



RELACIÓN ENTRE LA EMPATÍA, LA AUTOEFICACIA Y EL APOYO SOCIAL CON LA PERCEPCIÓN DE BIENESTAR SUBJETIVO Y CLIMA SOCIAL ESCOLAR EN DOCENTES UNIVERSITARIOS EN COMPARACIÓN CON PROFESORES DE COLEGIO DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ*

Yeine Sofía Castro Martínez, Angie Tatiana Lara Castro, Fabián Darío Pérez
ys.castro@hotmail.com, angie_tatys@hotmail.com, fabian_p090@hotmail.com
Universidad Piloto de Colombia, Bogotá, Colombia

Resumen

El presente proyecto de investigación tiene como objetivo hallar la relación que existe entre la empatía, la autoeficacia y el apoyo social con la percepción de bienestar subjetivo y clima social escolar en los docentes universitarios en comparación con profesores de colegio de la ciudad de Bogotá. Para este fin se realizó una breve descripción de cada una de las variables mencionadas en esta correlación; para ello, se tuvo en cuenta la argumentación teórica de diversos autores y las investigaciones recientes sobre cada una de ellas en el ámbito educativo.

A partir de dicho objetivo se aplicaron cinco cuestionarios, uno por cada variable a investigar, a una muestra de 72 docentes de colegio y 70 docentes de universidad. Los resultados muestran que existe una correlación significativa entre la autoeficacia y la percepción de apoyo social, así como la percepción de apoyo social y percepción del clima social escolar y la percepción de clima social escolar y la percepción de bienestar subjetivo.

Palabras clave

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

Abstract

This research project aims at finding how empathy, self efficiency and social support, with the perception of subjective wellbeing, is connected with social academic environment among university professors compared to highschool teachers in Bogota. To this end, we created a brief description of each of the mentioned variables in this connection. For that purpose we kept in mind the theoretical arguments of different authors and recent research related to the academic environment.

Five questionnaires were implemented upon that objective. One for each variable to investigate using a sample of 72 school teachers and 70 university professors. Results show a significant correlation between: self-efficacy and social support perception; social support perception and academic social environment; and between academic social environment and subjective wellbeing perception.

Keywords:

Empathy, self-efficacy, social support, perception, social welfare and school climate

Introducción

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

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

Los docentes de colegio se dedican a realizar algunas actividades no menos importantes, pero sí de manera más operativa como las de planificar e implementar el currículo escolar, dar tutorías a los alumnos y, en algunos casos, apoyarse en el contexto familiar y social entre otras; esto, en ocasiones, deja de lado el proceso de enseñanza (Sarramona, 2007). En algunos países como Chile dicha situación ha cambiado de manera estratégica, en pro del buen desempeño de la labor y la educación de los estudiantes.

Vera y Meneses (2012) realizaron un estudio en el que se encontró que los docentes de colegio de ese país se han enfocado en lo que ellos denominan “el aprendizaje significativo”, lo que implica aprendizaje más que enseñanza y por ello se genera un conocimiento contextualizado; a su vez, y según el Ministerio de Educación (citado por Vera y Meneses, 2012), se han fortalecido conceptos como “aprender a aprender”; es decir, a ser consciente de lo que se aprende, a desarrollar competencias más que a acumular datos, a preparar a los alumnos para la vida antes que para la universidad y a capacitarlos para la consecución de un empleo.

Al hablar del ejercicio docente, como una labor con gran sentido de responsabilidad que tiene alto impacto en el desarrollo de los estudiantes, resulta pertinente tomar en consideración su bienestar, en la medida en que permite determinar su calidad de vida y los diferentes factores que inciden en ello. Uno de los elementos consiste en las relaciones interpersonales; esto corresponde a lo que menciona López (citado por Becerra, 2006), acerca de que el ambiente de las instituciones tiene implicaciones en las relaciones de sus miembros entre sí —profesores, administradores y directivos— y con toda la comunidad educativa —alumnos, padres y profesores—. guardando la síntesis que el individuo hace acerca de dichas experiencias, posiblemente una relación con el bienestar subjetivo y la calidad de vida (Martínez, Oviedo y Luna, 2013).

Al continuar con el lineamiento de la pregunta problema de investigación, se retoma la autoeficacia como aquella que implica todas las creencias que el docente tiene respecto a sus capacidades para realizar su desempeño pedagógico; además, incluye la percepción que éste tiene de su desempeño como un formador de los estudiantes en las distintas actividades académicas y las extraacadémicas que adelanta con ellos (Fernández, 2008).

En investigaciones realizadas por Lee, Patterson y Vega en el año 2011 (citados por Montesinos, Barrios y Tapia, 2011), se encontró que un bajo nivel de autoeficacia ha sido determinado como un factor de riesgo que genera deserción. Esto permitiría dar cuenta de la autoeficacia como un elemento determinante en la toma de la decisión de permanencia o no en los procesos de formación al interior de instituciones de educación formal, tanto para los estudiantes como para los docentes (Montesinos, Barrios y Tapia, 2011).

Como menciona Fernández (2008), la autoeficacia del docente afecta el esfuerzo y la dedicación de los estudiantes en sus metas y en sus niveles de aspiración; así, se determina que los profesores con alto sentido de eficacia son persistentes en las tareas emprendidas, pese a las dificultades que se les presenten. De igual manera, muestran capacidades de enseñanza, al centrarse en el esfuerzo y aprendizaje del estudiante (Deemer, 2010).

Con relación a la variable de apoyo social como factor que se ve permeado en el desarrollo de la labor docente e investigativa, según Barón (1996), Rodríguez (citado por Beltrán, Pando y Pérez, 2004), el ambiente laboral y otros factores pueden convertirse en una fuente de estrés, pero cuando se percibe un adecuado apoyo social, se amortiguan los efectos negativos de la tensión.

Así, se reduce de manera considerable la frecuencia de conductas no saludables e incrementan las saludables (Guerrero, 2003). El apoyo social genera recursos decisivos en el afrontamiento de la reducción de ansiedad y puede proporcionar medios vitales con los que es posible sobrevivir y evolucionar, gracias a la relación del apoyo social con la percepción de clima (Sadin citado por Guerrero, 2003).

En un estudio realizado por Salanova, Martínez y Llorente (2005), se encontró que los docentes consideran que el apoyo social que perciben de sus compañeros es importante y determinante para afrontar las diferentes demandas de su trabajo. Es significativa también la evaluación subjetiva que hacen las personas de su realidad y que se denomina como bienestar subjetivo.

El concepto de bienestar subjetivo proviene de la psicología social, en la que se desarrollan tres modelos teóricos que lo explican. En primer lugar, se encuentra el *modelo ambientalista*, que argumenta que dicho bienestar proviene de las causas externas vinculadas al entorno. En segundo lugar, se encuentra el *modelo psicológico*, el cual contempla que son las características personales de los individuos la clave del bienestar subjetivo. En tercer lugar, está el *modelo interaccionista*: éste, por su parte, interpreta el bienestar subjetivo como una relación entre los factores y las características situacionales en las que se desenvuelvan los sujetos (De Pablos, Colás, González, 2011).

Por su parte, la empatía se define como una de las habilidades de los procesos de inferencia social propios de la cognición social, la cual hace parte de esta investigación, y a nivel de las relaciones sociales. Por lo tanto desde la literatura se le considera como una variable mediadora en el establecimiento de las relaciones interpersonales. Se denota como la capacidad que tienen los individuos para comprender los sentimientos y emociones de los demás (López, Flippetti Y Richaud, 2014).

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



Tomada de: http://www.freepik.es/foto-gratis/los-disenadores-graficos-en-la-pizarra-en-discusiones-con-sus-colegas_1005920.htm#term=liderazgo&page=2&position=0

Empatía y relaciones interpersonales

El bienestar, el clima social escolar, el apoyo social y la autoeficacia son factores determinantes en las relaciones interpersonales, debido al aspecto emocional que cada uno abarca y en el que se puede evidenciar una afectación de la capacidad que tiene cada individuo en el desarrollo y logro de objetivos. Al respecto, López (citado por Becerra, 2006) indica que: “el ambiente de la institución implica a las relaciones de sus miembros entre sí (profesores, administradores y directivos), así como las relaciones mutuas de toda la comunidad educativa (alumnos, padres y profesores)” (p. 5). En este hecho, reside la importancia de analizar las relaciones interpersonales de los docentes, las cuales según Becerra (2006) se clasifican en: docente-docente, docente-alumno, docente-directivos y docente-familia.

El mismo autor, de acuerdo con los resultados encontrados en su tesis doctoral en el 2006, nota que las relaciones mencionadas para esta investigación fueron abordadas desde la inferencia social y no desde la interacción en sí misma. Él indica que la más influyente en la percepción del clima social escolar, para los profesores, es la que respecta docente-docente y que incluso es mucho más importante para ellos que la relación con sus

alumnos. A partir de este hallazgo significativo, para abordar y comprender mejor el concepto, se empieza por analizar esta relación; sin embargo, cabe resaltar que en muchas ocasiones no son tenidas en cuenta las características propias del funcionamiento cognitivo individual de los docentes –en lo que respecta al funcionamiento social– las cuales son fundamentales en las interacciones interpersonales en un entorno como éste.

Según Benito (2006), una de las autoras más destacadas en este concepto, las características del clima social en el que se encuentran los individuos en una organización influyen en su comportamiento dentro de la misma. Los docentes pasan la mayor parte de su tiempo en su institución y, por tanto, comparten mucho con sus compañeros de trabajo.

Balsmeyer, Heinrich y Quinn (citados por Yáñez, 2006), han realizado numerosas e importantes investigaciones en este tema y manifiestan que el caso específico de las relaciones entre los docentes se denomina colegialidad. Esto se debe a que están enmarcadas por una equidad de poder, en la que cada uno de ellos, según las funciones que desempeña, ejerce su poder de manera que no perjudique las funciones desarrolladas por los otros compañeros.

