



## **FONIDE – Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación**

*Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto.  
Ministerio de Educación.*

### ***Bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo en profesores de enseñanza media de Santiago***

Investigador Principal:  
Rodrigo Cornejo Chávez

Investigadores Secundarios:  
Jenny Assael, Marcela Quiñones, Jesús Redondo, Karina Rojas.

Institución Adjudicataria:  
Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile

Proyecto FONIDE N°:  
59/2007

---

**Enero 2009**



## **INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN FONIDE 59/7:**

Inicio del Proyecto:

Enero 2008

Término del Proyecto:

Enero 2009

Equipo Investigación:

Investigador Responsable	: Rodrigo Cornejo (Académico Departamento de Psicología, Universidad de Chile. Observatorio Chileno de Políticas Educativas, Equipo de Psicología y Educación)
Co-investigadores	: Jenny Assael, Marcela Quiñones, Jesús Redondo, Karina Rojas
Investigadores Asesores	: Manuel Parra, Lorena Muñoz
Coordinadora de Terreno	: Constanza Medel
Ayudantes de Investigación	: Diego Parra, Fernanda Agurto, Catalina Azúa, Marisol Contreras, Mirtha Muñoz
Colaboradores	: Pamela Guerra, Sebastián Ligueño, Valeria Abarca, Claudio Reyes, Nicole Henríquez, Natalia Silva, Juan González, Francisca Corbalán.

Monto adjudicado por FONIDE:

\$14.932.289

Presupuesto total del proyecto:

\$16.023.089

Incorporación o no de enfoque de género:

El enfoque de Género es incorporado en el diseño y análisis de resultados.

Comentaristas del proyecto:

Dra. Diana Pasmanick (Académica Departamento de Psicología Universidad de Santiago de Chile)

Ana Maria Cerda (Red Maestros de Maestros, CPEIP, Ministerio de Educación)

Mireya Arellano (CPEIP, Ministerio de Educación)

“Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC”.

Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.

Esta publicación está disponible en [www.fonide.cl](http://www.fonide.cl)

Información: Secretaría Técnica FONIDE. Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC.  
Fono: 3904005. E-mail: [fonide@mineduc.cl](mailto:fonide@mineduc.cl)

## Tabla de Contenidos

<b>Abstract</b>	
<b>I. Contextualización</b>	10
<b>II. Preguntas de Investigación</b>	12
<b>III. Objetivos de la Investigación</b>	13
<b>IV. Marco Teórico Conceptual</b>	14
<b>V. Descripción Metodológica</b>	20
1. Tipo de estudio y población Objetivo	20
2. Marco Muestral	20
2.1 Diseño Muestral	20
2.2 Tamaño, distribución de la muestra y errores asociados	22
2.3 Errores asociados al tamaño muestral	23
2.4 Ponderación de la Muestra	24
3. Instrumentos de Recolección de Información	25
3.1 Cuestionario de Autoreporte	25
3.2 Lista de Chequeo sobre condiciones materiales de trabajo	26
4. Variables Estudiadas: descripción conceptual y operacional de las variables	28
4.1 Variables de identificación	29
4.2 Indicadores de Bienestar/Malestar docente	29
4.2.1 <i>Agotamiento Emocional</i>	29
4.2.2 <i>Distancia Emocional</i>	29
4.2.3 <i>Sensación de Falta de Logro/Realización</i>	29
4.2.4 <i>Síntomas Generales de “Ansiedad” y “Depresión”</i>	30
4.2.5 <i>Satisfacción Laboral/Vocacional</i>	30
4.2.6 <i>Índice de Enfermedades Presuntas</i>	30
4.2.7 <i>Índice General de Bienestar/Salud Docente</i>	31
4.3 Condiciones materiales de Trabajo percibidas	31
4.4 Condiciones psicosociales de Trabajo	32
4.4.1 <i>Demandas en el Trabajo</i>	32
4.4.2 <i>Control en el Trabajo</i>	32
4.4.3 <i>Apoyo social</i>	33
4.4.4 <i>Significatividad</i>	33

4.4.5	<i>Entorno social del trabajo</i>	34
4.4.6	<i>Cantidad de alumnos a cargo</i>	34
4.4.7	<i>Existencia o no de Selección de Estudiantes en el Liceo</i>	34
4.5	Otras Variables Psicológicas estudiadas	34
4.5.1	<i>Estrategias individuales de afrontamiento de situaciones estresantes</i>	34
4.5.2	<i>Autoestima</i>	35
4.6	Variables de la lista de chequeo de condiciones de trabajo	35
4.6.1	<i>Antecedentes generales del establecimiento</i>	35
4.6.2	<i>Apoyo al trabajo docente</i>	35
4.6.3	<i>Condiciones materiales de trabajo</i>	36
4.6.4	<i>Condiciones generales de seguridad</i>	36
4.6.5	<i>Condiciones de saneamiento básico</i>	36
5.	Procesamiento y análisis de la información	36
6.	Limitaciones del presente estudio	37
<b>VI.</b>	<b>Resultados del análisis de propiedades técnicas de las escalas</b>	<b>39</b>
1.	Escalas que evalúan el perfil de Bienestar/malestar	39
1.1	Escalas de Agotamiento emocional, Distancia emocional, Falta de logro	39
1.2	Escala que evalúa los síntomas generales de ansiedad/depresión	43
1.3	Escala que evalúa las enfermedades presuntas	44
1.4	Escala que evalúa la satisfacción vocacional	45
1.5	Construcción del Índice General de Bienestar/Salud Docente	47
2.	Escalas que evalúan las condiciones materiales de trabajo docente	48
3.	Escalas que evalúan las condiciones psicosociales de trabajo docente	50
3.1	Escala Demanda de Trabajo	50
3.2	Escala Control sobre el Trabajo	54
3.3	Escala Apoyo social	57
3.4	Escala de significatividad	59
4.	Escalas que evalúan aspectos psicológicos personales de los docentes	60
4.1	Escalas de evaluación de las estrategias personales de afrontamiento de situaciones estresantes.	60
4.2	Escala de Autoestima	63
<b>VII.</b>	<b>Presentación de resultados de la investigación</b>	<b>65</b>
1.	Descripción de variables de identificación	65
1.1	Sexo	65
1.2	Edad	66

1.3 Familia	67
1.4 Formación profesional	69
1.5 Ejercicio profesional	70
1.6 Situaciones vinculadas al estrés	71
1.7 Establecimiento educacional	72
2. Descripción y análisis del perfil de bienestar/malestar laboral de profesores de enseñanza media de la Provincia de Santiago	74
2.1 Agotamiento emocional	75
2.2 Distancia emocional	77
2.3 Sensación de Falta de Logro	78
2.4 Síntomas generales de ansiedad/depresión	80
2.5 Enfermedades presuntas	81
2.6 Satisfacción Vocacional	83
2.7 Índice General de Bienestar/ Salud	84
3. Descripción y análisis de las condiciones materiales de trabajo de profesores de enseñanza media de la Provincia de Santiago	86
3.1 Empleo y precariedad	86
3.2 Jornada Laboral	94
3.3 Escala de exigencias ergonómicas	99
3.4 Disponibilidad – Pertinencia de material pedagógico	104
3.5 Condiciones de infraestructura	106
4. Descripción y análisis de las condiciones psicosociales de trabajo docente de profesores de enseñanza media de la Provincia de Santiago	110
4.1 Demandas del trabajo	110
4.1.1 <i>Resultados de la subescala de demanda en el trabajo</i>	111
4.2 Control sobre el trabajo	114
4.2.1 <i>Resultados de las subescalas del Indicador de Control Demandas en el Trabajo</i>	115
4.3 Apoyo social	116
4.3.1 <i>Resultados de las subescalas del Indicador Apoyo social</i>	117
4.4 Significatividad	119
4.5 Condiciones institucionales para las prácticas reflexivas	119
4.6 Entorno social del trabajo	121
4.7 Alumnos a cargo	122
4.8 Selección de estudiantes	123
5. Aspectos psicológicos personales de profesores de enseñanza media de la Provincia de Santiago	124
5.1 Estrategias o estilos personales de afrontamiento de situaciones estresantes	124

5.2 Autoestima de los docentes	125
6. Identificación de perfiles de docentes según sus condiciones de bienestar/malestar	126
7. Relación entre condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente	132
7.1 Aspectos generales de las correlaciones encontradas	132
7.2 Correlación interna entre los indicadores de Bienestar	133
7.3 Correlación interna entre los indicadores de condiciones psicosociales del trabajo	135
7.3.1 <i>Demandas del trabajo</i>	135
7.3.2 <i>Control sobre el trabajo</i>	137
7.3.3 <i>Apoyo social en el trabajo</i>	138
7.3.4 <i>Significatividad en el trabajo</i>	140
7.4 Correlación entre los indicadores de bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo	140
7.4.1 <i>Índice general de Bienestar y Condiciones de Trabajo</i>	140
7.4.2 <i>Indicadores de bienestar/malestar docente y Condiciones de trabajo</i>	143
7.5 Modelo Explicativo de las relaciones entre Bienestar docente y Condiciones de trabajo	146
<b>VIII. Conclusiones de la investigación</b>	155
<b>IX. Recomendaciones para la formulación de políticas públicas</b>	165
<b>X. Bibliografía</b>	171

## **RESUMEN - ABSTRACT**

Esta investigación sobre bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo en profesores de enseñanza media de la provincia de Santiago, se enmarca dentro de las actuales tendencias de investigación sobre salud laboral docente, que buscan analizar conjuntamente procesos de bienestar/malestar y salud y las condiciones materiales y psicosociales en la cuales se realiza el trabajo cotidiano.

