rol docente durante la pandemia y la post pandemia, a través del proceso de adaptación a la nueva realidad, han afectado también el bienestar docente. Parafraseando a Sánchez Iniesta (2007) quien plantea que *los maestros se encuentran inmersos en un entorno con fronteras poco delimitadas*, considero que sería pertinente profundizar en la investigación de la relación existente entre las funciones implícitas del rol docente y el bienestar psicológico, considerando que en los últimos años ha pasado de ser un rol centrado en lo pedagógico a abarcar diversas variables del ámbito social y comunitario. Esto quedaría sujeto a la realización de nuevas investigaciones que profundicen en el estudio de la relación entre bienestar psicológico y las condiciones específicas del ambiente laboral.

Finalmente, se recomendaría continuar analizando los efectos de la vulnerabilidad en el contexto educativo, incluso si existen diferencias entre escuelas vulnerables y no vulnerables, o entre los ambientes público y privado. Además, se recomienda también indagar las características de la población que asiste a las escuelas vulnerables en relación con los niveles de bienestar psicológico que presenten.

Resulta importante promover el bienestar de los docentes en las instituciones donde desarrollan su labor, ya que pasan la mayor parte de las horas del día en sus trabajos. Esto se podría lograr a partir del mejoramiento de las condiciones de infraestructura y la provisión de los insumos necesarios para el cumplimiento de su labor. Desde una mirada de la política educativa, resulta fundamental que el Estado invierta en la infraestructura de las escuelas como una prioridad, tanto en el mantenimiento de los espacios existentes, como en la construcción o recuperación de aquellos que se perdieron en la transición: Salas de profesores, bibliotecas, laboratorios, salón de usos múltiples, etc. Con el fin de garantizar un espacio de trabajo que provea todos los elementos necesarios para desarrollar las tareas, favoreciendo así, la convivencia, el intercambio y el trabajo en equipo, permitiéndoles que se desarrolle el sentido de pertenencia entre aquello de lo que se habla y la tarea.

11 REFERENCIAS

Abel, M. H. & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. The Journal of Educational Research, 92(5), 287–293. https://doi.org/10.1080/00220679909597608

Apolo, D., Bayés, M., y Hermann, A. (2016). Cambios educativos en los procesos de lecturadigital: la pedagogía del ciberespacio como estrategia de procesamiento de contenidos en la era de internet. Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación, 12, 222-239. DOI: 10.15213/redes.n12.p222

Bion, W.R. (1962) Experiencia en grupos. Editorial Paidós.

Bauman, Z. (2012). Daños colaterales: desigualdades sociales en la era global. Fondo de Cultura Económica.

Brouwers, A., Evers, W. J. G., & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. Journal of Applied Social Psychology, 31(7), 1474-1491. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2001.tb02683.x

Bustos, C. y Cornejo, R. (2014). Sentido del trabajo en docentes de aulas hospitalarias: las emociones y el presente como pilares del proceso de trabajo. Psicoperspectivas, 14(2), 186-197. doi:10.5027/PSICO PERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE2-FULLTEXT-365

Calderón Solís, P. M. y Loja Tacuri, H. J. (2018). Un cambio imprescindible: el rol del docente en el siglo XXI. ILLARI, 6, 35-40.

Calvete, E. y Villa, A. (1999). Estrés y Burnout docente: influencia de variables cognitivas. Revista de Educación, 319, 291-303.

Castro Solano, A., Brenlla, M. E., y Casullo, M. M. (2002). Evaluación del bienestar psicológico en adultos. En M. M. Casullo (Comp.), Evaluación del Bienestar Psicológico en Iberoamérica (pp. 93-100). Paidós.

Casullo, M. M. (2002). Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica. Paidós.

Cerda, M. A., Silva, M. L., y Núñez, I. (1991). El sistema escolar y la profesión docente. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.