Cabe resaltar la importancia de lo mencionado, ya que con quienes se relacionan son colegas, para lo que se requiere deberes, principios y valores propios de la profesión. El mismo autor indica la importancia de tener unas buenas interacciones entre los docentes para mantener un adecuado clima y motivación laboral. Asimismo, Benito (2006) señala que según el tipo de relaciones interpersonales y la forma de comunicación que mantengan los miembros de la organización se da o no la satisfacción laboral.

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

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

Según las investigaciones realizadas por varios autores como Benito (2006), factores como la antigüedad, la experiencia o el nivel de formación de los docentes afectan de forma directa las relaciones interpersonales. Esto se debe a que los más antiguos o más instruidos pueden ejercer poder sobre los demás e influenciar a los directivos. Estos últimos, en ocasiones para evitar conflictos, terminan por aceptar sus opiniones lo que genera malestar entre quienes no fueron tenidos en cuenta.

En el estudio elaborado por Benito (2006), los profesores “nuevos” manifiestan malestar por las dificultades que surgen al intentar llegar a acuerdos con dichos docentes. Esto se debe a la

baja flexibilidad y apertura a otras opiniones por lo que refieren que no es muy agradable entablar interacción con ellos, más allá de lo estrictamente necesario. La dificultad de las relaciones está en que los docentes tienen distintos planteamientos pedagógicos, intereses y motivaciones (Benito, 2006).

De acuerdo con los estudios realizados, el apoyo social con la percepción de clima social evidencian que en la mayoría de casos los profesores son conscientes de las dificultades en las relaciones con sus colegas y cómo éstas afectan el clima escolar. En muchas ocasiones, según la misma autora, manifiestan bajo interés en mejorarlas, dada la complejidad que ellos mismos encuentran por los factores ya mencionados. Esto afecta el bienestar subjetivo en el campo afectivo y cognitivo mencionado y genera consecuencias en la evaluación y calificación global que hacen los docentes de dicho bienestar.

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

La relación docente-alumno es básica para la satisfacción laboral. Es particularmente importante en esta interacción la mediación de poder predeterminado que la antecede. Sobre este punto Artavia (2005) argumenta que el docente tiene poder sobre los estudiantes para decir qué y cómo se actúa en el aula; mientras tanto, a estos últimos se les da la posibilidad de mantener relaciones horizontales con sus compañeros. Sin embargo, todo lo que sucede en el salón de clase es mediado por el profesor a cargo, quien dentro de sus funciones no sólo tiene la educación teórica, sino la educación integral de sus estudiantes, como moderar las relaciones de los mismos dentro de lo correcto o adecuado.

Benito (2006) indica que en la relación docente-alumno existen dos tipos de docentes: por un

lado, están aquellos que se centran únicamente en la relación basada en la transmisión de conocimiento. Por otro lado, se encuentran los que se preocupan por una interacción más cercana con sus estudiantes. Ellos se convierten en una guía para los alumnos y los forman integralmente, no sólo en el conocimiento teórico. La autora resalta la importancia de estos últimos, es decir, los que buscan la formación integral de sus estudiantes, al señalar que:

Un buen profesional de la educación es aquel que tiene los conocimientos adecuados, los sabe aplicar, pero además, posee una serie de características personales que favorecen el desarrollo de su trabajo, sus relaciones interpersonales y el aprendizaje de los niños. (Benito, 2006, p. 17)

Así, la autora resalta que la relación docente-alumno puede contribuir no sólo a la satisfacción del docente, si no a la motivación del alumno al mismo tiempo. El profesor está en su trabajo, la mayor parte del tiempo, con sus estudiantes, por esto es importante para su bienestar la relación con ellos, quienes son la razón principal de su labor.

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

Otra relación compleja y de gran importancia a la que se deben enfrentar los docentes es la que sostienen con los directivos, es decir, sus jefes inmediatos. De acuerdo con una comparación realizada por IEESA (2013) entre dos estudios, uno en Europa y otro en Latinoamérica, para ellos la relación con sus superiores es complicada. En Latinoamérica es un gran factor estresor, debido a que los docentes indican que continuamente son vigilados y evaluados y el nivel de exigencia, comparado con el de reconocimiento, es bajo.

Es importante aclarar que el mayor malestar radica en un “liderazgo autoritario” por parte de sus jefes, ya que en lugar de sugerencias, la mayor

parte del tiempo reciben órdenes, que no pueden discutir o sobre las cuales no pueden opinar. Como se mencionó anteriormente, la relación docente-directivo, como indica Benito (2006), se ve afectada ante la preferencia o mayor atención hacia las opiniones de quienes son más antiguos, bien sea profesionalmente o en la institución. Esto lleva a que quienes no son tenidos en cuenta sientan malestar hacia sus directivos y compañeros, lo que genera mal ambiente laboral y, por lo tanto, una percepción de baja satisfacción y bienestar.

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

A partir de esta definición se tiene en cuenta la importancia de la empatía en los seres humanos. Desde los contextos de aprendizaje, llama la atención particularmente el caso de los docentes, ya que, como se mencionó anteriormente, las relaciones interpersonales a las que se enfrentan tienen diferentes participantes. Para todos los casos, ya sea docente, directivo o alumno, es fundamental partir del entendimiento del otro para llegar a un adecuado desarrollo de sus tareas profesionales.

Rey (2003) argumenta que la empatía permite percibir al otro, tanto desde el lenguaje analógico como desde el digital. Para ello se requiere de habilidades tales como diferenciar la respuesta emocional del otro de la propia y relacionar lo que se percibe del otro con la experiencia personal, de esta manera lograr comprender de manera objetiva el apoyo social escolar y así obtener una percepción de clima social escolar de manera adecuada. Lo anterior, desde este mismo autor, se define como “comprensión de la emoción o sentimientos del otro”.

Dicha comprensión se apoyaría en lo expuesto por Martínez y Pérez (2011). Ellos señalan que esta capacidad o habilidad se ubica, neurofisiológicamente, en las neuronas espejo; estas últimas

se activan cuando se realiza una acción y se ve que esta misma la lleva a cabo otra persona. Por ello, indican que al ver en otro emociones que el mismo individuo ha vivido, puede llegar a comprender el sentir del otro.

Según el mismo autor es básico el estudio de las neuronas espejo, lo cual permitiría que se llegue a fortalecer la enseñanza a los docentes, en la medida en que puedan facilitar la generación de estrategias encaminadas a sostener una relación adecuada con sus estudiantes. Goleman (1997), a partir de varias investigaciones realizadas en Estados Unidos con niños desde los seis meses, observó muestras de empatía desde temprana edad. Incluso desde el nacimiento mismo. De acá se desprende la importancia de los docentes en la escuela para formar dicha empatía en los niños; esto lo haría por ejemplo, si es un profesor empático con su entorno relacional.

Un profesor con niveles importantes de empatía, y por lo tanto con buenas relaciones interpersonales, podría realizar un mejor trabajo en

contextos de aprendizaje. Para Martínez y Pérez (2011) es fundamental que el docente desarrolle la empatía, ya que permite la atención y educación del estudiante como ser único en habilidades y capacidades; sin embargo, indican que es básico que no pierda su papel, al adquirir esta habilidad. Esto se debe a que también es necesario que sus estudiantes tengan claro el rol de autoridad que debe mediar esta interacción en las buenas relaciones interpersonales, no sólo con los estudiantes, sino también con directivos y compañeros de trabajo.

Dichas relaciones, según Martínez y Pérez (2011), permiten una disminución del riesgo de llegar al *burnout*, así como un adecuado desarrollo del clima social escolar lo que hace posible mayor satisfacción en el docente. Para este estudio se tomará la definición de empatía como “la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como similar” (López, Filippetti y Richaud 2014, p. 38).

Autoeficacia

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

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

Por un lado, Bandura (citado por Chacón, 2006) afirma que las personas poseen un sistema interno que les permite ejercer control sobre sus propias acciones, conductas y pensamientos. Basado en esta idea, se expone que la interacción es analizada como un proceso de determinismo recíproco. Según este modelo, tanto los factores

personales internos de cada individuo, como los factores situacionales y la conducta son determinantes al actuar en un proceso de interacción recíproca triádica (Gozalo y León, 1999). Esto da cuenta que incide en el logro de las metas que cada individuo se propone, expone que si las personas creen en que no pueden o no tienen. Por otro lado, la teoría de Rotter determina la conducta como un resultado de interacción entre las personas y su entorno, en la que se desarrolla la situación psicológica del individuo y las condiciones ambientales como las metas o reforzamientos (Iglesias y Llorente, 2006).

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

En estudios realizados por Delgado et al, (citado por Drinot, 2012) se ha concluido que el constructo de autoeficacia se compone de dos factores: el primero es la expectativa de autoeficacia que hace referencia a la confianza y a la convicción que poseen los individuos de sus capacidades para realizar de manera adecuada una actividad; el segundo es la expectativa de

resultado, la cual hace énfasis en la percepción o valoración que tienen ellos sobre las posibles consecuencias de su acción.

Para el caso de los docentes, Bandura (citado por Castro, Flores, Lagos, Porra y Narea, 2012) expone que lo importante es la creencia propia que tienen éstos a través de las cuatro fuentes de eficacia: las experiencias de dominio, las experiencias vicarias, la persuasión social y los estados psicológicos y emocionales. Canto y Rodríguez y Shaughnessy (citados por Castro *et al.*, 2012) indican que las experiencias de dominio son las que mayor influencia ejercen sobre el fortalecimiento o debilitamiento de aquellas creencias de eficacia, ya que ésta contrasta de manera directa con los resultados obtenidos y éstos son experimentados como éxitos o fracasos, que son atribuidos a las propias capacidades de esfuerzo.

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

La autoeficacia docente, según algunas investigaciones realizadas en el contexto educativo, sugiere una estrecha relación entre el pensamiento de los profesores y las acciones que llevan a cabo dentro del aula (Prieto, 2001 citado por Castro *et al.*, 2012). Esto se debe a que cada grupo de estudiantes tiene su propia percepción del docente y con relación a esto, de manera positiva o negativa, el docente tiene su propia percepción de ello (Castro *et al.*, 2012). Poseer un sentido de autoeficacia incluye tomar iniciativas y no adoptar actitudes pasivas, implica actuar en el medio y no permitir que éste controle o determine cada acto (Drinot, 2012).