A través de un diseño de investigación cuantitativo, multivariado, descriptivo, correlacional y explicativo se recogió información, durante el año 2008, en una muestra representativa de docentes de enseñanza media de la provincia de Santiago, constituida por 45 liceos y 822 docentes.

Esta información era relativa a un conjunto de indicadores de bienestar/malestar (agotamiento emocional, distancia emocional, sensación de falta de logro, satisfacción vocacional, enfermedades presuntas), a condiciones materiales de trabajo (jornada laboral, precariedad de empleo, exigencias ergonómicas, disponibilidad de materiales, condiciones generales de infraestructura); a condiciones psicosociales del trabajo (demandas laborales, control sobre el trabajo, apoyo social y significatividad en el trabajo, condiciones institucionales para las prácticas reflexivas, entorno social laboral y selección educativa) y a algunos aspectos psicológicos personales de los docentes (autoestima docente, estrategias de afrontamiento de situaciones estresante y capacidad de distanciarse de los problemas del trabajo).

La información fue recogida a través de un cuestionario de autorreporte, el cual fue construido, pilotado y modificado especialmente para este estudio. Como forma de ampliar la información recogida, se realizó una visita a una sub muestra de 20 establecimientos, en los cuales se aplicó una lista de chequeo sobre condiciones de trabajo realizada por evaluadores especialmente capacitados y se aplicó un breve cuestionario a un miembro del equipo directivo del establecimiento.

El análisis de la información permitió describir y analizar el perfil de bienestar/malestar laboral, para cada tipo de administración escolar subvencionada y modalidad de enseñanza. Para ello, además de describir los resultados en el conjunto de indicadores de

bienestar/malestar, se construyó un índice general de bienestar/salud, a partir de los pesos ponderados de estos indicadores. También se describieron las condiciones materiales y psicosociales del trabajo, para cada tipo de administración escolar subvencionada y modalidad de enseñanza.

Como segundo nivel de análisis, se realizó un estudio de conglomerados (*cluster analysis*), que permitió identificar dos grandes conglomerados de docentes en base a la magnitud de su bienestar/malestar docente. Como tercer nivel de análisis se describen y estudian las relaciones bidireccionales existentes entre los distintos indicadores de bienestar/malestar, condiciones de trabajo y aspectos psicológicos personales de los docentes.

Finalmente, a través de un análisis de regresión múltiple, se construye un modelo explicativo del bienestar/malestar de los docentes, a partir de sus condiciones de trabajo y aspectos psicológicos individuales. Este modelo alcanza a explicar un 47% de la variabilidad del bienestar de los docentes, a través de siete variables explicativas: significatividad en el trabajo, demandas laborales, exigencias ergonómicas, dependencia municipal, índice de vulnerabilidad de la escuela, selección de estudiantes en el liceo y capacidad de distanciarse de las situaciones estresantes.

## I. CONTEXTUALIZACIÓN

En el marco de los múltiples esfuerzos que se realizan en Chile y el mundo entero para mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes escolares, el trabajo de los profesores destaca como un factor clave y crítico a la vez (Robalino, 2005; PRELAC, 2003; Schwartz, R. et al. 2007). Según las teorías modernas sobre aprendizaje humano, este fenómeno se sustenta en procesos intersubjetivos, de intercambio de significados, en los cuales la mediación de otra persona es fundamental. En el contexto escolar, el profesor ocupa un lugar preferente como mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Braslavsky, 2004; Coll et al, 2001; Pozo, 2001; Aznar et al, 1992; Bruner, 1991; Vigotsky, 1998). En las investigaciones sobre eficacia escolar, el trabajo del profesor y el clima emocional que él construye con sus estudiantes, destaca como uno de los principales factores escolares asociados al aprendizaje de niños y jóvenes (Murillo, 2003; Cornejo, 2007a; UNESCO, 2000; UNESCO, 2008; Bèllel et al, 2004; Scheerens, 2000). Por otra parte, recientes estudios han intentado explicar el escaso impacto sobre la calidad y equidad de los aprendizajes que han tenido las reformas educativas implementadas en casi toda América Latina, a partir de la década de los '90. Estos identifican como factores determinantes, entre otros, la situación docente en general y la "subestimación del tiempo, recursos y formación cualitativa de profesores" necesarios para implementar los cambios (OCDE, 2004:112) (Carnoy, 2007; CLACSO, 2005). En concordancia con lo anterior, la base de conocimientos de las investigaciones sobre cambio educativo y mejora escolar, muestra que las creencias, actitudes y disposiciones emocionales de los docentes son el elemento fundamental para el éxito o fracaso de los procesos de mejoramiento en las escuelas (Murillo, 2005; Fullan, 2003; Hargreaves, 1997).

En este escenario, es comprensible que los estudios sobre el profesorado hayan resurgido con fuerza durante las últimas décadas (Tenti et al, 2006; Cedrán y Grañeras, 1999; PRELAC, 2005; OCDE, 2005; Martínez, 2001). Sin embargo, la perspectiva de la actividad docente como un trabajo ha estado prácticamente ausente, en la mayoría de ellos. Son pocas y recientes las investigaciones, en comparación con las realizadas sobre otras actividades, sobre las condiciones del trabajo docente (materiales y psicosociales) y sus correlatos en la salud mental y en la configuración de la identidad profesional docente (Parra, 2007; Esteve, 2006; UNESCO, 2005; Martínez, 2001).

Dos antecedentes relevantes son fundamentales para situar el problema de esta investigación. Por un lado, las profundas transformaciones que ha experimentado el trabajo docente durante las últimas décadas, de la mano de las mutaciones socioculturales de la postmodernidad y de la masificación de la escuela. Y por otro, el significativo aumento de los problemas de salud mental y malestar en la profesión docente, referidos en la literatura especializada a nivel mundial (Esteve 2006; Montgomery & Rupp, 2005; UNESCO, 2005; Kyriacou, 2001; Valdivia et al, 2003; Hargreaves, 1997; Esteve et al, 1997; Cornejo, 2007b; Travers y Cooper, 1996).

## **II. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Las preguntas centrales que animan a esta investigación son: ¿Cuál es el perfil de bienestar/malestar docente de las profesoras y profesores de enseñanza media de Santiago? ¿Cómo son las condiciones materiales y psicosociales de trabajo de los profesores de Santiago? ¿Cuál es la relación existente entre el bienestar/malestar de los docentes, sus condiciones de trabajo y las estrategias individuales de afrontamiento por ellos utilizada?

### **III.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:**

#### **Objetivo General**

Analizar el bienestar/malestar laboral en docentes de enseñanza media de la Provincia de Santiago de la Región Metropolitana, y la asociación e influencia que tienen sobre él las condiciones materiales y psicosociales del trabajo.

#### **Objetivos Específicos**

1. Describir y analizar el perfil de bienestar/malestar laboral en profesores de enseñanza media de la Provincia de Santiago, para cada tipo de administración escolar subvencionada y modalidad de enseñanza (Científico-Humanista o Técnico-Profesional).
2. Describir las condiciones materiales y psicosociales del trabajo en profesores de enseñanza media de la Provincia de Santiago, para cada tipo de administración escolar subvencionada y modalidad de enseñanza.
3. Identificar perfiles de docentes en base a su condición sociodemográfica, de bienestar y trabajo.
4. Examinar en qué medida el bienestar/malestar laboral de los docentes es explicado por sus condiciones materiales y psicosociales de trabajo y sus estrategias individuales de afrontamiento de las situaciones estresantes.

#### IV. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

##### Breve panorámica del estado actual de la investigación sobre trabajo y bienestar/malestar docente (antecedentes empíricos y teóricos)

Existe abundante evidencia que respalda la relación entre condiciones de trabajo y salud laboral, productividad y permanencia en el empleo por parte de los trabajadores (Parra, 2001; Dejours, 1998; Mendel, 1993). Históricamente, los primeros enfoques mecanicistas buscaban una relación directa y lineal entre condiciones de trabajo, fatiga y trastornos de salud o bajas en la productividad. Estos fueron desechados a mediados del siglo XX, con los desarrollos posteriores a la introducción del concepto de estrés laboral, mediador entre las “condiciones objetivas” de trabajo y las consecuencias para el trabajador (Parra, 2001; Seyle, 1952). El estrés, o síndrome general de adaptación, fue definido como una reacción involuntaria y generalizada del organismo humano para enfrentar situaciones vitales amenazantes. Esta reacción se basa en la actividad del sistema nervioso autónomo simpático y se manifiesta, por tanto, en una serie de cambios fisiológicos, hormonales, circulatorios, cardíacos y musculares, los cuales desencadenan procesos cognitivos y afectivos perjudiciales para la persona (Lazarus y Folkman, 1986; Travers y Cooper, 1996). Se ha documentado la incidencia del estrés laboral sobre enfermedades cardiovasculares, accidentes en el trabajo, trastornos psicológicos y trastornos musculoesqueléticos (NIOSH, 1999). Según Seyle, la reacción adaptativa natural del estrés, se presenta de manera involuntaria en el mundo del trabajo, con una intensidad y frecuencia no justificada frente a estímulos que, al menos en términos inmediatos, no implican una amenaza vital para las personas (Seyle, 1952, Manassero, 1999). Algunos autores sugieren utilizar el concepto de *distrés* para identificar esta reacción en ausencia de estímulos vitales amenazantes (Grau, 2001). Las investigaciones abocadas a identificar circunstancias o procesos del trabajo que operan como fuentes de *distrés*, destacan aspectos organizacionales del empleo, variables de apoyo social y actitudes individuales (Grau, 2001). Asimismo, se destaca una relación dinámica entre los puestos de trabajo y las características y circunstancias emocionales de los trabajadores en la generación de estrés laboral (Lazarus y Folkman, 1986).