Cimientos. Fundación para la Igualdad de Oportunidades Educativas. (2011). Programa de Investigación y Difusión. La educación argentina en números. Documento N° 6. Actualización de datos estadísticos sobre la escolarización en Argentina. Abril 2011. https://cimientos.org/archivos/ educacion_6.pdf

Chan, D. W. (1998). Stress, Coping Strategies and Psychological Distress Among Secondary School Teachers in Hong Kong. American Educational Research Journal, 35, 145-163. https://doi.org/10.3102/00028312035001145

Chávez, R. C. y Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5, 5.

Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W.B. (2001). The job demands-resources model of burnout. Journal of Applied Psychology, 86, 499-512. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499

Dick, R. Van, & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. British Journal of Educational Psychology, 71, 243-259. DOI: 10.1348/000709901158505

Dirección General de Cultura y Educación. (2019a). Caracterización del Nivel de Educación Primaria. Buenos Aires: Autor: Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Evaluación y planeamiento, Dirección de Información y Estadística.

Dirección General de Cultura y Educación. (2011). Definiciones de vulnerabilidad educativa. Planeamiento, Investigación y Estadística / 3. Dirección Provincial de Planeamiento.

Dirección General de Cultura y Educación. 2019 b. Índice de Vulnerabilidad socioeducativa del establecimiento. Buenos Aires: Autor: Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Evaluación y planeamiento, Dirección de Información y Estadística.

Dirección General de Cultura y Educación. (2020). Mapa escolar. http://servicios.abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/default.cfm?path=glosario/default.htm

Dirección General de Cultura y Educación. (1985). Resolución 5053/85 Sobre ruralidad.

Doménech-Betoret, F. (2005). Autoeficacia, recursos escolares de afrontamiento y agotamiento docente en profesores de secundaria. Infancia y Aprendizaje, 28(4), 471-483. https://doi.org/10.1174/ 021037005774518938

Doménech-Betoret, F. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping resources and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. Educational Psychology, 26, 519-539. DOI: 10.1080/01443410500342492

Doménech-Betoret, F. (2007). Psicología de la Educación e Instrucción: su aplicación al contexto de la clase. Colección Psique. Publicacions de la Universitat Jume I.

Doménech-Betoret, F. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. Educational Psychology, 29(1), 45-68. https://doi.org/10.1080/01443410802459234

Doménech-Betoret, F. (2010). Barriers perceived by teachers at work, Coping strategies, Self-efficacy and burnout. The Spanish Journal of Psychology, 13(2), 636-652. DOI: https://doi.org/10.1017/ S1138741600002316

Esteve, J. M. (1998). El malestar docente (3° ed.). Paidós.

Ewing, R., & Smith, D. (2003). Retaining quality beginning teachers in the profession. *English teaching: Practice and critique*, *2*(1), 15-32.

Feldfeber, M. (2006). Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada por decreto. En M. Feldfeber y Andrade, D. (Eds.), Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, Nuevos sujetos. Novedades Educativas.

Ferrel, F., Thomas, J., Solano, A., Redondo, E., y Ferrel, L. (2014). Bienestar psicológico en profesores de una universidad privada del distrito de Santa Marta. Cultura, Educación y Sociedad 5(2), 61-76.

Flores, M. D. y Fernández-Castro, J. (2004). Creencias de los profesores y Estrés docente. Estudios de psicología, 25(3), 343-357. DOI: 10.1174/0210939042450894

Fraga, A. (2008). La escuela pública como expresión de educación popular. En M. Godotti, M. V. Gomez, J. Mafra y A. Fernandes de Alencar (Comp.), Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía (pp. 127-132). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Fundación Encuentro. (1997). Informe España 1996, una interpretación de su realidad social**.** CECS.

Gómez Pérez, L., y Carrascosa, J. (Coord.) (2000). Prevención del estrés profesional docente. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.

González-Torres, M. C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. Estudios sobre Educación, 5, 61–83

Goodman, V. B. (1980). Teacher absenteeism-stress in selected elementary schools. University of California.