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

Para el momento de esta revisión, se ha observado que la autoeficacia en los docentes se ve enfrentada a nuevos retos, ya que el estrés, la desmotivación, los pensamientos negativos y la ansiedad pueden influir de manera negativa en ellos y disminuir la creencia propia del concepto y de los elementos que lo componen. Para Fernández (citado por Drinot, 2012), la autoeficacia de los docentes es un factor que reduce o amortigua el estrés laboral y permite que las personas se sientan en la capacidad de enfrentar nuevos retos.

Por su parte, De Luis (citado por Drinot, 2012) propone que pueden existir diversas fuentes desde las cuales los docentes construyen sus creencias de autoeficacia; entre ellas están todas aquellas experiencias propias de fracaso o de éxito, las observaciones de otros contextos de enseñanza y los estados emocionales ante la situación educativa.

Varias investigaciones de algunos autores como Chacón (2006) han comprobado que la conducta o aprendizaje del alumnado se relaciona directamente con las creencias de autoeficacia de los profesores (Delgado citado por Drinot, 2012). Esto comprobaría la relación positiva entre la autoeficacia docente y el logro académico de los estudiantes a cargo (Gibson y Dembo citados por Drinot, 2012); por lo que es fundamental tener, en la educación, docentes con alta autoeficacia en su labor pedagógica.

Como lo expone Bandura (citado por Drinot, 2012), los docentes que confían en sus creencias y en sus capacidades y habilidades pueden crear experiencias directas que llevan a sus alumnos al éxito. Por el contrario, aquellos que dudan de su autoeficacia debilitan la autopercepción de eficacia de los estudiantes y su desarrollo cognitivo (Chacón citado por Drinot, 2012). Finalmente, se considera que la autoeficacia docente abarca todo un conjunto de creencias que tiene el profesor sobre su propia capacidad para ejercer un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos (Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario, 2009).

Tschannen-moran y Woolfolk (citado por Rodríguez *et al.*, 2009) afirman que aquellos docentes con alta percepción de autoeficacia presentan apertura a las nuevas ideas, mayor disposición para probar nuevos métodos y tienen una mejor planificación y organización en sus clases. Esto permite que se muestren más entusiastas en el proceso de enseñanza; de igual manera los profesores con mayor autoeficacia confían más en sus alumnos. En consecuencia, son capaces de compartir con ellos la responsabilidad de la resolución

de problemas que se puedan generar en el aula de clase. Además, muestran mayor satisfacción con el trabajo académico de sus colegas (Klassen, Bong, Usher, Chong, Huan, Wong y Georgiou citado por Rodríguez *et al.*, 2009).

Uno de los grandes retos a los cuales se enfrentan los docentes universitarios consiste en la adaptación de sus estrategias de enseñanza a los diferentes modelos que caracterizan la educación superior (Rodríguez *et al.*, 2009). Para esta adecuación es necesario, que los niveles de autoeficacia sean elevados. Estos retos demandan al docente cumplir con una serie de tareas y el uso de las tecnologías para

el desarrollo de la función pedagógica, como parte de la adaptación mediada por las necesidades de la época actual (Ávila, 2011).

Para el presente escrito se tomará como referencia la definición de autoeficacia que realizó Chacón (2006): todas aquellas creencias que tiene el individuo de organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar todas las situaciones futuras. Éstas, a su vez, influyen en el modo de pensar, sentir, motivarse y el actuar de las personas; las creencias de autoeficacia hacen énfasis en los juicios que cada quien hace acerca de las capacidades que se tienen para llevar a cabo una tarea.

Apoyo social

Muchas definiciones de este constructo se han desarrollado a partir de la investigación; según una de las más completas, el apoyo social corresponde al grupo de personas que ejercen una función recíproca entre sí, de manera que se den soporte mutuo; la red de apoyo social está constituida principalmente por aquellos más cercanos e importantes para cada individuo, grupos como el núcleo familiar, amigos y compañeros de trabajo (Caplan y Nelson citado por Pando, Aranda, Aldrete y Reynaga, 2006). El apoyo social permite a cada sujeto afrontar las situaciones que generan tensión y las consecuencias que de allí se desencadenan.

Según Hombrados y Castro (2013), el apoyo social es netamente interactivo y se da como un proceso interpersonal de ayuda entre el sujeto y las redes de apoyo, en el cual están implicadas las emociones, la ayuda material y el intercambio de información en contextos determinados como lo son la familia, la escuela, el trabajo, etcétera. Para Laireiter y Baumann (1992) citado por Hombrados y Castro (2013), el apoyo social está conformado por cinco importantes componentes como lo son: las redes de apoyo, el ambiente de apoyo, el apoyo que se realiza, el apoyo percibido y el contexto donde éste se desarrolla.

Schaefer, Coyne y Lazarus (citados por Hombrados y Castro, 2013) argumentan que el apoyo social tiene tres dimensiones: a nivel emocional que distingue un aspecto muy personal de cada sujeto, en lo que respecta a sentirse amado y el tener la percepción de seguridad para poder confiar en alguien; a nivel instrumental distingue la disposición que tiene el individuo por parte de otros para recibir ayuda directa; a nivel informacional que hace referencia a cómo el sujeto provee consejos o guía a las demás personas para que puedan resolver sus problemas.

Las dimensiones anteriormente mencionadas se encuentran relacionadas entre sí para la satisfacción de cada una de las funciones del apoyo social y tienen un enlace directo con las necesidades específicas de cada individuo. Harknett; Henly, Danziger y Offer y Thoits (citados por Cienfuegos y Díaz 2011) sostienen que a través de la investigación empírica se ha demostrado que este constructo es un predictor fundamental del bienestar psicológico en los adultos.

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

Según Barrón y Sánchez (2001), el estudio del apoyo social tiene bastantes antecedentes con sustentación suficiente en análisis realizados desde la década de los setenta. A partir de éstos se ha llegado a dividir la investigación del apoyo social en dos grandes hipótesis: la primera habla de los efectos directos que tiene el apoyo social sobre la salud y el bienestar de los individuos. La segunda hipótesis habla del efecto de amortiguación y “establece que el apoyo social es esencialmente un



moderador de otros factores que influyen en el bienestar, en concreto los acontecimientos vitales estresantes” (Barrón y Sánchez, 2001, p. 17).

Dentro de las investigaciones que han abordado el apoyo social, encontramos la realizada por Galdeano, Godoy y Cruz (2007) la cual midió los niveles de salud psicosocial en 501 profesores de colegio de doce centros públicos de España. Ellos concluyeron que la presencia de factores

estresantes asociados al trabajo tiene una alta probabilidad de generar patologías psicosociales en los docentes y que dicha posibilidad aumenta si la percepción de apoyo y reconocimiento de sus pares y directivos es baja.

La falta de apoyo social de los colegas y jefes juega un papel determinante en la salud y el bienestar (Molinero y Cortes citado por Galdeano *et al.*, 2007). Éste reduce los efectos negativos

del estrés en las personas según Cohen y Wills (citado por Topa-Cantisano y Morales, 2007), el cual podría tener repercusiones negativas en la salud física y mental de los docentes.

Topa-Cantisano y Morales (2007) en un estudio descriptivo, a través de la aplicación de una encuesta a 494 funcionarios de diferentes organizaciones concluyeron que cuando el individuo se identifica fuertemente con el grupo al que pertenece disminuye la presencia de *burnout* y estrés. A la vez, aumenta la orientación al logro; los autores también destacan dentro de su estudio que es más importante para el empleado el apoyo social que la eficacia laboral al momento de afrontar el estrés.

En otro punto de análisis del estudio, Van Knippenbeg y Van Schie (citado por Topa-Cantisano y Morales, 2007) afirman que una fuerte identificación grupal puede influir negativamente en el funcionamiento organizacional. Esto se debe a que si las normas prevalentes dentro de las instituciones y dentro del grupo son incompatibles, una alta cohesión en éste puede influenciar negativamente en los lineamientos de la entidad. La razón de esto radica en que para el empleado la identificación con los compañeros de trabajo puede llegar a ser más fuerte o importante que con la organización.

Respecto a la relación entre apoyo social y estrés, Cohen y Wills (citados por Pando *et al.*, 2006) señalan que se pueden generar efectos significativos del apoyo social cuando se desarrolla una situación apropiada que permita afrontar el estresor presente y cuando el nivel de estrés es alto; a su vez, Gil-Monte y Peiró (2000) citados por Pando *et al.*, (2006), consideran que la falta de ayuda por parte de los compañeros y superiores, puede acarrear consecuencias negativas en la salud de los trabajadores. Esto reafirma lo expuesto por Collins y Turunen y Galaz (citados por Linares *et al.*, 2011).

La combinación de estrés con bajo apoyo social puede desencadenar niveles de ansiedad y síntomas físicos que a su vez son causa de un mayor ausentismo por parte de los docentes. Por esto, tal como lo muestra Caplan (citado por Hombrados y Castro, 2013) el apoyo social tiene la función de ser una capa protectora cuando aparecen los problemas en los que los individuos, que conforman los diferentes grupos de apoyo en los diversos contextos que abordan, pueden experimentar un grado de inmunización en situaciones de estrés.

Unda, Martínez, Sandoval, Marroquín y Tovallin (2010) han señalado que la percepción del sujeto en cuanto al reconocimiento, por parte de los compañeros de trabajo y los jefes, es un

factor determinante del apoyo social. Esto puede resultar beneficioso para los docentes en los momentos de alta presión; por lo tanto, la poca valoración de los profesores y la baja percepción de apoyo social, sumado a los altos niveles de tensión laboral, generan consecuencias negativas a nivel fisiológico y psicológico.