En la década del '70, Freudenberger propone el concepto de *burnout*, como un síndrome de carácter psicológico, descrito para profesionales que trabajan en relaciones de ayuda

hacia otras personas (Freudenberger, 1974). Su traducción más cercana al español es “estar quemado”, pero son varios los autores que sugieren, dado el carácter metafórico del concepto y ante la falta de un término similar en español, utilizar el término original (Parra, 2007). Las relaciones entre estrés y burnout son complejas y no siempre generan un total consenso. Al respecto, Maslach (1996, 2003), autora de las definiciones sobre *burnout* y de los instrumentos de evaluación del mismo más difundidos entre los investigadores, prefiere diferenciar claramente ambos conceptos, pues el *burnout* es más bien un patrón psicológico de respuesta, una vivencia subjetiva de malestar, que tiene a los factores laborales y organizacionales como condicionantes y antecedentes, y que tiene implicaciones nocivas para la organización y/o para la persona, pero que no implica necesariamente un trastorno de salud mental (Maslach et al 1996, Maslach, 2003).

Los estudios sobre trabajo, salud y bienestar en profesores son escasos, fragmentados y más bien recientes. En un estado del arte para América Latina, se plantea que éstos no tienen más de treinta años y han pasado por tres fases con énfasis distintos: el sufrimiento del profesor (salud laboral, estrés, malestar docente), el proceso de trabajo docente, y la escuela como foco de investigación y cambio (Martínez, 2001). Podríamos agregar a esta panorámica, los recientes estudios sobre reconstrucción de identidades profesionales en docentes (Tenti, 2006; Guerrero, 2005). Diversas investigaciones han confirmado la alta prevalencia de trastornos de salud física y mental en profesores, respecto de otros oficios y profesiones. La evidencia destaca los trastornos musculoesqueléticos, las afecciones a la voz, las úlceras, los problemas respiratorios, los trastornos depresivos y ansiosos (Robalino, 2005; Valdivia et al, 2003).

Respecto de la salud mental y el malestar psicológico en el trabajo docente, es importante hacer ciertas distinciones, pues los estudios se refieren a trastornos psiquiátricos, estrés laboral y burnout. El estrés, como decíamos, ha sido definido como una reacción involuntaria que presenta una alta asociación con trastornos de salud mental (NIOSH, 1999; Travers y Cooper, 1996). El *burnout*, en cambio, como un síndrome psicológico, que ocurre en profesionales que trabajan en relaciones de ayuda hacia otras personas (Freudenberger, 1974). El modelo de burnout más utilizado en los estudios sobre profesores, es el modelo trifactorial de Maslach, que describe tres tipos de síntomas: el agotamiento emocional, la “despersonalización” y la sensación de bajo logro profesional (Maslach, 2003; Maslach et al, 1996, Kristensen et al, 2005). El agotamiento emocional

está altamente asociado a la respuesta de estrés, sin embargo la despersonalización, también llamada “cinismo” o distanciamiento emocional, no está descrita en la literatura sobre estrés y, si bien es muy perjudicial para los procesos de enseñanza, puede operar como un mecanismo de defensa y “protección” frente a la frustración en el trabajo. Por su parte, la sensación de falta de logro es cuestionada en algunas investigaciones sobre burnout docente y parece estar relacionada con la falta de recursos para realizar el trabajo (Parra, 2007, Codo et al, 1999, Buzzetti, 2005). En Europa y Estados Unidos son varias las investigaciones que reportan la validez del modelo trifactorial propuesto por Maslach, sin embargo, la evidencia en América Latina no es concluyente al respecto (Schwarzer y col. 2000; Richardsen y Martinussen 2004; Manso 2006; Codo et al, 1999, Buzzetti, 2005). El trastorno de salud mental con mayor presencia relativa entre profesores es la depresión, la cual reporta una cierta asociación con puntuaciones altas en burnout. Sin embargo, los investigadores conciben la depresión y el burnout como entidades separadas (Lacovides et al, 2003, Parra, 2006). Lo anterior explica por qué el mayor programa de investigación, actualmente en curso, sobre trabajo y salud en profesores, llamado EUROTEACH, utiliza el constructo de “bienestar/salud” (y no burnout) para referirse a las condiciones de salud física, mental y de bienestar o malestar psicológico (Verhoeven et al, 2003; Rasku y Kinnunen, 2003).

Por otra parte, la relación inversa entre satisfacción laboral y burnout ha sido ampliamente reportada por la investigación, tal como plantean Faragher, Cass y Cooper (2005) en un reciente estado del arte al respecto. Asimismo los investigadores plantean que, pese a esta relación inversa, no cabe afirmar que ambos conceptos sean uno solo (Tsigilis y Koustelios 2004, Maslach, Schaufeli y Leiter 2001). Otra variable de bienestar estudiada recientemente ha sido el compromiso con el trabajo (*engagement o commitment*), reportándose que algunos aspectos del compromiso, especialmente la dedicación, se relacionan de manera inversa con el burnout (Durán et al, 2005). Jepson y Forrest (2006) encontraron en su estudio que esta variable mostraba una relación fuerte y negativa con el estrés percibido.

Los estudios sobre estrés y burnout han sido criticados por un cierto descuido respecto de los criterios de validez y confiabilidad en los instrumentos de medición, por la carencia de modelos teóricos a la base de la investigación y por la falta de rigurosidad en el análisis de los puestos de trabajo, lo que habría llevado a una excesiva “individualización” en el

enfoque y a la pérdida de perspectiva respecto de las variaciones del fenómeno en contextos diversos de empleo (IES, 2001, Parra, 2001; Oliveira et al, 2004; Codo et al 1999). Guglielmi y Tatrow (1998) centran sus críticas en tres aspectos: el uso de un único método de recolección de datos, generalmente el autorreporte; la alta tasa de autoselección de las muestras y la utilización de métodos de análisis univariados, lo que unido a la superposición de indicadores de medición, llevaría al hallazgo de correlaciones espúreas.

La investigación sobre trabajo y malestar docente, entonces, requiere de un análisis detallado respecto de los cambios en el contexto y en la organización del trabajo, así como de una mayor profundidad en el análisis teórico/empírico que permita avanzar hacia la contrastación de modelos y una mayor depuración metodológica. En esa línea avanzan los estudios sobre fuentes laborales del estrés y burnout, sobre profesionalización en el marco de las nuevas formas de organización del trabajo y sobre modelos explicativos del malestar en el trabajo docente.

Respecto de las fuentes laborales del burnout, Salanova (2005a y b) concluye que los obstáculos organizacionales en la escuela tienden a vincularse con los niveles de agotamiento y despersonalización de los docentes. También plantea la existencia de facilitadores organizacionales que median las repercusiones de los obstáculos sobre el burnout. Otras investigaciones recientes señalan como fuentes del malestar docente aspectos relacionados con la ambigüedad y conflictos del rol, el mantenimiento de la disciplina, la desmotivación en los alumnos, la falta de materiales de apoyo para el trabajo, las presiones de tiempo, el exceso de trabajo administrativo, el descenso en la valoración social de la profesión docente, la pérdida de control y autonomía sobre el trabajo y la falta de apoyo entre los colegas (Kyriacou, 2001; UNESCO, 2005; Martínez, 2000; Becerra, 2005). En el caso de Chile, Méndez y Bernal (1996) señalan que los estresores percibidos por los docentes chilenos son variados y múltiples, y a medida que aumenta la experiencia profesional se desplazan desde lo personal a lo institucional y social.

Los estudios sobre las transformaciones en la organización del trabajo docente en América Latina tienen como referente ineludible las reformas educativas implementadas en prácticamente todos los países de la región en la década de los años '90. En ellos se

reportan nuevas demandas hacia los docentes, básicamente el cambio en los enfoques pedagógicos deseados, la presión por los rendimientos estandarizados, el aumento en las brechas de desigualdad socioeducativa, la incorporación de nuevos sectores populares a la escolarización, la introducción de la lógica gerencial en la escuela, la sobrecarga de trabajo, la falta de apoyo desde instituciones externas a la escuela, la desvalorización social de la profesión y la construcción de nuevos imaginarios desde los que los profesores definen opciones y compromisos (Díaz e Inclán, 2001; Cornejo, 2007 b; PRELAC, 2005, Jiménez, 2003).