Gorur, R. (2015). Vulnerability: construct, complexity and consequences. En K. Riele & R. Gorur (Eds.) Interrogating Conceptions of "Vulnerable Youth" in Theory, Police and Practice (pp. 3-15). Sense Publishers.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. edición)

Imbernon, F. (2016). Hay que mejorar las competencias del profesorado si queremos mejorar la educación. http://les3coses.debats.cat/es/ expert/francescimbernon

León Alva, K. J. y Monzón Portilla, R. J. (2019). Bienestar Psicológico y Síndrome de Burnout en Docentes de las Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa de Dos Distritos de la Provincia de Cajamarca – 2017. Revista Perspectiva, 20(3), 320-326. DOI: https://doi.org/10.33198/ rp.v20i3.00044

Ley 10.579. Estatuto del docente de la provincia de Buenos Aires. 1987.

López Sánchez, E. (2011). Funciones de la escuela en el siglo XXI. Temas para la educación. Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza, 15, 1-6

Luhmann, M., Lucas, R. E., Eid, M., & Diener, E. (2013). The prospective effect of life satisfaction on life events. Social Psychological and Personality Science, 4, 39-45. http://dx.doi.org/10.1177/1948550612440105

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

Millán de Lange, D'Aubeterre.Validación de la Escala de Bienestar Psicológico en una muestra multiocupacional venezolana CES Psicología, vol. 4, núm. 1, enero-junio, 2011, pp. 52-71 .

Organisation internationale du Travail (1981). Emploi et conditions de travail des enseignants. Bureau Internationale du Travail.

Páramo, M. A., Straniero, C. M., García, C. S., Torrecilla, N. M., y Escalante Gómez, E. (2011). Bienestar psicológico, estilos de personalidad y objetivos de vida en estudiantes universitarios. Pensamiento Psicológico, 10(1), 7-21

Pérez-Gómez, A. (2012). Educarse en la era digital. Morata.

Pinto, M. F. (2010). Pobreza y educación: desafíos y políticas. CIPPEC.

Rivas, A. (2010). Radiografía de la educación argentina. Fundación CIPPEC; Fundación Arcor; Fundación Roberto Noble.

Rivero, J. (2005). La educación peruana: crisis y posibilidades. Pro-Posições, 16(2), 199-218.

Romeiro Martínez, S. (2015). Bienestar psicológico y laboral en los docentes: un estudio empírico correlacional. ARANDU-UTIC – Revista Científica Internacional, 2(1), 123-148

Ruiz, M. A. (2018). Bienestar Psicológico y Capacidad de Logro en docentes universitarios [Tesis de grado, Universidad Argentina de la Empresa]. https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/handle/123456789/7920

Ryff, C. & Keyes. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. Journal of Personality and Social Psychology, 69, 719-727. https:// https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.

Ryff, C. (1995). Psychological well-being in adult life. Curr Dir PsycholSci, 4, 99-104. https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 57(6), 1069–1081. https://doi.org/10.1037/00223514.57. 6.1069

Salanova, M., Cifre, E., LLORENS, S., & Martínez, I. M. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 21(1-2), 159-176.

Sánchez Iniesta, T. (2007). Un lugar para soñar. Reflexiones para una escuela posible. Trillas Eduforma.

Sarramona, D. (1975). Cogestión en la escuela**.** Teide.

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. American Psychologist, 55, 5-14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Sevillano Sanchez T. (2018). Calidad de vida laboral y bienestar psicológico en docentes de instituciones educativas del distrito de Jesús María, 2018. Universidad Cesar Vallejo. Facultad de Humanidades. Escuela profesional de Psicología.

Singh, K. & Billingsley, B. S. (1996). Intent to stay in teaching. Remedial and Special Education, 17, 37-48. https://doi.org/10.1177/07419325960 1700105

Stern, W. A. (1980). Teacher absenteeism at the secondary school level. Michigan State University.