En relación con el punto anterior, Tardy (citado por Cienfuegos y Díaz, 2011) no sólo aborda el apoyo social desde propiedades estructurales y funcionales, sino que tiene en cuenta la percepción que el sujeto tiene del apoyo social que recibe y la disponibilidad que tiene para hacer uso del mismo. Él analiza si al tener esta disponibilidad accede o no a aceptar el apoyo y especifica para ello que éste se puede operacionalizar en función de su contenido: emocional, informacional, evaluativo e instrumental. Según Cabello, Alguero, Alvanecio y Estrchi (citado por Martínez *et al.*, 2011), la labor docente se convierte en una actividad apática en la que ellos mismos no llegan más allá de realizar tareas tecnócratas y administrativas. Esto dificulta la innovación y por ende facilita el estrés y la tensión laboral.

Según Grifito, Septo y Ripley (1999), Singh y Billingsley (1998) citados por Silvero, (2007), la existencia de apoyo social en el contexto educativo, la percepción de la eficacia en los docentes, la alta satisfacción laboral y el periodo de permanencia en el proceso de enseñanza tienen una relación significativa entre sí. Esto se debe a que actúan como mediadores en estos efectos estresores y favorecen el desarrollo de las actividades en el aula de clase. Según Cannel (1990), Decir, Yasser y Ríán (1997), Piteras y Bogart (1995) citados por Silvero (2007), se pueden presentar alteraciones entre el balance familiar y el trabajo cuando se da una combinación de altos niveles de estrés y bajo apoyo social.

Conforme a Cannel (1990), Decir, Yasser y Ríán (1997), Piteras y Bogart (1995) citados por Silvero (2007), unas buenas estructuras de apoyo afectivo, valoración y reconocimiento permiten dar cuenta de las necesidades de los docentes. Dichas estructuras son un elemento importante para el desarrollo del apoyo social con la percepción de clima social. Esto facilita la creación de estrategias que permitan afrontar, de manera positiva, con compromiso y motivación las tareas que realizan.

El ambiente escolar que se produzca en los centros de formación, con el equipo de trabajo, debe ser determinante como soporte a nivel laboral y emocional en las actividades académicas y administrativas que desarrollan los docentes, en conjunto con sus colegas, de tal forma que

se generen consecuencias positivas en la calidad de vida.

En esta investigación se abordó el apoyo social a partir de lo expuesto por Héller y Swindle (1983) citados por Londoño, Rogers, Castilla, Posada, Ochoa, Jaramillo, *et al.* (2011). Ellos argumentan que éste debe ser observado como un proceso complejo que implica la interacción de las estructuras sociales, las relaciones interpersonales y las características que posee cada individuo; Gottlieb (1983) citado Londoño, Rogers, Castilla, Posada, Ochoa, Jaramillo, *et al.* (2011), define este constructo a partir de la dimensión estructural, que se refiere al número de personas que conforman la red a la que pertenece el individuo y de la dimensión funcional que abarca los beneficios que se pueden obtener del apoyo social.

La dimensión funcional está compuesta de factores emocionales que hacen que el apoyo social sea evidenciado y expresado por medio de la empatía, el amor y la confianza; asimismo, tiene en cuenta unos medios instrumentales que permiten solucionar problemas. Por último, ésta cuenta con aspectos informativos que

le dan al individuo herramientas para afrontar las dificultades.

Finalmente, debido a las características situacionales y los factores personales en la percepción del apoyo social, éste está vinculado con el bienestar subjetivo, (De Pablos *et al.*, 2011): en primer lugar, con las relaciones interpersonales, debido a que los docentes pasan la mayor parte de su tiempo en su institución y, por tanto, comparten con sus compañeros de trabajo (Benito, 2006).

En segundo lugar, el apoyo social se relaciona con el clima social escolar. Esto se debe a que desde el punto de vista ecológico, éste se desarrolla entre el entorno físico de la institución y las características de los individuos o grupos, dentro del sistema social (Molina y Pérez citados por Moreno, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo 2011).

En tercer lugar, se vincula con la autoeficacia, por la reafirmación verbal que puede recibir la persona acerca de sus capacidades en la realización de determinadas tareas o metas (Bandura citado por Castro *et al.*, 2012); por eso se puede inferir que este constructo se manifiesta como factor determinante en la vida de los individuos y permite un balance adecuado en lo personal y profesional.

Bienestar subjetivo

La labor de enseñanza exige un grado de compromiso social, en el que el docente, al igual que otros profesionales, en función de su calidad de vida, hace una evaluación permanente de ésta. Al respecto, autores como Seligman y Csikszentmihalyi (citados por Cuadra y Florenzano, 2003), afirman desde el marco de la psicología positiva, que entre mayores sean los niveles de bienestar, mejor será el funcionamiento óptimo del sujeto en su labor y, en general, en los diferentes contextos en los que interactúa. De la misma forma, dicha percepción se asocia con elementos internos y externos. En el caso de esta investigación, la preocupación se centra, entre otras, en el bienestar de los docentes.

El bienestar subjetivo es un componente psicológico de la calidad de vida que hace referencia a la capacidad de las personas de preguntarse cómo se sienten respecto a su existencia. En esta autoevaluación se encuentran aspectos cognitivos y afectivos (Martínez *et al.* 2013). Según Rojas (2011) es una revisión integral de cómo se siente el ser humano, al realizar preguntas como “¿soy feliz?, ¿estoy satisfecho con mi vida?, ¿estoy a gusto conmigo mismo? o ¿me gusta la vida que tengo?” (p. 69).

Esto abarca múltiples elementos, como la relación de pareja, con los hijos, las laborales, la satisfacción por los logros obtenidos etcétera. El mismo autor explica que es subjetivo, porque se basa en las propias experiencias del sujeto y, por lo tanto, cambia acorde a la situación que vive cada persona y este cambio es continuo. Rojas (2011) indica que por todos los elementos anteriormente mencionados, cada ser humano es el único realmente capaz de determinar la percepción de bienestar subjetivo frente a su vida en general.

Hernández (citado por Hué, 2012) define el bienestar individual subjetivo como una revisión general hecha por el mismo individuo sobre sí mismo, en un periodo de tiempo significativo, acerca de la situación de vida. Así, los docentes no pueden ser evaluados por sus condiciones externas, sino por las condiciones internas.

En el contexto de la definición anterior, basada en los planteamientos de Diener (1994), el bienestar es visto como un área, que se puede dividir en tres partes. La primera es una subjetiva, la cual se basa en las experiencias del individuo (Campbell, 1976 citado por Diener, 1994); aclara que la parte objetiva estaría dada por aspectos como la salud, el

dinero o la comodidad personal, las cuales necesariamente deben ser tomadas en cuenta pese a ser vistas como objetivas.

La segunda parte, según el autor, son los aspectos positivos, los cuales no necesariamente están dados sólo por la ausencia de los negativos. Por último, la tercera parte es la que ya se mencionó anteriormente: la evaluación global que hace el individuo de todos los aspectos de su vida durante un tiempo que según Diener (1994) puede ir desde días hasta la vida entera.

“El reporte de bienestar subjetivo es una síntesis hecha por la persona acerca de su experiencia de vida, la cual incluye aspectos hedónicos, cognitivos, afectivos y místicos” (Rojas y Veenhoven citados por Rojas 2011, p. 69). Los aspectos hedónicos, según explica el mismo autor, hacen referencia al placer o dolor experimentado a través de cualquiera de los sentidos perceptuales: visión, audición, olfato, tacto y gusto; los aspectos afectivos se refieren a vivencias diarias que incluyen emociones y los estados de ánimo experimentados por el individuo dentro de la cotidianidad.

Los aspectos cognitivos se refieren a las aspiraciones, al cumplimiento de metas y logros o la presencia de fracasos. Igualmente, se tienen en cuenta las experiencias místicas, las cuales según los autores Rojas y Veenhoven (citados por Rojas, 2011) no han sido estudiadas a profundidad. Éstas se refieren a aquellas vivencias espirituales o creencias de cada ser humano, es decir, las religiosas o culturales, entre otras.

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

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

comprometido que uno que no lo esté (Cardenal citado por Hué, 2012).

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

Existen modelos teóricos que permiten estudiar el bienestar subjetivo de los docentes. Uno de ellos es el modelo psicológico que plantea una posición opuesta al modelo ambientalista, debido a que atribuye a las características individuales la responsabilidad principal en la percepción del bienestar subjetivo. También se encuentra el modelo interaccionista que interpreta este último a partir de la inquietud acerca de los elementos que propician la relación que existe entre las características situacionales y los factores personales con dicha percepción (De Pablos *et al.*, 2011).

Para Sánchez-Cánovas (citado por Salas, 2010) el bienestar psicológico hace referencia al sentido de felicidad, el cual corresponde a una percepción subjetiva de la propia vida. Se tienen en cuenta cuatro aspectos generales: la percepción personal del bienestar, el bienestar en el trabajo, el económico y en la relación de pareja. Dicho bienestar trasciende una reacción emocional inmediata a través de la experiencia, está vinculado al presente y al futuro y es determinante en la percepción de la satisfacción laboral; esta última se considera como la valoración afectiva de los trabajadores hacia los diferentes aspectos relacionados con su trabajo (García-Viniegras y González, 2000).

A partir de esto es posible afirmar que la calidad de vida que percibe cada individuo se da de acuerdo a la satisfacción de sus necesidades. Al respecto Schuschny (citado por Guevara y Domínguez, 2011 p. 316) indica que “la mejor manera de alcanzarla es reducir intencionalmente las actividades vitales a sus elementos básicos, descargando la vida de lo que está de más”.

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

Clima social escolar

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

La noción de clima social escolar, como constructo, proviene del concepto de ‘clima organizacional’ como resultado del estudio de los ambientes de trabajo en las organizaciones en la década de los sesenta (Tagiuri y Litwin, 1968; Schneider, 1975 citados por Mena y Valdés, 2008) y da cuenta del esfuerzo de la psicología social por comprender el comportamiento de los individuos en el ámbito organizacional (Rodríguez citado por Mena y Valdés, 2008).