En los últimos años, una de las líneas de investigación más promisorias sobre trabajo y salud mental en docentes ha sido la búsqueda de modelos explicativos del bienestar/malestar docente basados en aspectos psicosociales del trabajo. Los modelos más destacados son el de “ajuste persona – entorno”, el modelo transaccional y el modelo “control - demanda – apoyo social” (Parra, 2001; Karasek y Theorell, 1990; Verhoeven et al, 2003). Este último modelo, también conocido como modelo JDC-S o modelo de Karasek, es el que cuenta con mayor evidencia confirmatoria y el que se ha utilizado en los estudios transculturales europeos sobre bienestar docente y condiciones de trabajo, en el marco del llamado proyecto EUROTEACH (Verhoeven et al, 2003; Rasku y Kinnunen, 2003). Este modelo plantea, en su primera versión, que a mayor nivel de demanda laboral y menor grado de control sobre el propio trabajo, se elevarían los niveles de malestar y disminuirían los niveles de satisfacción laboral (Karasek y Theorell, 1990). Posteriormente, se incorporó al modelo la variable “apoyo social” en el trabajo, como una variable *buffer* que modularía el efecto de la díada demanda/control sobre el bienestar/malestar del profesor (Verhoeven et al, 2003; Rasku y Kinnunen, 2003). En los múltiples estudios realizados en el marco del proyecto EUROTEACH, el modelo JDC-S fue comprobado en su primera versión. Sin embargo, la evidencia sobre la variable moduladora “apoyo social” no resulta concluyente (Kittel y Leynen 2003, Pomaki y Anagnostopoulou 2003, Pascual et al, 2003, Verhoeven et al 2003, Sann 2003). Otras variables organizacionales que se han probado en los estudios de EUROTEACH, han sido la “gestión del tiempo”, que en principio operaría como una variable moduladora del efecto de la demanda y el control sobre el desgaste emocional, y la variable “significatividad” del trabajo percibida por el docente, la cual opera como predictora de la realización personal y de la despersonalización (Sann, 2003). Desde el punto de vista teórico, este modelo tiene puntos de coincidencia con aportes clásicos de la sociología y

psicopatología del trabajo, que plantean relaciones entre el grado de poder que tiene el trabajador sobre su actividad y los niveles de satisfacción laboral, productividad y bienestar/malestar psicológico (Mendel, 1993; Dejours, 1998, 1990).

El modelo JDC-S, así como otros modelos explicativos del malestar docente, ha sido criticado por no incorporar variables de tipo individual. En ese sentido, se está explorando el peso y la función que cumplirían variables como “autoeficacia percibida” y “estrategias de afrontamiento de situaciones estresantes”. La primera muestra una relación inversa con el malestar docente (Soriana y Herruzo, 2004, Salanova et al 2005; Bermejo y Prieto, 2005). Respecto de las estrategias de afrontamiento, los estudios indican que docentes que utilizan estrategias de tipo evitativo muestran mayores niveles de burnout (Chan y Hui 1995 en Ponce 2004). No obstante, la teoría que plantea la existencia de estrategias personales permanentes de afrontamiento de situaciones estresantes está en debate (ICOH, 2008).

Finalmente, respecto de variables de identificación de los profesores, diversas investigaciones reportan que el género condicionaría distintas perspectivas para valorar la satisfacción y el malestar docente. Se sugiere que las mujeres presentarían una mayor tendencia hacia el agotamiento emocional a diferencia de los hombres, cuya tendencia sería hacia la despersonalización (Durán et al, 2005; Lau et al, 2005). Sin embargo, la evidencia no es concluyente. Parece necesario ampliar la mirada respecto al género, superando la visión biologicista, para centrarse en aspectos como los roles familiares y el uso del tiempo en el hogar (Parra, 2001; UNESCO, 2005). Por otra parte, se sugiere que los profesores más jóvenes, los más viejos y los que se desempeñan en los niveles educativos superiores de la educación obligatoria vivenciarían mayores niveles de estrés y burnout (Moriani y Herruzo 2004; Jepson y Forrest 2006).

## V. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

### 1. Tipo de estudio y población objetivo

Esta investigación es de carácter cuantitativo, multivariado y transversal. El nivel de conocimientos que se desea alcanzar es de tipo correlacional, en tanto se busca medir el grado de relación existente entre dos o más conceptos o variables. El estudio busca ser representativo de la Provincia de Santiago, Región Metropolitana. La población objetivo del estudio corresponde a docentes que imparten clases a estudiantes de educación media de colegios municipales y particulares subvencionados de comunas de la Provincia de Santiago.

### 2. Marco Muestral

Listado de todos los establecimientos educacionales que reciben subvención estatal, ubicados en la Provincia de Santiago de la Región Metropolitana y que imparten el nivel de educación media en la modalidad científico humanista y/o técnico profesional, según el Directorio de establecimientos del Mineduc del año 2006<sup>1</sup>.

Tabla N° 1: Distribución de establecimientos educacionales de la provincia de Santiago agrupados por modalidad.

MODALIDAD	Frecuencia	Porcentaje
Científico humanista	292	61,2
Técnico profesional	108	22,6
Ambas modalidades	77	16,1
Total	477	100,0

#### 2.1 Diseño muestral

Se realizó un muestreo probabilístico uni etápico, aleatorio, estratificado de manera independiente según la modalidad de enseñanza y dependencia administrativa del establecimiento educacional, sin afijación proporcional y utilizando los colegios como conglomerados de docentes. Se realizó una selección aleatoria de establecimientos

---

<sup>1</sup> Códigos de enseñanza 310, 410, 510, 610, 710 y 810

educacionales a través de Salto Sistemático ordenado por comuna del colegio para asegurar representatividad en esta condición.

Tabla N° 2: Distribución de establecimientos educacionales subvencionados según comuna

COMUNA	Frecuencia	Porcentaje
CERRILLOS	5	1,0
CERRO NAVIA	4	,8
CONCHALI	9	1,9
EL BOSQUE	17	3,6
ESTACION CENTRAL	12	2,5
HUECHURABA	3	,6
INDEPENDENCIA	13	2,7
LA CISTERNA	27	5,7
LA FLORIDA	61	12,8
LA GRANJA	7	1,5
LA PINTANA	21	4,4
LA REINA	7	1,5
LAS CONDES	13	2,7
LO BARNECHEA	7	1,5
LO ESPEJO	7	1,5
LO PRADO	3	,6
MACUL	12	2,5
MAIPU	46	9,6
NUNOA	17	3,6
PEDRO AGUIRRE CERDA	6	1,3
PENALOLEN	16	3,4
PROVIDENCIA	11	2,3
PUDAHUEL	10	2,1
QUILICURA	18	3,8
QUINTA NORMAL	12	2,5
RECOLETA	17	3,6
RENCA	8	1,7
SAN JOAQUIN	11	2,3
SAN MIGUEL	23	4,8
SAN RAMON	6	1,3
SANTIAGO	42	8,8
VITACURA	6	1,3
Total	477	100,0

## 2.2 Tamaño, distribución de la muestra y errores asociados

El universo está comprendido por 477 establecimientos educacionales. No existía una base de datos actualizada que indique el universo exacto de profesores en estos establecimientos, por lo cual debió construirse dicha base. Se seleccionaron 45 establecimientos educacionales y se aplicó una encuesta autoaplicada a sus profesores. Si bien el diseño muestral asume a los establecimientos como conglomerados, no fue posible encuestar a todos los docentes de los colegios muestreados a causa de ausencias y no respuestas. Pese a ello, el porcentaje de docentes que respondió la encuesta en cada establecimiento fue aproximadamente un 83%, con lo cual se cumple con los estándares requeridos para este tipo de estudios.

A continuación se presenta la distribución del universo y de la muestra de colegios según dependencia administrativa y modalidad de enseñanza, además de la distribución del universo de docentes de los colegios muestreados y, finalmente, la distribución de la muestra efectiva de profesores y profesoras, es decir, de quienes fueron encuestados.

Tabla N° 3: Universo de Colegios

	CH	TP	CH-TP	TOTAL
Municipal	46	32	24	102
Particular subvencionado	246	76	53	375
Total	292	108	77	477

Tabla N° 4: Muestra de colegios

	CH	TP	CH-TP	TOTAL
Municipal	6	5	5	16
Particular subvencionado	15	6	8	29
Total	21	11	13	45

Tabla N° 5: Universo de profesores de la muestra de colegios

	CH	TP	CH-TP	TOTAL
Municipal	165	179	62	406
Particular subvencionado	217	220	162	599
Total	382	399	224	1005

Tabla N° 6: Profesores encuestados de la muestra de colegios

	CH	TP	CH-TP	TOTAL
Municipal	134	115	54	303
Particular subvencionado	201	172	146	519
Total	335	287	200	822

### 2.3 Errores asociados al tamaño muestral

A continuación se presenta el nivel de error en cada estrato de la muestra definitiva.