Veenhoven, R. (1991). Is Happiness relative? Social Indicators Research, 24, 1-34. https://doi.org/10.1007/BF00292648

Verhoeven, C., Kraaij, V., Joekes, K., & Maes, S. (2003). Job conditions and wellness/health outcomes in Dutch secondary school teachers. Psychology and Health, 18, 473-487. https://doi.org/10.1080/ 0887044031000147201

Viteri Barba, J. J. (2019). Desgaste profesional y bienestar psicológico en docentes universitarios. Estudio descriptivo correlacional [Tesis de grado, Pontifica Universidad Católica del Ecuador]. https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2826

12 ANEXOS

12.1 ANEXO 1**:** Consentimiento informado

Encuesta sobre "Bienestar psicológico en docentes de escuelas de gestión pública en contextos vulnerables y no vulnerables de la Zona Oeste del Gran Buenos Aires"

Mi nombre es María Eva Falcon, soy estudiante de 5º año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Abierta Interamericana. Lo invito a colaborar en mi tesis de grado, en la que se indaga el nivel de bienestar psicológico en docentes de escuelas de gestión pública ubicadas en la Zona Oeste del GBA, según su situación de vulnerabilidad. Se le solicitará completar el siguiente cuestionario, realizarlo le tomará alrededor de 15 minutos.

Su participación es voluntaria y confidencial, los datos brindados son anónimos y no serán divulgados. Los resultados de la investigación serán empleados únicamente para los fines académicos y de investigación. No se le brindará devolución alguna de los mismos, por lo que no se realizarán análisis particulares o individuales y podrá retirarse en cualquier momento del estudio. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor, intente no omitir ninguna pregunta y responder todo el cuestionario. Ante cualquier duda puede contactarse conmigo a la siguiente dirección de e-mail: maria.eva.falcon@gmail.com

Muchas gracias por su participación.

Acepto participar voluntariamente de la investigación

☐ 1. Sí

☐ 2. No

Nombre: _____

E-mail: _____

12.2 ANEXO II: Datos sociodemográficos

A. EDAD:

20 a 30 años

31 a 40 años

41 a 55 años

Mas de 56 años

B. SEXO: ____ 1. Masculino

2. Femenino

3. Otro _____

C. ESTADO CIVIL:

1. Soltero/a

2. Convive/pareja de hecho

3. Casado/a

4. Separado/a

5. Divorciado/a

6. Viudo/a

D. ¿TIENE HIJOS?

NO	1 hijo	2 hijos	3 o más hijos

E. LOCALIDAD DE RESIDENCIA: _____

DATOS DEL ENTORNO LABORAL Y ACADÉMICO

F. CANTIDAD DE HORAS QUE TRABAJA SEMANALMENTE:

Hasta 20 horas

De 21 a 40 horas

Mas de 40 horas semanales

f.1. CANTIDAD DE MÓDULOS/ TURNOS

Turno mañana

Turno tarde

Ambos turnos (mañana y tarde)

f2. LOCALIDAD DONDE SE ENCUENTRA LA ESCUELA DONDE TRABAJA (si trabaja en dos escuelas elija aquella donde tiene más antigüedad):

Tres de Febrero	San Martín	Moreno
Hurlingham	Ituzaingo	Malvinas Argentinas
Morón	Merlo	San Miguel
José C. Paz	Castelar	Otra

f.3. CANTIDAD DE ALUMNOS QUE TIENE A CARGO POR DÍA: _____

f4. ANTIGÜEDAD EN LA DOCENCIA

0 a 10 años

11 a 20 años

21 a 25 años

Mas de 25 años

F.5. TIPO DE ESCUELA:

Común sin desfavorabilidad 0 (0%)

Común Con desfavorabilidad 1 (30%)

Común Con desfavorabilidad 2 (60%)

Común Con desfavorabilidad 3 (90%)

Común Con desfavorabilidad 4 (100%)