En un estudio realizado por Becerra (2006) se midió el estado del clima social escolar en establecimientos educativos de España, con una muestra de 404 profesores, y se llegó a la conclusión de que para los docentes son más importantes las relaciones que establecen con sus colegas que con sus alumnos.

Por su parte, Ramírez, Sandoval y Andrade (citados por Pava y Rozo, 2012) realizaron una investigación que permitió medir e identificar las dimensiones y factores que afectan el clima escolar, en instituciones del norte y sur del Tolima en Colombia con una muestra de docentes de 153 instituciones educativas. Para este trabajo tuvieron en cuenta dimensiones como desarrollo humano, estabilidad laboral, estilo de dirección, reconocimiento, servicios, modernización, resistencia al cambio, relaciones interpersonales, sentido de pertenencia y entorno físico, pudieron determinar que en factores como la comunicación, la resistencia al cambio, las relaciones interpersonales, el sentido de pertenencia y el estilo de dirección se evidencia satisfacción por parte de los docentes; mientras que la estabilidad laboral, el entorno físico, el desarrollo humano, el reconocimiento y la modernización se perciben como obstaculizadores del clima social escolar.

En otro estudio de la UNESCO realizado en el año 2004 (citado por Aron, Milicic y Armijo (2012) se señala que los países exitosos en medición escolar son, entre otros, Canadá, Cuba, Finlandia y la República de Corea y que, por tanto, tendrían un clima social escolar más positivo, que es determinante en el éxito de la educación. Por su parte, Canchón, Plaza y Zapata (2013) exponen que los contextos laborales son diversos y

que las características de los establecimientos son únicas y exclusivas, las cuales tienen repercusión en el comportamiento de los docentes.

Onetto (citado por Mena y Valdés, 2008) afirma que las relaciones humanas y el ambiente de la escuela se han apartado de nuestra atención. Esto ha generado un olvido en la relación que se desarrolla entre el alumno y el docente, que tiene un carácter subjetivo y que está mediada por el conocimiento, cuya transmisión es el objetivo fundamental de la escuela. Por ello, dicha relación debe darse bajo parámetros de bienestar psicológico, ético y emocional para garantizar un aprendizaje favorable. Para Molina y Pérez (citados por Moreno, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo, 2011), desde el punto de vista ecológico, el clima social escolar se desarrolla entre el entorno físico de la institución y las características de los individuos o grupos, en el contexto del sistema social.

Por su parte, Aron y Milicic (citados por Pava y Rozo, 2012) relacionan el clima social escolar con el grado de satisfacción del entorno y la calidad de la educación. Bajo esta misma línea, Rodríguez (citado por Pava y Rozo, 2012) afirma que el clima social escolar se refiere a las características psicosociales de la institución. Ésta, a su vez, se conforma tanto por factores estructurales y sociales como por el apoyo de la comunidad y la percepción que se tenga del clima social, pues todo esto influye en su desarrollo dinámico y de acuerdo a su estilo. De esta manera, Freiberg (1999) citado por Hernández y Sánchez (2004) expone que el clima social escolar es esa coherencia que existe entre la organización, los recursos y las metas; así, la interacción que se da entre cada uno de estos componentes puede permitir responder positivamente a los factores externos negativos y lograr la canalización hacia los objetivos educativos propuestos dentro de la institución.

Para Cornejo y Redondo (citados por Canchón, Plaza y Zapata, 2013) el clima social escolar puede ser investigado desde la institución educativa o desde los procesos y escenarios al interior como el salón de clase y la sala de profesores, entre otros. Dicha investigación no debe ser realizada por agentes externos al entorno donde el docente se encuentre ubicado, es decir, ajenos a la entidad. También Hernández y Sancho (citados por Canchón *et al.*, 2013) conciben este concepto desde los aspectos organizativos y culturales. Para ellos el clima social escolar se fundamenta en la forma como

los integrantes que conforman la institución viven internamente el contexto educativo y su influencia en el carácter y el comportamiento de los sujetos del proceso escolar.

Entre tanto, Aron, Milicic y Armijo (2012) sostienen que el clima escolar permite a los encargados del sistema percibir cómo éste es generado

por diversos comportamientos que promueven o bloquean conductas y permiten la construcción de percepciones positivas o negativas de sí mismas; por esto Tableman (citado por Canchón et al., 2013) señala que los aspectos físicos y psicológicos están propensos a cambios y que éstos, a su vez, son proveedores de la enseñanza y del aprendizaje.

Método

Esta investigación es de diseño descriptivo-explicativo con metodología correlacional de corte transversal no experimental. Los estudios descriptivos buscan desarrollar una imagen del fenómeno estudiado a partir de sus características

Grajales (sf.). Es correlacional, ya que desde su procedimiento de análisis de datos pretende medir el grado de la relación o de asociación, es decir, la manera como interactúan dos o más variables.

Participantes

Docentes de universidades y colegios de ambos sexos, de los diferentes estratos socioeconómicos,

en un rango de edades de 22 a 65 años y de la ciudad de Bogotá.

Técnica de muestreo

Para la obtención de la muestra, se empleó un muestreo aleatorio, no probabilístico, intencional respecto a los criterios de inclusión antes mencionados. En la investigación se realizó la aplicación

de instrumentos que permitieron medir cada una de las variables. A continuación, se describe en detalle cada uno de ellos.

Instrumentos

Las siguientes son las escalas empleadas para medir cada una de las siguientes variables.

Empatía:

Se utilizó la prueba *Reactivity –Interpersonal Reactivity Index–* (Davis citado por Maestre, Frías, Samper, 2004) la cual consta de 28 ítems; se compone de cuatro subescalas de siete elementos cada una así: a) toma de perspectiva b) fantasía c) preocupación empática y d) malestar personal. Un ejemplo de un ítem es: “No. 18. Cuando veo que alguien está siendo tratado injustamente, no suelo sentir mucha pena por él”.

Ahora, cabe resaltar que durante el proceso de medición de los datos y para generar los resultados de esta variable fue necesario retirar 11 ítems –3,4,7,12,13,14,15,17,18,19 y 27–, para así quedar con los 17 restantes de la prueba original. Esto fue necesario, debido a que el alfa de Cronbach reportó un valor de .67 con los 28 ítems. Al eliminarlos del proceso de medición, el

índice de consistencia interna reportado fue de .798. Dentro de los ítems retirados se encuentran los invertidos–3, 4, 7, 12, 13, 14,15 y 18– de la prueba, lo que puede dar cuenta de que, a nivel cognitivo, a los participantes les costó responderlos de manera acertada.

Autoeficacia:

Se evaluó esta variable con la Escala de Eficacia desarrollada por los maestros Tschannen-Moran Woolfolk (citado por Fernández y Merino, 2012) que consta de 24 ítems. Este test está compuesto por tres variables: a) la eficacia percibida en el ajuste del estudiante, b) la eficacia percibida en las prácticas instruccionales y c) la eficacia percibida en el manejo del salón de clase. El índice de consistencia interna reportado mediante el estadístico del alfa de Cronbach fue de 0.71. Un ejemplo del ítem “No. 11. ¿Cuánto puedes hacer para adiestrar a los estudiantes a formular buenas preguntas?

Apoyo social:

Para la evaluación de esta variable se aplicó el test de MOS o Social Support survey en inglés (Londoño, Rogers, Castilla, Posada, Ochoa, Jaramillo, Oliveros, Palacio y Aguirre-Acevedo, 2012); ésta es una prueba de adaptabilidad y mide la relación entre la empatía, la autoeficacia escolar y la percepción de bienestar subjetivo social. Está compuesta por veinte preguntas.

Este test lo conforman cinco variables: a) red de apoyo social: evalúa el número de personas que conforma la red de apoyo el grupo de soporte social como amigos y familiares; b) apoyo social emocional e informacional: definido como el soporte emocional, orientación y consejos; c) apoyo instrumental: caracterizado por la conducta o material de apoyo; d) interacción social positiva: involucra la disponibilidad de individuos con los cuales es posible hacer cosas divertidas; e) apoyo afectivo: determinado por las expresiones de amor y afecto.

Adicionalmente, el primer reactivo se constituye en una medición subjetiva sobre la dimensión del tamaño de la red de apoyo en la que se basa el participante para dar cuenta de su percepción de apoyo social. Los ítems se responden mediante una escala tipo *Likert* de cuatro puntos en la que uno significa nunca y cinco siempre. Para el proceso de medición de esta variable se retiró el ítem uno, debido a que éste corresponde a la red de personas con las que el participante cuenta. Realizado este proceso, el índice de consistencia

interna reportado mediante el estadístico del alfa de Cronbach fue de 0.79. Un ejemplo del ítem es: “No. 17. *Alguien a quien quiera acudir para que me sugiera cómo manejar un problema personal*”.

Bienestar subjetivo:

Se aplicó la escala de satisfacción vital (Diener, Emmons, Griffin y Griffin, 1985 citados por Vázquez, Duque, Hérvas, 2012). Ésta consta de cinco ítems y evalúa: a) la satisfacción vital y b) el afecto positivo y negativo. El índice de consistencia interna reportado mediante el estadístico del alfa de Cronbach fue de 0.80; un ejemplo del ítem es: “No. 3. *Estoy satisfecho(a) con mi vida*”

Clima social escolar:

Se utilizó el CECSCE o Cuestionario de clima social del Centro escolar (Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya, 2006); éste es un instrumento de auto-registro que evalúa dos dimensiones del clima escolar, consta de catorce preguntas y se responde con escala Likert, en la que uno corresponde a nunca y cinco a muchas veces. Para el proceso de medición se retiró el ítem tres, debido a que el alfa con este ítem reportó un valor de .66. Eliminado este ítem, el índice de consistencia interna reportado mediante el estadístico del alfa de Cronbach fue de 0.86. Esta escala evalúa: a) el clima escolar del centro y b) el clima escolar frente al profesorado. Un ejemplo del ítem es “No. 09. *Los estudiantes de todas las razas y grupos étnicos son respetados*”

Procedimiento

Para llevar esta investigación, se realizó la búsqueda de docentes de diferentes colegios y universidades de la ciudad de Bogotá y se hizo el contacto con las directivas de dichas instituciones para la aplicación de los instrumentos; esta última y la recolección de datos se llevaron a cabo en cinco semanas, y en cada una se realizó la visita dos veces a las instituciones universitarias y a los colegios. El proceso de aplicación consistió en entregar a cada uno de los docentes un consentimiento informado antes de la iniciación de las pruebas; se les comentó que los datos a registrar serían completamente confidenciales y para uso académico; posteriormente, se realizó

la entrega del cuadernillo de preguntas y la hoja de respuestas.