Tabla N° 7: Errores asociados al tamaño muestral

	ERROR		ERROR
Municipal	5%	Científico humanista	5%
Particular subvencionado	4%	Técnico profesional	5%
Total	3%	CH-TP	7%
		Total	3%

### 2.4 Ponderación de la muestra

Se construyeron dos ponderadores, uno para analizar la información de manera comparativa entre profesores de establecimientos educacionales de distinta dependencia administrativa, y otro para analizar la información de manera comparativa entre profesores de establecimientos educacionales de distinta modalidad de enseñanza. No es posible analizar comparativamente la información con ambas variables de estratificación simultáneamente ya que el tamaño muestral no lo permite.

Como no se dispone de la distribución exacta y actualizada del universo de profesores de educación media según dependencia administrativa y modalidad de enseñanza de los colegios donde trabajan actualmente, la ponderación de la muestra de profesores se realizó en base a: 1) la distribución de los establecimientos educacionales según las mencionadas variables de estratificación y; 2) al factor de expansión de los profesores de cada colegio. Esto último fue necesario incorporarlo al cálculo del ponderador, en tanto no se encuestó a la totalidad de los profesores de los establecimientos educacionales de la muestra (el porcentaje de profesores que respondieron fue aproximadamente un 83%).

El hecho de utilizar la distribución de los establecimientos educacionales en vez de la de profesores para el cálculo de los ponderadores, y de incorporar el factor de expansión de profesores para cada colegio, provoca que los totales muestrales ponderados sean distintos a los no ponderados, y además, que estos totales difieran al utilizar uno u otro ponderador. Por lo anterior, el análisis y la interpretación de resultados se realizaron en base a porcentajes y no a frecuencias.

Esta ponderación de la muestra permite emitir conclusiones respecto de la totalidad de los docentes que imparten clases de educación media en establecimientos educacionales de la Provincia de Santiago, y concluir comparativamente entre docentes que trabajan en colegios con distinta dependencia administrativa y con distinta modalidad de enseñanza, de manera independientemente.

A continuación se presenta la construcción de ambos ponderadores:

Tabla N° 8: Distribución porcentual del universo de colegios

	CH	TP	CH-TP	TOTAL
Municipal	0.10	0.07	0.05	0.21
Particular subvencionado	0.52	0.16	0.11	0.79
Total	0.61	0.23	0.16	1.00

Tabla N° 9: Distribución porcentual de la muestra de colegios

	CH	TP	CH-TP	TOTAL
Municipal	0.13	0.11	0.11	0.36
Particular subvencionado	0.33	0.13	0.18	0.64
Total	0.47	0.24	0.29	1.00

Tabla N° 10: Ponderador de colegio según dependencia

DEPENDENCIA	POND.
Municipal	0.601
Particular subvencionado	1.220

Tabla N° 11: Ponderador de colegio según modalidad

MODALIDAD	POND.
Científico humanista	1.312
Técnico profesional	0.926
CH-TP	0.559

Por lo tanto, ambos ponderadores se calcularon a través de la siguiente fórmula:

$$\text{Ponderador} = \frac{\% \text{ estrato del universo de colegios}}{\% \text{ estrato de la muestra de colegios}} * \frac{\text{Total de profesores del colegio}}{\text{Profs. encuestados del colegio}}$$

Teniendo como resultado la siguiente distribución de la muestra ponderada por cada ponderador:

Tabla N° 12: Distribución de la muestra ponderada por dependencia y modalidad

Dependencia administrativa

	Frec.	%
Municipal	244	25
Particular subvencionado	730	75
Total	974	100

Modalidad de enseñanza

	Frec.	%
Científico humanista	501	51
Técnico profesional	369	37
CH-TP	125	12
Total	996	100

### 3. Instrumentos de recolección de información

Dos fueron los instrumentos utilizados en esta investigación: un cuestionario de autorreporte y una lista de chequeo.

#### 3.1 Cuestionario de Autorreporte<sup>2</sup>

Este es un cuestionario estructurado con preguntas cerradas que se construyó especialmente para este estudio, utilizando diversas subescalas de instrumentos de reconocida validez y confiabilidad para medir las variables y conceptos estudiados. El cuestionario creado fue aplicado previamente en una muestra piloto para evaluar su comprensión, consistencia y fiabilidad<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> El instrumento aplicado se puede ver en Anexo 27 Encuesta Versión Aplicada

<sup>3</sup> El documento explicativo de las modificaciones realizadas en el cuestionario a partir del análisis de los resultados del pilotaje constituye el Anexo 28 Encuesta con Explicación de Modificaciones respecto de la Aplicación Piloto.

El cuestionario creado se compone de cinco grupos de variables: Variables de identificación del docente y del establecimiento educacional; Variables asociadas al Bienestar/malestar docente; Variables asociadas a las condiciones materiales de trabajo; Variables asociadas a las condiciones psicosociales de trabajo; Variables asociadas a las estrategias individuales de afrontamiento a las fuentes de estrés<sup>4</sup>.

El instrumento fue aplicado en una sesión convocada especialmente para este fin, a los docentes de educación media de cada colegio seleccionado. La duración aproximada de esta sesión, dirigida por un miembro de equipo investigador, fue de 45 minutos. En los casos en que no estuvieron todos los docentes del establecimiento, se acudió a la escuela en una segunda ocasión para aplicar el cuestionario a quienes faltaban.

### 3.2 Lista de Chequeo sobre condiciones materiales de trabajo<sup>5</sup>

La lista de chequeo utilizada pretende aportar información sobre condiciones de trabajo levantada desde una fuente diferente al auto reporte, la observación externa y la entrevista con directivos. Fue construida en base a un instrumento utilizado por UNESCO en su estudio sobre Salud Laboral y Condiciones de Trabajo en América Latina (UNESCO, 2005), el cual fue adaptado, con el apoyo del Dr. Manuel Parra, Director del Departamento de Salud Ocupacional del Instituto de Salud Pública de Chile (investigador consultor de este proyecto FONIDE 59/7) y un panel de expertos (ver anexo 40).

La lista de chequeo consiste en 95 de preguntas que abordan tópicos relacionados con las condiciones de trabajo del magisterio. Está dividida en cinco partes:

- Antecedentes generales del establecimiento: Preguntas orientadas a caracterizar a los establecimientos, considerando aspectos relativos al personal (directivos, docentes y codocentes), tipo de enseñanza (modalidad) y tipo de colegio (dependencia), entre otros.
- Apoyo al trabajo docente, conjunto de preguntas que abordan tópicos que afectan

---

4 Para la construcción del cuestionario de autorreporte se utilizaron, como referentes, los siguientes instrumentos: MBI-ES (Maslach et al, 1996), Test GHQ-12 (Goldberg), Cuestionario de Calidad del Trabajo para Profesores de Leiden LAKS-DOC (Van der Doef y Maes, 1999), Manual para la evaluación de riesgos psicosociales en el trabajo (Método ISTAS 21) (Moncada, Llorens y Kristensen 2000), Cuestionario de condiciones de trabajo SAT-DOC de UNESCO (2005), Inventario de afrontamiento de situaciones estresantes CISS (Endler y Parker, 1990).

<sup>5</sup> Ver instrumento aplicado en Anexo 29 Lista de Chequeo.

el trabajo del profesor, tales como aseo, materiales pedagógicos y organización del trabajo.

- Condiciones materiales de trabajo, preguntas relativas a la infraestructura e inmobiliario de: la sala de profesores, pasillos de enseñanza media y salas de clases de enseñanza media, considerando no sólo la existencia sino también el estado de determinados elementos.
- Condiciones generales de seguridad, preguntas acerca de la existencia de extinguidores y señalizaciones de seguridad, teniendo en cuenta algunos aspectos de la normativa chilena.
- Condiciones de saneamiento básico: corresponde a una serie de preguntas que indagan sobre el estado y funcionamiento de: baños (de profesores y alumnos de enseñanza media), comedores de profesores y comité paritario.

Este instrumento contempla dos formas de recabar la información. Por una parte, información recolectada por medio de una pauta de observación, aplicada en los establecimientos por dos personas entrenadas especialmente. Las preguntas de la pauta corresponden generalmente a indicadores cuantificables, tales como, número de salas, señalizaciones de seguridad, número de extintores, entre otras. Y por otro lado, existe otro grupo de ítems no cuantificables, que son preguntados a algún miembro del equipo directivo, como por ejemplo, disponibilidad de materiales, o existencia de comités paritarios.

La lista de chequeo, al ser un instrumento aun no validado, debe usarse con cautela y por lo tanto, no constituye ningun **metodo de referencia**. Su utilidad radica en aportar nueva información que facilita tener una mayor perspectiva para analizar los resultados obtenidos. Las variables de la lista de chequeo no son exactamente las mismas de la encuesta de auto reporte. El objetivo de esta lista de chequeo, en el contexto de esta investigación, es básicamente contar con más elementos de juicio para hacerle frente al posible sesgo por métodos únicos de recopilación de información. Su uso permitirá además generar un contrapunto en el análisis de algunos resultados y complementar la información respecto de condiciones materiales de trabajo preguntados en el cuestionario de auto reporte. El análisis de los resultados de la lista de chequeo es solamente descriptivo y exploratorio.