Común Con desfavorabilidad 5 (120%)

F.6. NIVEL EDUCATIVO DONDE SE DESEMPEÑA

____ INICIAL **____ PRIMARIO** **____ SECUNDARIO**

F.7. SITUACIÓN DE REVISTA

1. Titular 2. Provisional 3. Suplente

F.7. UD. PERTENECE A:

1. Asociación Profesional

2. Gremio

3. Agrupación o Partido Político

4. Ninguna de las anteriores

G. REMUNERACIÓN QUE RECIBE POR SU TRABAJO MENSUALMENTE:

1. Hasta $45.000 2. De $46.000 a $55.000

3. De $56.000 a $60.000 4. Más de $61000

H. ¿SE SIENTE APOYADO POR SUS COLEGAS?

1. Sí 2. No

h.1. ¿Siente que las supervisiones que recibe son justas?

1. Sí 2. No

h.2. ¿Considera que su escuela cuenta con una adecuada infraestructura donde desempeñar la labor docente?

1. Sí 2. No

h.3. ¿Considera que su escuela le brinda los insumos necesarios para llevar adelante su labor?

1. Sí 2. No

I. ¿DESEMPEÑA ALGÚN OTRO TRABAJO ADEMÁS DE LA DOCENCIA?

SI, trabajo por cuenta propia (Ventas, artesanías, comidas, etc.)

SI, trabajo en relación de dependencia en organizaciones del estado o municipales.

SI, trabajo en relación de dependencia en el ámbito privado.

No me desempeño en ningún otro trabajo.

J. SU SUELDO ES SOSTÉN DE FAMILIA?

1. Sí 2. No

J1- SEGÚN SU NIVEL DE INGRESOS, DIRÍA QUE SU SUELDO ES:

1. Único sueldo (no comparte sostén con nadie)

2. Primer sueldo (comparte, pero su sueldo es la mayor entrada)

3. Segundo sueldo (comparte, pero su sueldo no es la mayor entrada)

K. ¿CUÁL ES SU MÁXIMO NIVEL DE EDUCACIÓN ALCANZADO?

1. Terciario incompleto 2. Terciario completo

3. Universitario incompleto 4. Universitario completo

K.1. SI TIENE ESTUDIOS TERCIARIOS O UNIVERSITARIOS COMPLETOS, INDIQUE EL TÍTULO QUE LE FUE OTORGADO:

L. ¿REALIZA ALGUNA ACTIVIDAD QUE ASOCIA A SU BIENESTAR?

Deportes	Cocinar	Viajar	Leer	cine/teatro	Bailar	Otro

12.3 ANEXO III: Escala bieps-A (Adultos)

Lea con atención las frases siguientes. Marque su respuesta en cada una de ellas sobre la base de lo que pensó y sintió durante el último mes. No hay respuestas buenas o malas: todas sirven. No deje frases sin responder.

Las alternativas de respuesta son: – ESTOY EN DESACUERDO - NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO - ESTOY DE ACUERDO Marque la respuesta con la que se siente más identificado tildando uno de los tres espacios.

	En desacuerdo	**Ni de acuerdo ni en desacuerdo**	**De acuerdo**
1. Creo que sé lo que quiero hacer con mi vida.			
2. Si algo me sale mal puedo aceptarlo, admitirlo.			
3. Me importa pensar que haré en el futuro.			
4. Puedo decir lo que pienso sin mayores problemas.			
5. Generalmente le caigo bien a la gente.			
6. Siento que podré lograr las metas que me proponga.			
7. Cuento con personas que me ayudan si lo necesito.			
8. Creo que en general me llevo bien con la gente.			
9. En general hago lo que quiero, soy poco influenciable.			

10. Soy una persona capaz de pensar en un proyecto para mi vida.			
11. Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar.			
12. Puedo tomar decisiones sin dudar mucho.			
13. Encaro sin mayores problemas mis obligaciones diarias.			

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!