Una vez terminada la aplicación de pruebas, se procedió a la recolección y clasificación de la información para la respectiva tabulación. Esto permitió realizar la revisión respectiva de los datos recolectados conforme a los resultados obtenidos y, de esta forma, poder validar la teoría de las variables estudiadas. Para cumplir con los objetivos de la investigación, se llevaron a cabo análisis de frecuencia, descriptivos, de comparaciones de media y de correlación bivariada y se empleó para ello el software SPSS versión 21.

Resultados

Con el fin de determinar si las variables medidas tuvieron diferencias significativas entre los docentes de colegio y los de universidad, se

hizo el análisis descriptivo para cada una de las variables en los grupos de docentes y las conclusiones se contrastaron mediante el uso del

estadístico t de Student. Éste permite cotejar el resultado descriptivo a partir de la medida clásica de tendencia central –la media– y, así, comparar entre muestras independientes, con el requisito de contar al menos con 100 participantes en total. El análisis no mostró diferencias significativas en tres de las cinco variables con relación a la población. El resultado del análisis no mostró diferencias significativas en tres de las cinco variables con relación a la población. Éstas son: empatía, percepción de apoyo social y bienestar subjetivo.

Al revisar los datos se encontró que en la variable de autoeficacia y de clima social escolar las diferencias fueron significativas entre la percepción de los docentes de colegio y de universidad. El indicador que determina si son significativas estas diferencias es P. En ambos casos, el valor P supera el criterio $P < 0.05$, el cual, al revisar nuevamente las puntuaciones medias del análisis descriptivo preliminar, permite establecer que la autoeficacia es más alta en los docentes de colegio, que en los de universidad. En cuanto al clima social escolar, los profesores universitarios perciben un mejor clima en comparación con los de colegio.

El objetivo general radicó en la búsqueda por establecer la relación existente entre la empatía, la autoeficacia y el apoyo social con la percepción de bienestar subjetivo y clima social escolar en docentes universitarios en comparación a los de colegio de la ciudad de Bogotá. Se observó el comportamiento de las variables mediante el proceso de análisis en el software SPSS versión 21 y se dio respuesta a los objetivos específicos.

Los procedimientos anteriormente descritos permitieron identificar el nivel de empatía, el grado de autoeficacia, la percepción de apoyo de bienestar subjetivo y de clima social entre los docentes de universidad y colegio, acorde al instrumento empleado para cada una de las variables. Al tratarse de escalas de razón, se consideró pertinente su uso como criterio para interpretar los resultados de dicha medición.

A partir de esos datos, se puede observar que el nivel de empatía se encuentra dentro del promedio con una mediana de 51; en el caso de la autoeficacia, los resultados muestran una mediana de 72, por lo que se infiere que se encuentra por encima

del promedio y se puede interpretar como un grado alto de autoeficacia. Con relación al apoyo social, la mediana fue de 57, lo que indica que el nivel se encuentra dentro del promedio. Respecto a la percepción de bienestar subjetivo, los datos arrojaron una mediana de 20, por lo que se considera que ésta se encuentra por encima del promedio, al igual que el clima social escolar que obtuvo una mediana de 39..

Con el fin de determinar si la relación entre las variables fue significativa o no, se hizo necesario determinar la distribución de los datos con el fin de saber si éstos cumplían o no con el supuesto de normalidad; para ello se realizó el análisis a partir del uso del estadístico no paramétrico Kolmogorov-Smirnov, cuyo resultado permitió establecer que dichos supuestos no se cumplieron, debido a que no se cumplió la hipótesis nula de la no normalidad en los datos. Para determinar si el grado de asociación entre las variables fue significativo o no, se empleó la prueba no paramétrica de análisis de correlación de Spearman para todos los participantes.

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

Con base en lo anteriormente mencionado, y debido a que hubo diferencias significativas en la medición de las variables, fue necesario realizar el análisis de correlación bivariada independientemente para cada una de las muestras, de docentes de colegio y docentes universitarios. Acorde a los resultados arrojados por el análisis de correlación de la prueba Spearman, esta evidencio relaciones significativas y positivas entre la percepción de apoyo social y la percepción de clima social en el caso de los docentes de colegio con una puntuación de $R = 0.292$ $P < 0.01$.

Discusión

Para determinar si fueron significativas las diferencias en los niveles de empatía, autoeficacia, apoyo social, bienestar subjetivo y clima social escolar que poseen y perciben los docentes universitarios en comparación con los

de colegio, se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes. Los resultados mostraron que no hay diferencias significativas en las variables mencionadas de la población estudiada. En lo que respecta a la variable



de autoeficacia y clima social escolar, las conclusiones de la prueba evidenciaron que hay diferencias significativas en el nivel de autoeficacia entre los dos grupos y tiene un valor de $P=0,002$; en el nivel de clima social escolar tiene uno de $P=0,000$ y estos dos valores son menores a $0,05$.

Así, los resultados obtenidos permiten determinar que las hipótesis uno, tres y cuatro de esta investigación que planteaban la existencia de diferencias en los niveles de empatía, apoyo social y bienestar subjetivo entre los profesores de universidad y colegio no se cumplieron. De esto se puede concluir que quizá el reconocimiento que ambos grupos de docentes perciben por parte sus compañeros de trabajo y jefes resulta beneficioso para ellos en los momentos de alta tensión (Martínez, Unda, Sandoval, Marroquín y Tovalín, 2010).

Lo anterior contrasta con los estudios realizados por Topa-Cantisano y Morales (2007), quienes afirman que cuando los individuos se identifican fuertemente con el grupo al que pertenecen pueden afrontar el estrés de una manera más adecuada y que en el caso de los docentes de universidad se presume que es menor. Esto se da a partir de los niveles de empatía, apoyo social y bienestar subjetivo que para el caso de este grupo de docentes son más bajos que en los de colegio.

Quizás lo anterior se deba a “falsencias” en las estrategias que permiten afrontar las situaciones cotidianas en el ámbito académico; dicha situación se puede ver expresada en una sensación de fracaso profesional, lo que podría generar en ellos sentimientos de baja realización personal en el trabajo; sin embargo esta es una hipótesis que valdría la pena verificar a través de una aproximación empírica.

De acuerdo con lo formulado por Marrau (citado por Ferrel, Pedraza y Rubio, 2009), otra de las posibles causas para que no se cumplieran dichas hipótesis es que el alto nivel de bienestar subjetivo en los docentes de los dos grupos es originado, o se le atribuye en la literatura, a la red de vínculos que

tienen los docentes con sus pares. Esto les permite identificar cierto grado de pertenencia y seguridad, con lo que pueden obtener información y herramientas para valerse por sí mismos y desarrollar una autoestima elevada (Hernández, Pozo y Alonso, 2004).

Desde dichos planteamientos, la labor docente queda mejor explicada o al menos es más comprensible, siempre y cuando quede clara la forma en que su red de apoyo se constituye en fuente de dichos recursos emocionales. Este aspecto recopila lo expuesto por Connell; Deci, Kasser y Ryan; Pithers y Fogarty (citados por Silvero, 2007). Dichos autores plantean que un buen apoyo afectivo le permite a los docentes desarrollar estrategias para afrontar de forma positiva las actividades que desempeñan.

De la misma forma, según los resultados de la variable autoeficacia, los dos grupos obtuvieron un nivel por encima de la mediana del rango que permite la prueba: colegio 100.4 y universidad 93.1. Se determinó, con el valor de la prueba *t*, que dicha diferencia es significativa, ya que el valor de la significación de la diferencia fue de 0.002; estos datos hacen que la hipótesis planteada para esta investigación, respecto a que los docentes universitarios poseen más alto nivel de autoeficacia, no se cumpliera.

Lo anterior permite inferir una posible relación de dicho hallazgo con lo expuesto por Chacón (2006), quien indica que las creencias de autoeficacia de cada sujeto enfatizan en los juicios que cada individuo hace acerca de las capacidades que se tienen para llevar a cabo una tarea; en el caso de los docentes de colegio, según los resultados arrojados en este estudio, éstos estarían seguros de tener las capacidades para desarrollar su trabajo de enseñanza de manera adecuada. La autoeficacia, según se mencionó en el marco teórico, implica una actividad proactiva, de iniciativa constante (Drinot, 2012).

Esto podría determinar que el nivel de autoeficacia en los docentes es bueno, debido a que a diario se requieren de estas capacidades para que su trabajo sea satisfactorio. Acorde con lo mencionado por Canto, Rodríguez y Shaughnessy (citados por Castro et al., 2012), quienes mencionaban las experiencias de dominio ejercen gran influencia en las creencias de autoeficacia, debido a que se relacionan con los logros o fracasos versus los esfuerzos realizados para cumplir los objetivos planteados. Por lo anterior se puede concluir que la consecución de logro es

directamente proporcional al nivel de autoeficacia de los docentes.

Se puede determinar, así, que independientemente del nivel en el que los docentes se desenvuelvan, la iniciativa para realización de las actividades diarias requiere de independencia, ya que cada uno debe tener la capacidad de manejar su grupo de estudiantes de manera autónoma, en busca de buenos resultados. Bien sea en el ámbito universitario o en el del colegio, los profesores en gran medida son evaluados por los resultados de sus estudiantes; esto se relaciona con lo expuesto por Bandura (citado por Drinot, 2012), quien indica que los docentes con adecuada autoeficacia llevan a sus alumnos al éxito, gracias a las experiencias que generan en los mismos.