Considerando estos objetivos, y lo exploratorio del método y del instrumento, es que se seleccionó una submuestra para aplicar la lista de chequeo. Se seleccionaron 20 colegios respetando la proporcionalidad por dependencia y modalidad.

Tabla N° 13: Distribución de la muestra de establecimientos en que se aplicó Lista de chequeo

		Municipal	Particular Subvencionado	Total
Científico humanista	Recuento	4	6	10
	% del total	20,0%	30,0%	50,0%
Técnico profesional	Recuento	3	1	4
	% del total	15,0%	5,0%	20,0%
AMBOS	Recuento	1	5	6
	% del total	5,0%	25,0%	30,0%
Total	Recuento	8	12	20
	% del total	40,0%	60,0%	100,0%

#### 4. Variables Estudiadas: descripción conceptual y operacional de las variables

Las variables estudiadas corresponden a 5 grupos: variables de identificación (de docentes y establecimientos), indicadores de bienestar/malestar docentes, indicadores de condiciones materiales de trabajo percibidas, indicadores de condiciones psicosociales de trabajo percibidas e indicadores de otras variables psicológicas. Los indicadores de bienestar/malestar docente, y el índice de bienestar construido a partir de ellos, constituyen las variables dependientes de este estudio. La construcción de conglomerados (objetivo 3) y la construcción de un modelo explicativo (objetivo 4) se realizan en ese sentido. La incorporación de las variables psicológicas estudiadas tuvo un carácter exploratorio y obedeció a la intención de hacerse cargo de un debate abierto y sin resolver en los estudios sobre salud laboral. Esto es, la crítica que se realiza a los modelos explicativos de la relación entre bienestar y condiciones de trabajo, por ser demasiado rígidos o estructuralistas. En otras palabras, por no lograr dar cuenta de los distintos efectos en el bienestar y malestar de los trabajadores que tienen las condiciones de trabajo. Algunos investigadores han insistido con el constructo “variables de personalidad”, pero sus resultados no han sido satisfactorios. En este estudio evaluamos lo que se ha denominado estilos de afrontamiento de situaciones estresantes y auto estima.

#### 4.1 Variables de identificación

Dentro de las variables de identificación se encuentran: género, edad, estado civil, número de hijos, formación inicial, años de servicio en la docencia, grado de selección de alumnos por parte del establecimiento, colegiado o no, gestión del tiempo personal, capacitación en estrategias de manejo del estrés, vivencia de situaciones estresantes al momento de contestar el cuestionario, Índice de Vulnerabilidad de la escuela, tipo de enseñanza tp/hc, tipo de sostenedor, resultados SIMCE de la escuela.

#### 4.2 Indicadores de Bienestar/Malestar docente

##### *4.2.1 Agotamiento Emocional*

- Definición Conceptual: falta de energía o fatiga psicológica. La persona tiene la sensación de que se han agotado sus recursos emocionales y físicos. Corresponde a la dimensión individual del estrés en el burnout (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

- Definición Operacional: puntaje obtenido en las preguntas 23, 24, 25, 28, 30, 34, 35, 36, 38, 42 del cuestionario de auto reporte, correspondientes a la dimensión agotamiento emocional del instrumento Maslach Burnout Inventory (MBI), adaptado para Chile.

##### *4.2.2 Distancia Emocional*

- Definición Conceptual: puede ser considerado como un intento que realiza el trabajador por poner distancia entre él y los que reciben sus servicios, por medio de ignorar de forma activa las cualidades y características que hacen a las personas únicas. Es posible que la distancia emocional se convierta en deshumanización. En otras investigaciones se ha llamado a esta dimensión: despersonalización o cinismo. Representa la dimensión interpersonal del burnout (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

- Definición Operacional: puntaje obtenido en las preguntas 27, 32, 33, 37, 44 del cuestionario de auto reporte, correspondientes a la dimensión distancia emocional del instrumento Maslach Burnout Inventory (MBI), adaptado para Chile.

##### *4.2.3 Sensación de Falta de Logro/Realización*

- Definición Conceptual: sentimientos de incompetencia e inadecuación en el trabajo. Tendencia a evaluarse de forma negativa, lo que finalmente puede funcionar

como profecía autocumplida. Esta variable representa la dimensión de autoevaluación en el burnout (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

- Definición Operacional: puntaje obtenido en las preguntas 26, 29, 31, 39, 40, 41, 43 del cuestionario de auto reporte, correspondientes a la dimensión distancia emocional del instrumento Maslach Burnout Inventory (MBI), adaptado para Chile.

#### *4.2.4 Síntomas Generales de “Ansiedad” y “Depresión”*

- Definición Conceptual: Síntomas generales relativos a un estado de alerta agudizado, sensación de incertidumbre, vivencia subjetiva de displacer, desvaloración personal y dificultad para llevar adelante las actividades cotidianas. La presencia de estos síntomas no constituye diagnóstico psiquiátrico, pero permite realizar un screening en población general (Rush, A. et al., 2008; Goldberg et al 1991).

- Definición Operacional: puntaje obtenido en las preguntas 59 a 70 (incluidas) del cuestionario de auto reporte, correspondientes a la “Escala de Salud General” de Goldberg GHQ 12, adaptado para Chile por la Escuela de Salud Pública de la Universidad de Chile.

#### *4.2.5 Satisfacción Laboral/Vocacional*

- Definición Conceptual: Satisfacción del docente con su trabajo y profesión. Implicación con el contenido de su profesión, que no necesariamente guarda relación con la implicación con el centro educativo concreto, ni con las características del puesto de trabajo (van der Doef y Maes, 1999; Llorente et al 2002).

- Definición Operacional: puntaje obtenido en las preguntas 71 a 76 (incluidas) del cuestionario de auto reporte, correspondientes a la adaptación del “Cuestionario de Calidad del Trabajo para Profesores Leiden” (Van der Doef y Maes, 1999) y el Cuestionario de Evaluación de Riesgos Psicosociales en el Trabajo ISTAS (Llorente et al 2002).

#### *4.2.6 Índice de Enfermedades Presuntas*

- Definición Conceptual: Enfermedades diagnosticadas a los docentes durante los últimos dos años, reportadas por ellos mismos. Este indicador no puede ser considerado como diagnóstico efectivo de enfermedad, sin embargo constituye un tipo de indicador válido en la investigación sobre salud laboral.

- Definición Operacional: puntaje obtenido en las preguntas 45 a 57 (incluidas)

del cuestionario de auto reporte, correspondientes a un listado de enfermedades basado en la encuesta SATDOC (UNESCO, 2005). Este puntaje es reprocesado con una metodología basada en el enfoque de Carga global de enfermedades, para obtener un índice único (World Health Organization, 2004; MINSAL, 1996).

#### *4.2.7 Índice General de Bienestar/Salud Docente*

- Definición Conceptual: Índice general construido a partir del conjunto de indicadores de bienestar. Puede definirse como las condiciones generales de bienestar psicológico y salud general percibida por los docentes.

- Definición Operacional: puntaje obtenido en las preguntas 23 a 77 (incluidas) del cuestionario de auto reporte, correspondientes a los indicadores de bienestar ya descritos<sup>6</sup>.

#### 4.3 Condiciones materiales de Trabajo

- Definición Conceptual: Las condiciones materiales de trabajo son estructurales y no dependen de la organización del proceso de trabajo docente, aunque guardan una estrecha relación con ella. En este estudio se recogió información acerca de un conjunto de indicadores que hemos agrupado en torno a cuatro ejes:

- *Empleo y precariedad*: remuneraciones, estabilidad laboral, tener además otro trabajo, sindicalización.
- *Jornada laboral*: relación entre horas trabajadas y horas contratadas; porcentaje de horas lectivas en la jornada laboral, descanso.
- *Exigencias ergonómicas*: postura incómoda, forzar la voz, ruido, iluminación, temperatura.
- *Materiales educativos*: disponibilidad de materiales de trabajo educativo y pertinencia del material de trabajo educativo.

- Definición Operacional: puntaje obtenido en las preguntas 11, 12 (estabilidad laboral); 103, 104 (contrato), 92, 93, 94 (descanso); 95 a 102 (exigencias ergonómicas); 105, 106 (disponibilidad de materiales pedagógicos), 85 a 91 (proporción horas lectivas y trabajo fuera de horario laboral), 105, 106 (materiales educativos).

---

<sup>6</sup> El procedimiento estadístico utilizado para construir este Índice General se describe en el capítulo VI del presente informe.

## 4.4 Condiciones psicosociales de Trabajo

### 4.4.1 Demandas en el Trabajo

▪ Definición Conceptual: Comprende las distintas demandas que emergen desde la situación laboral, centrándose principalmente en lo relativo a la carga de trabajo. (Van der Doef y Maes 1999). Este constructo tiene tres componentes:

- *Ambigüedad de rol*: confusión o falta de conocimiento que experimenta el trabajador con respecto a qué se espera sobre su desempeño laboral. A lo anterior, se agrega que el trabajador también ignora cómo mejorar su desempeño y las consecuencias que tendría el fallar en su puesto de trabajo.
- *Presión de trabajo y tiempo*: percepción de estar trabajando bajo altas demandas, las cuales incluyen el desarrollo de tareas dentro de plazos fijos que son difíciles de cumplir (Carayon y Zijlstra 1999).
- *Interacción problemática con estudiantes*: corresponde a la vivencia de situaciones dificultosas en el aula, relacionadas con el manejo del orden, la disciplina y las manifestaciones de agresividad por parte de los estudiantes.

▪ Definición Operacional: sumatoria del puntaje obtenido puntaje obtenido en las siguientes preguntas del cuestionario de auto reporte: 107 al 120 (incuidas), que corresponden al cuestionario de calidad de vida en el trabajo de Leiden (Van der Doef y Maes 1999)

- *Ambigüedad de rol*: sumatoria del puntaje obtenido en los ítems 107, 108, 109 y 110.
- *Presión de trabajo y tiempo*: sumatoria del puntaje obtenido en los ítems 111, 112, 113, 114, 115, 116 y 117.
- *Interacción problemática con estudiantes*: sumatoria del puntaje obtenido en los ítems 118, 119 y 120.

### 4.4.2 Control en el Trabajo

▪ Definición Conceptual: corresponde a la capacidad para controlar las decisiones en el trabajo. Este constructo tiene dos componentes:

- *Oportunidades de formación*: niveles de actualización de conocimientos e innovaciones educativas que requiere el trabajo desempeñado.
- *Autoridad para decidir*: grado de control que posee el trabajador para tomar decisiones acerca de sus labores, abarcando dentro de este ámbito la forma en que se realiza el

trabajo, los métodos educativos, los materiales a ocupar, las decisiones institucionales.

- Definición Operacional: sumatoria del puntaje obtenido puntaje obtenido en las siguientes preguntas del cuestionario de auto reporte: 121 al 128 (incluidas), que corresponden al cuestionario de calidad de vida en el trabajo de Leiden (Van der Doef y Maes 1999).

- *Oportunidades de formación*: sumatoria del puntaje obtenido en los ítems 121, 122, 123, 124 y 125.
- *Autoridad para decidir*: sumatoria del puntaje obtenido en los ítems 126, 127 y 128.

#### 4.4.3 Apoyo Social

- Definición Conceptual: percepción de apoyo del entorno de trabajo, ya sea de los jefes directos, supervisores o de los compañeros. (Van der Doef y Maes 1999). Este constructo tiene tres componentes:

- *Apoyo social de la dirección*: percepción del apoyo que recibe el trabajador por parte de la dirección.
- *Apoyo social del Jefe de Unidad Técnica Pedagógica*: percepción del apoyo que recibe el trabajador por parte del jefe de UTP.
- *Apoyo social de los colegas*: percepción del apoyo que recibe el trabajador por parte de sus compañeros de trabajo.

- Definición operacional: sumatoria del puntaje obtenido puntaje obtenido en las siguientes preguntas del cuestionario de auto reporte: 129 al 140 (incluidas), que corresponden al cuestionario de calidad de vida en el trabajo de Leiden (Van der Doef y Maes 1999).

- *Apoyo social de la dirección*: sumatoria del puntaje obtenido en los ítems 129, 130, 131 y 132.
- *Apoyo social del supervisor*: sumatoria del puntaje obtenido en los ítems 133, 134 y 135.
- *Apoyo social de los colegas*: 136, 137, 138, 139 y 140.

#### 4.4.4 Significatividad

- Definición Conceptual: Posibilidad de relacionar el trabajo con otros valores o fines que vayan más allá de los meramente instrumentales (obtener ingresos, estar empleado). En el caso de la docencia, estos valores o fines no instrumentales tienen

relación con la trascendencia social del trabajo, específicamente hacia los estudiantes con los que se trabaja (Llorens et al, 2002; Van der Doef y Maes, 1999).

- Definición Operacional: puntaje obtenido en las preguntas 141 a 145 (incluidas) del cuestionario de autoreporte, que corresponden a la dimensión Significatividad del Cuestionario de Calidad del Trabajo para Profesores de Leiden.

#### *4.4.5 Entorno Social del Trabajo*

- Definición Conceptual: Percepción de los niveles de violencia, agresión e inseguridad existentes al interior de la escuela y en su entorno local.

- Definición Operacional: puntaje obtenido en las preguntas 148 a 150 (incluidas) del cuestionario de autoreporte, que pertenecen a la encuesta SATDOC (UNESCO, 2005).

#### *4.4.6 Cantidad de Alumnos a Cargo*

- Definición Conceptual: Cantidad promedio de alumnos por aula (en rangos).

- Definición Operacional: puntaje obtenido en la pregunta 16 del cuestionario de auto reporte.

#### *4.4.7 Existencia o no de Selección de Estudiantes en el Liceo*

- Definición Conceptual: Percepción de los profesores respecto a la existencia de mecanismos de selección de estudiantes al interior del establecimiento.

- Definición Operacional: puntaje obtenido en la pregunta 17 del cuestionario de auto reporte.

### 4.5 Otras variables Psicológicas estudiadas

Las dos variables que se presentan a continuación no constituyen un constructo teórico único comprobado por la investigación en salud laboral, de ahí el título *genérico* que les damos. Su inclusión en el presente estudio ya fue explicada.

#### *4.5.1. Estrategias individuales de afrontamiento de situaciones estresantes*

- Definición Conceptual: Características o modos típicos de enfrentar situaciones estresantes y lidiar con ellas. Este constructo tiene tres componentes:

- *Afrontamiento orientado a la tarea*: Estilo orientado a la resolución de problemas, enfatizando la planificación y reestructuración cognitiva de la situación problemática

(Endler, N. y Parker, J.; 1999).

- *Afrontamiento emocional*: Estilo de reacción emocional auto orientado, cuyo propósito es reducir los niveles de estrés. Esta reacción incluye respuestas emocionales, preocupación, fantasías (Endler, N. y Parker, J.; 1999).
- *Afrontamiento evitativo*: Estilo centrado en actividades y cambios cognitivos orientados a evitar la situación estresante. Puede hacerse a través de la distracción o situaciones sociales que tienden a aliviar el estrés (Endler, N. y Parker, J.; 1999).

- Definición Operacional: puntaje obtenido en las preguntas 152 a 178 (incluidas), correspondientes al Inventario de Afrontamiento de Situaciones Estresantes (Endler, N. y Parker, J.; 1999).

- *Afrontamiento orientado a la tarea*: Sumatoria del puntaje obtenido en los ítems 152, 161, 163, 165, 166, 169, 173, 174, 175, 178.
- *Afrontamiento emocional*: Sumatoria del puntaje obtenido en los ítems 154, 156, 157, 158, 159, 160, 164, 171, 177.
- *Afrontamiento evitativo*: Sumatoria del puntaje obtenido en los ítems 153, 155, 162, 167, 168, 170, 172, 176.

#### 4.5.2 Autoestima

- Definición Conceptual: valoración que la persona tiene de sí misma, que se forma a través de sus experiencias y relaciones con el medio (L'Ecuyer, 1985).

- Definición Operacional: puntaje obtenido en las preguntas 78 a 84 (incluidas) del cuestionario de auto reporte, correspondientes a la escala de autoestima de Rosenberg (Robinson y Shaver, 1973).

### 4.6 Variables de la lista de chequeo de condiciones de trabajo

#### 4.6.1 Antecedentes generales del establecimiento

Preguntas orientadas a caracterizar a los establecimientos, considerando aspectos relativos al personal (directivos, docentes y codocentes), tipo de enseñanza (modalidad) y tipo de colegio (dependencia), entre otros.

#### 4.6.2 Apoyo al trabajo docente

Conjunto de preguntas que abordan tópicos que afectan el trabajo del profesor,

tales como aseo, materiales pedagógicos y organización del trabajo.

#### *4.6.3 Condiciones materiales de trabajo*

Preguntas relativas a la infraestructura e inmobiliario de: la sala de profesores, pasillos de enseñanza media y salas de clases de enseñanza media, considerando no sólo la existencia sino también el estado de determinados elementos.

#### *4.6.4 Condiciones generales de seguridad*

Preguntas acerca de la existencia de extinguidores y señalizaciones de seguridad, teniendo en cuenta algunos aspectos de la normativa chilena.

#### *4.6.5 Condiciones de saneamiento básico*

Corresponde a una serie de preguntas que indagan sobre el estado y funcionamiento de: baños (de profesores y alumnos de enseñanza media), comedores de profesores y comité paritario.

### **5. Procesamiento y análisis de la información**

Con los datos obtenidos del instrumento autoaplicado se realiza Estadística Descriptiva e Inferencial (test de diferencias significativas) respecto de las condiciones de bienestar/malestar, y de las condiciones materiales y psicosociales de trabajo de los docentes, diferenciando según dependencia administrativa del colegio y otras características relevantes del docente y del colegio. Se utilizó la técnica Cluster Analysis para construir tipologías de docentes en base a sus condiciones sociodemográficas, de bienestar/malestar laboral y de condiciones de trabajo. Específicamente, se utilizó el procedimiento de k-medias con medias móviles y distancia euclídeana<sup>7</sup>.