Los docentes de colegio tuvieron un nivel más alto de autoeficacia; esto se relacionaría con lo expuesto por el autor arriba mencionado, quien indicó que los estados emocionales y psicológicos de las personas, cuando son interpretados como señales de estrés, tensión o molestia disminuyen las creencias de la propia autoeficacia. Se puede tener en cuenta que los profesores de colegio tienen jornadas más cortas que los de universidad y eso puede ser un factor generador de estrés y cansancio. Por eso se podría concluir que en este grupo de docentes se presenta un involucramiento afectivo en su labor de enseñanza, en comparación con los docentes de universidad, quienes tienen una mayor motivación por los procesos de investigación.

Según los resultados observados existe relación entre la autoeficacia y el bienestar subjetivo en los docentes de colegio, mientras que en los de universidad no es así; al respecto, como se ha mencionado en esta discusión y en el marco teórico, Bandura (citado por Drinot, 2012) indica que el nivel de autoeficacia docente se relaciona con los resultados de los estudiantes.

Para el caso de los estudiantes universitarios, se podría inferir por las diferencias de evaluación con los de colegio, que los resultados del apoyo social con la percepción de clima social no son los mismos, ya que el sistema de evaluación es distinto y el trabajo de la universidad es mucho más independiente; esto podría generar mejores resultados en el colegio. Cabe anotar que los resultados académicos se relacionan con la orientación vocacional de los estudiantes universitarios, de acuerdo a Díaz, Morales y Amador (2009). el perfil vocacional de los estudiantes universitarios, para el caso de la investigación,

se da como factor predictivo de los buenos resultados académicos, por lo que se concluye que la relación entre estas dos variables, percepción de bienestar subjetivo y autoeficacia, juegan un papel importante en diferentes elementos. En este estudio parece tener más relevancia el alto compromiso afectivo de la autoeficacia en el docente de colegio orientada a su vocación. En el caso del docente universitario, acorde con el marco teórico, se orienta más al desarrollo del conocimiento en su campo de acción y estudio.

En las correlaciones se resalta el hecho de que la empatía no se relacionó significativamente con ninguna de las otras variables, tanto en los docentes de colegio como en los de universidad. Esto contrasta con lo expuesto en el marco teórico cuando se afirma que “el ambiente de la institución implica a las relaciones de sus miembros entre sí—profesores, administradores y directivos—, así como las relaciones mutuas de toda la comunidad educativa —alumnos, padres y profesores—” (López citado por Becerra, 2006. p. 5).

Dichos resultados pueden deberse a que el nivel de empatía que tienen los docentes de los dos grupos es bajo y que éste varía conforme al tipo de institución donde el individuo desempeña sus labores. Esto se corrobora en lo expuesto por Yáñez (2006) quien argumenta que las relaciones entre docentes son bastante complejas, ya que están inmersas en un clima de continua competencia e individualismo. En otras palabras, cada uno va en busca de sus propios objetivos y deja de lado la búsqueda de los objetivos del otro.

Los resultados de este estudio, en cuanto a la empatía, mostraron que tanto para los docentes de colegio, como para los de universidad, las puntuaciones en esta variable se encuentran por debajo de la mediana que permite el rango de valores de la prueba. Se observa el valor de las medias: 47,1 para colegio y 48,1 para universidad, y al tener en cuenta la significación (p), 0,9, la diferencia entre ambos grupos no es significativa.

Esto contrasta con los resultados obtenidos por Becerra (2006) que midió el estado del clima social escolar en establecimientos educativos de España y concluyó que para los docentes eran muy importantes las interacciones que establecen con sus colegas. Asimismo, estudios realizados en los países latinoamericanos mostraron que las relaciones interpersonales que entablan los profesores de colegio, con sus pares son un problema asociado al trabajo (Avalos *et al.* 2010). Es posible que dicho problema obedezca a la dificultad que pueden presentar los docentes al percibir al otro, por el poco tiempo que pueden llegar a compartir con sus colegas en el contexto educativo o por centrarse únicamente

en las actividades académicas y administrativas por las que debe responder en su día a día.

Según los datos recopilados en esta investigación, no se ve expuesto lo enmarcado bajo el constructo de colegialidad explicado por Balsmeyer, Heinrich y Quinn (citados por Yáñez, 2006). Dichos autores definen con este término la relación entre los docentes enmarcada por una equidad de poder, en la que cada uno de ellos lo ejerce sin perjudicar las funciones desarrolladas por los otros. La empatía conectada con la relación del profesor con el alumno, según Onetto (citado por Mena y Valdés, 2008), está mediada por el conocimiento. En ésta, la transmisión del mismo es el objetivo fundamental de la escuela, por lo que se concluye que esto también pudo tener gran influencia en los resultados de la empatía para esta investigación.

En cuanto a la relación entre las variables planteadas en la hipótesis N°5: tanto en los docentes universitarios, como en los docentes de colegio, a mayor percepción de autoeficacia, apoyo social y la empatía mejor percepción de clima social escolar”, en los dos grupos se encontró que sí existe en el caso de la autoeficacia y el apoyo social, pero no en el de la empatía. Dados los resultados de la prueba de Spearman realizada para cada uno de los grupos y la muestra en general, se observa relación entre la percepción de la autoeficacia y el apoyo social. Sin embargo, como ya se mencionó, la empatía no se relacionó con ninguna otra variable.

Además cabe anotar que los resultados obtenidos no indican que la relación sea de carácter causal entre las variables, si no que cuando una está presente, la otra también lo está; se observa que la correlación de éstas es significativa en ambos grupos de docentes y el grado de asociación en los profesores de colegio es particularmente más alto que en los de universidad; esto se relaciona con los planteamientos de Bandura (citado por Castro *et al.*, 2012) que resaltan la importancia que tiene la reafirmación verbal que puede recibir el individuo acerca de sus capacidades en la realización de determinadas tareas o metas, lo que hace que la evaluación global realizada por el individuo mejore al sentir que alcanzó los fines propuestos.

Dicha reafirmación verbal, en el caso de los docentes de colegio, podría ser más común o más frecuente que en el de los de universidad, dada la relación más cercana y habitual en la primera institución que en la segunda, debido a la rutina propia de cada una. Lo mismo sucede en la relación con los pares.

La persuasión social se relaciona igualmente con el apoyo social; esto se concluye, dado que las reafirmaciones son realizadas por la red de personas que ejercen una función recíproca

entre sí, que para este caso es el grupo de los docentes. Según Caplan y Nelson (citados por Pando, Aranda, Aldrete y Reynaga, 2006), los compañeros de trabajo forman parte fundamental de la red de apoyo social de los individuos.

Para Barrón (2001), respecto a la relación entre el bienestar subjetivo y el apoyo social, se encontró una correlación directa, basada en los resultados de la prueba de Spearman, sin que una variable sea causal de la otra. Desde la revisión del marco teórico se estableció que el apoyo social influye en gran medida en el bienestar de los sujetos, ya que actúa como moderador de situaciones estresantes que pueden afectar la salud. Diener (1994) indicó que la parte objetiva del bienestar subjetivo está dada por el estado de salud y de comodidad que perciba el individuo y se entiende que el estrés no la genera.

En el caso de los docentes de colegio la relación entre las dos variables fue más alta y se vincula con el tema del estrés, carga y jornada laboral; estos aspectos forman parte, como se mencionó en el marco teórico, de la evaluación que realiza el individuo con respecto al bienestar.

Las reafirmaciones, anteriormente mencionadas y realizadas por los docentes entre sí, también se pueden relacionar con los resultados obtenidos en los que se evidenció una correlación directa entre la percepción de clima, el apoyo social con la percepción de clima social escolar y la percepción de bienestar subjetivo.

De lo anterior se puede determinar que la persuasión social, recibida por el docente dentro del ambiente educativo, incrementa la favorabilidad de la percepción de clima social escolar. Esto aumenta, a su vez, la percepción de bienestar subjetivo, es decir, la percepción de apoyo social estaría relacionada con la percepción de bienestar subjetivo y la de clima social escolar.

Aron, Milicic y Armijo (2012) sostienen que el clima social escolar permite a los encargados del sistema la construcción de percepciones positivas o negativas de sí mismos; dichas percepciones afectarán de manera directa la percepción de bienestar subjetivo. De esto se concluye, según los resultados del presente estudio que para el caso de los docentes de colegio la relación es más significativa que para los de universidad.

Referencias

- Aranda Beltrán, C. y Pando Moreno, M. (2004). Apoyo social y síndrome de quemarse en el trabajo o burnout: una revisión. *Psicología y Salud* 14, 79-87.
- Aron, A. M., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, Vol. 11 803-813
- Artavia, J. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-19.
- Astigarraga, E. (s.f.). *El Método Delphi*. Donostia: Universidad de Deusto.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos Valdivia* N 1, 235- 263.
- Ávila, V. (2011). XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado : http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_05/0246.pdf
- Barrón López, A. y Sánchez Moreno, E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema*, Vol. 13 pp 17 - 23.
- Becerra, S. (2006). ¿Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación? *Estudios Pedagógicos Valdivia* 32(2), pp. 47-71
- Beltrán, C., Pando, M. y María, P. (2004). Apoyo social y síndrome de quemarse en el trabajo o burnout: una revisión. *Psicología y Salud* 14, pp. 79-87.
- Benito, B. (2006). Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos, como fuente de satisfacción. *Casus. Universidad de Salamanca*.
- Canchón Leiva, Y., Plaza Serrato, G. y Zapata Sánchez, G. (2013).

- Diseño y validación de un instrumento para medir el clima escolar en instituciones educativas*. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/10104/Gustavo%20Anibal%20Zapata%20Sanchez%20TESIS.pdf?sequence=1>
- Castro, P., Porra, C., Flores, A., Narea, M. y Lagos, A. (2012). La autoeficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. *Educación y Educadores*, 15(2), pp. 265-288.
- Cepeda, E., Pacheco, P., García, L. y Piraquive, C. (2008). Acoso escolar a estudiantes de Educación Básica y Media. Bogotá: Universidad Nacional.
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación de docentes de inglés. *Acción Pedagógica* 15(1), pp 44 -54.
- Cid, P., Orellana, A. y Barriga, O. (2010). Validación de la escala de autoeficacia. *Rev Med Chile* 138(5), pp. 551-557.
- Cienfuegos, Y. y Díaz, R. (2011). Red Social y apoyo percibido de la pareja y otros significativos: una validación psicométrica. *Enseñanza e Investigación en Psicología* 16(1), pp. 27-39.
- Cornejo, R. y Quiñones, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, pp. 75-80.
- Cuadra, H. y Florenzano, R. (2003). El Bienestar Subjetivo: Hacia una Psicología Positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XII, 83-96.
- De Pablos, J. y González, A. (2012). *El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/236650378_EL_BIENESTAR_SUBJETIVO_Y_LAS_EMOCIONES_EN_LA_ENSEÑANZA_SUBJECTIVE_WELL-BEING_AND_EMOTIONS_IN_EDUCATION
- De Pablos, J., Colas, P. y González, M. (2011). Bienestar Docente e Innovación con Tecnologías de la información y la comunicación. *Revista de Investigación educativa*, 59-81.
- Deemer, S. (2010). Classroom goal orientation in high school classrooms: revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 73-90. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013188042000178836>
- Díaz, D., Morales, M., y Amador, L. (2009). Perfil Vocacional y Rendimiento Escolar en Universitarios. *Remo*, 6(16), pp. 20- 23.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Psychosocial Intervention*, 3(8), 67-114.
- Drinot, M. (2012). *La autoeficacia docente en la práctica*. Recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1700/DRINOT_CONROY_MICHELL_E_AUTOEFICACIA.pdf?sequence=1
- Fernández, J. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria Lima, Perú. *Universitas Psychologica*, 7(2), 385-401. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n2/v7n2a07>
- Fernández, M. y Merino, C. (2012). Resultados psicométricos preliminares de la escala de autoeficacia percibida en maestro de Lima. *Psicogente*, 314-322. Recuperado de 2015
- Ferrel, R., Pedraza, C. y Rubio, B. (2009). El síndrome de quemarse en el trabajo (burnout) en docentes universitarios. *Duazary Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud* 7(1), pp. 15-25 Recuperado de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/>
- Fiske, S. y Taylor, S. (2013). *Social Cognition: From Brains to Culture*. SAGE.
- Flores, A., Rojas, S., Sandoval, J., Marroquín, R. y Tovalín, H. Recuperado de <http://www.factorrespisicosociales.com/tercerforo/simposios/documentos/Si1.1.pdf>
- Galdeano, H., Godoy, P. y Cruz, I. (29 de Junio de 2007). *Factores de riesgo psicosocial en profesores de educación secundaria*. Recuperado el 17 de Septiembre de 2014, de http://www.scsmt.cat/pdf/Factores_riesgos.pdf

- García-Viniegras, V., y González, I. (2000). La categoría de bienestar psicológico. Su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina General Integral* 16(6), pp. 587-592.
- Gil, D., y Vilches, A. (2006). Década de la educación para el desarrollo sostenible. Algunas ideas para elaborar una estrategia global. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 2(1), pp. 91 - 100.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Bantam Books.
- Gozalo, M., y León, B. (1999). La promoción de la autoeficacia en el docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2(1), pp. 79-90.
- Grajales, T. (sf). *Tipos de Investigación*. Recuperado de <http://www.tgrajales.net/investipos.pdf>
- Guerra, C., Lorena, C., y Judith, V. (2011). Examen psicométrico del Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar en estudiantes chilenos. *Psicothema*. Vol. 23. Num. 1. Pp 140-145.
- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología*, Vol. 9 Num 1. Pp. 145-158. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v19/v19_1/14-19_1.pdf
- Guevara Rivas, H., y Domínguez Montiel, A. (2011). Calidad de vida del docente universitario vista desde la complejidad. *Revista Cubana de Salud Pública* 37(3), pp. 314-323.
- Hernández, F., y Sánchez, J. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Recuperado de : <http://lnx.educacionenmalaga.es/valores/files/2011/12/Clima-escolar-en-los-centros-de-Secundaria.pdf>
- Hernández, M., Garrido, F., y López, S. (2000). Diseño de Estudios Epidemiológicos. *Salud Pública de México* 42(2), pp. 143-154.
- Hernández, S., Pozo y Alonso, E. (2004). *Apoyo Social y Bienestar Subjetivo en un colectivo de Inmigrantes*. Recuperado de: <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N80-4.pdf>
- Hombrados Mendieta, I., y Castro Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de psicología*, 29(1), pp. 108-122.
- Hué, C. (2012). *Bienestar Docente y Pensamiento Emocional*. Monografía. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/fuente/12/art_1.pdf
- IEESA, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. (2013). *El estrés laboral en los docentes de educación básica: factores desencadenantes y consecuencias*. Recuperado de: <https://ieesamx.wordpress.com/2012/11/21/el-estres-laboral-en-los-docentes/>
- Iglesias, C., y Llorente, R. (2006). *Integración o segmentación laboral de los inmigrantes en el mercado del trabajo? Un análisis de cohortes*. Recuperado de: http://www3.uah.es/iaes/publicaciones/DT_07_06.pdf
- Linares Olivas, O. L., y Gutiérrez Martínez, R. E. (2012). Efectos moduladores del apoyo social ante la reacción de estrés y ansiedad en profesores. *Psicología y Salud* 2(1), pp. 107-114.
- Londoño, N., Rogers, H., Castilla, J., Posada, S., Ochoa, N., Jaramillo, M., Aguirre, D. (2012). Validación en Colombia del cuestionario MOS de apoyo social. *International Journal of Psychological Research* 5(1), pp 142-150.
- López, M., Filippetti, V. y Richaud, M. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, Vol. 32. Num. 1 Pp 37-52.
- Maestre, V., Frías, M. D., y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema* 16(2), pp. 255-260.
- Martínez, L., Oviedo, O. y Luna, C. (2013). Condiciones de trabajo que impactan en la vida laboral. *Salud Uninorte* 29(3), pp. 442-560.
- Martínez, V., y Pérez, O. (2011). La empatía en la educación: Estudio de una muestra de alumnos Universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* 14(4), pp. 174-190.

- Mena, I. y Valdés, A. M. (2008). *Valoras*. Recuperado de: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf
- Milicic, N. y Arón, A. (2000). Climas Sociales Tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psyche* 9(2), pp. 117-123.
- Montesinos, C., Barrios, C., y Tapia, M. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. *Perspectiva Educacional* 50(2), pp. 96-122.
- Moreno Madrigal, C., Díaz Mujica, A., Cuevas Tamarín, C., Nova Olave, C., y Bravo Carrasco, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* 14(3), pp. 70-84.
- Pando Moreno, M., Aranda Beltrán, C., Aldrete Rodríguez, G. y Reynaga Estrada, P. (2006). Auto-estima y redes sociales como factores protectores de mobbing en docentes. *Revista Salud Pública y Nutrición* 7(2).
- Pava Castillo, B. C., y Rozo Portela, M. A. (2012). Percepciones de directivos docentes y estudiantes de básica y media acerca del clima escolar en el Colegio la Presentación de Ibagué. Universidad del Tolima. Recuperado de: <http://repository.ut.edu.co/handle/001/983>
- Pérez, A., De Paul, J., Etxeberría, J., Montes, M. y Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema* 15(2), pp. 267-272.
- Rey, C. (2003). La medición de la empatía en preadolescentes y adolescentes varones: adaptación y validación de una escala. *Revista latinoamericana de Psicología* 35(2), pp 185-194.
- Rodríguez, S., Núñez, J., Valle, A., Blas, R. y Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología* 3(1), pp. 1-7.
- Rojas, M. (2011). El bienestar subjetivo: su contribución a la apreciación y la consecución del progreso y el bienestar humano. *Realidad, datos y espacio, Revista internacional de estadística y Geografía* 2(1), pp. 64-77.
- Salanova, M., Martínez, I. y Lorente, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 37-54. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317039003>
- Salas Dahlqvist, J. J. (2010). *Bienestar psicológico y síndrome de Burnout en docentes de la UGEL N° 7*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Programa Cybertesis PERÚ. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/616/1/Salas_dj.pdf
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. ESE. *Estudios sobre educación* 12, pp. 31 - 40.
- Silvero Miramón, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. *Estudios en educación*, 12, 115 - 138. Recuperado de <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/9010/1/12%20Notas%20Nb.pdf>
- Topa-Cantisano, G., y Morales Domínguez, J. F. (2007). Burnout e identificación con el grupo: el papel del apoyo social en un modelo de ecuaciones estructurales. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* 7(2), pp. 337- 348.
- Trianes, M., Blanca, M., de la Morena, L., Infante, L., y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema* 18(2), pp. 272-277.
- Martínez, E., Unda, S., Sandoval, J. Tovalín, H., Rodríguez, M., Marroquín, R. (2010). www.factorresp-sicosociales.com/tercerforo/. Recuperado de <http://www.factorresp-sicosociales.com/tercerforo/trabajos/documentos/TL01.4.pdf>

- UNESCO. (2005). *Condiciones de Trabajo y Salud Docente*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf>
- Vázquez, C., Duque, A., y Hérvas, G. (Mayo de 2012). *Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) en una muestra representativa de españoles adultos: Validación y datos normativos*. Recuperado de: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psisalud/carmelo/PUBLICACIONES_pdf/2012-SWLS_Normative_data_copia.pdf
- Vera, D. y Meneses, P. (2012). Construcción de una escala para medir creencias acerca del proceso educativo en profesores rurales, CAPE-R. *Liberabit* 18(2), pp. 183-193.
- Yáñez, R. (2006). Los componentes de la confianza en las relaciones interpersonales entre profesores universitarios. *Estudios pedagógicos Valdivia* 32(1), pp. 77-90.
- Yáñez, R., Arenas, M., y Ripoll, M. (2010). El impacto de las relaciones interpersonales en la satisfacción laboral general. *Liberabit* 16(2), pp.193-202.