Se aplicaron técnicas de reducción de datos, como Análisis Factorial Confirmatorio, para construir los constructos bienestar/malestar laboral, condiciones materiales y psicosociales de trabajo y estrategias de afrontamiento. Además, se aplicó un Modelo Explicativo de Regresión Lineal, para estimar el nivel de bienestar/malestar laboral de los

---

<sup>7</sup> Para evitar errores del procedimiento en el cálculo de las distancias, se utilizaron variables con igual unidad de medida,

docentes (variable dependiente) en función de las condiciones materiales y psicosociales de trabajo y estrategias de afrontamiento (variables independientes).

La información obtenida a partir de la lista de chequeo se analizará con estadística descriptiva y solamente en algunas de las variables de este estudio.

## **6. Limitaciones del presente estudio**

Este es el primer estudio en nuestro país que analiza, con una muestra representativa, las relaciones entre las condiciones de trabajo y el bienestar/malestar de los docentes. Tiene, por lo tanto, las debilidades y aportes propios de un primer trabajo. Entre las primeras, destacamos el hecho de no contar con modelos explicativos previos y demostrados, en nuestro país, sobre las relaciones entre condiciones de trabajo y bienestar/malestar. Para el diseño, la elección de instrumentos y variables, así como para guiar los análisis y para la construcción del primer modelo explicativo hemos utilizado los antecedentes descriptivos existentes en nuestro país, los avances del debate mundial sobre salud laboral<sup>8</sup>, las evidencias disponibles sobre modelos explicativos y la experiencia previa acumulada por el equipo investigador sobre condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente. Por otra parte este estudio espera ser un aporte más en el camino de construcción de conocimiento sobre el tema que nos convoca, iniciado en nuestra región por diversos investigadores de la Red de Estudios sobre el Trabajo Docente (ESTRADO-CLACSO) y específicamente por el equipo regional de investigación convocado por UNESCO para el proyecto “Condiciones de Trabajo y Salud Laboral” en América Latina. En el conocimiento aportado por estos proyectos y líneas de investigación hemos encontrado los instrumentos base con los que construimos el cuestionario de auto reporte y la lista de chequeo.

Como aporte de este primer estudio destacamos el instrumental de levantamiento de información, básicamente el cuestionario de auto reporte ahora validado y los avances realizados en la construcción de una lista de chequeo sobre condiciones materiales de

---

<sup>8</sup> Destacamos particularmente los aportes del proyecto de investigación EUROTEACH, de la Universidad de Leiden (Holanda), las investigaciones de la Red de Estudios sobre el Trabajo Docente ESTRADO-CLACSO y los conocimientos disponibles en las instituciones dedicadas a la salud ocupacional en todos los países del mundo occidental.

trabajo docente. Así como el primer modelo explicativo del bienestar docente a partir de las condiciones de trabajo, modelo que explica un elevado porcentaje de la varianza de la variable bienestar (47%), cuestión destacable para un primer modelo.

Por último, desde el punto de vista de los estudios epidemiológicos (ciencias de la salud) nuestra investigación es descriptiva. Desde esta mirada, rara vez en ciencias sociales se podría llegar a realizar un estudio analítico experimental o analítico observacional (caso-control o de cohorte), los cuales requieren más tiempo y recursos. Pero, como plantea Hennekens<sup>9</sup>, los estudios descriptivos (en esta clasificación), deben contener hipótesis implícitas y deben aspirar a realizar análisis explicativos e inferencias, cumpliendo todos los supuestos y mínimos metodológicos necesarios para realizar aquello.

---

<sup>9</sup> Hennekens, Ch. et al (1997): "Epidemiology in Medicine". Paperback, USA.

## VI. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE PROPIEDADES TÉCNICAS DE LAS ESCALAS

A continuación se describen los análisis de confiabilidad y factoriales realizados a las escalas aplicadas.

### 1. Escalas que evalúan el perfil de Bienestar/malestar

#### 1.1 Escalas de Agotamiento emocional, Distancia emocional, Falta de logro

Estas tres escalas conforman el Inventario de Burnout de Maslach (MBI). No se presentan los resultados de consistencia interna del índice de burnout total, pues los actuales estudios sobre salud y trabajo sugieren utilizar cada subescala de burnout por separado. Por lo tanto se midió la consistencia interna de cada escala realizando un análisis de confiabilidad global a través del método Alfa de Cronbach.

##### *a) Análisis de Fiabilidad:*

Tabla N°14 Confiabilidad de las Escalas de Agotamiento emocional, Distancia emocional y Falta de logro.

Escala	Alpha de Cronbach	Número de ítems
Agotamiento Emocional	.911	9
Distancia Emocional	.697	5
Falta de Logro	.755	8

Los resultados obtenidos en cada escala: Agotamiento emocional (0,911), Distancia emocional (0,697) y Falta de Logro (0,755) se encuentran dentro de un nivel bueno o aceptable. Por lo tanto, es posible afirmar que todas estas escalas presentan una buena consistencia interna.

##### *b) Análisis factorial confirmatorio de las escalas de Burnout:*

Con el objetivo de determinar los factores subyacentes de las escalas que comprenden el Inventario de Burnout de Maslach y como medida de la validez de constructo, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio, a través del método de Componentes Principales (ACP) y utilizando rotación ortogonal Varimax.

De acuerdo a los resultados obtenidos, el análisis factorial realizado apoya la estructura propuesta por los autores del cuestionario, es decir que los ítems se agrupan en tres factores o escalas.

La varianza explicada por los tres factores confirmados alcanza a un 50.399%, siendo el componente que más aporta a la explicación de la varianza el factor “agotamiento emocional”, cuestión que coincide con la base de conocimientos existente respecto al fenómeno de burnout en docentes. La varianza explicada se puede apreciar en la Tabla N°15.

Tabla N°15 Varianza explicada Inventario de Burnout de Maslach

Component	Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
Agotam. Emocional	6,780	30,819	30,819	5,277	23,986	23,986
Falta de Logro	2,760	12,546	43,364	3,003	13,650	37,636
Distancia Emocional	1,548	7,034	50,399	2,808	12,763	<b>50,399</b>

En la Escala Agotamiento emocional, la varianza explicada por los ítems que la componen alcanza a un 58.873%, tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla N°16 Varianza explicada Agotamiento Emocional (forzando 1 factor)

Componente	Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5.299	58.873	58.873

Extraction Method: Principal Component Analysis.

En la escala Distancia emocional, la varianza explicada por los ítems que la componen alcanza a un 45.656%, tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla N°17 Varianza explicada Distancia Emocional (forzando 1 factor)

Componente	Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2.282	45.646	45.646

Extraction Method: Principal Component Analysis.

En la escala Falta de Logro, la varianza explicada por los ítems que la componen alcanza a un 37.816%, tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla N°18 Varianza explicada Falta de Logro (forzando 1 factor)

Componente	Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,025	37,816	37,816

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Las preguntas que conforman el Inventario de Burnout de Maslach, se agrupan en los factores esperados, como se observa en la Tabla N°19:

Tabla N°19: Componentes Rotados Inventario de Burnout de Maslach

	Componentes		
	Agotamiento Emocional	Falta de Logro	Distancia Emocional
Me siento desgastado por mi trabajo	,860	-,036	,207
Me siento fatigado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme con otro día de trabajo	,814	-,010	,074
Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo	,807	-,062	,156
Me siento agotado/a al final de la jornada de trabajo	,803	-,017	,090
Siento que ya no doy más	,742	-,092	,217
Siento que estoy trabajando demasiado	,691	,084	,133
Me siento con mucho vigor	-,578	,433	,002
Me siento frustrado/a en mi trabajo	,574	-,204	,402
Trabajar directamente con personas me produce mucho estrés	,540	-,043	,499
Tratar con personas todo el día es realmente tenso para mí	,526	-,087	,484
En este trabajo he realizado muchas cosas que valen la pena	-,107	,721	-,107
Creo que influyo positivamente con mi trabajo en las vidas de otras personas	-,005	,686	-,101
Trato muy eficazmente los problemas de los estudiantes a los que les hago clases	,064	,622	-,078
Me siento estimulado/a después de trabajar directamente con los estudiantes a mi cargo	-,354	,620	-,128
En mi trabajo trato problemas emocionales con mucha calma	-,029	,563	-,096
Me es fácil crear una atmósfera relajada con los estudiantes a los que les hago clases	-,186	,527	-,116

Puedo entender fácilmente cómo sienten los estudiantes a los que les hago clases	,157	,503	-,152
Me he vuelto más insensible con las personas desde que desempeño este trabajo	,037	-,103	,722
Me preocupa que este trabajo me endurece emocionalmente	,178	-,046	,651
Me es indiferente, realmente, lo que le sucede a algunos estudiantes a mi cargo	,077	-,270	,611
Siento que trato a algunos de los estudiantes de manera impersonal	,138	-,178	,576
Siento que los estudiantes a los que les hago clases me echan la culpa de algunos de sus problemas	,243	-,125	,526

En la siguiente tabla se pueden apreciar los porcentajes de *peso factorial* de cada uno de los ítems que constituyen las escalas.

Tabla N°20 Peso factorial de cada ítem de la escalas

Agotamiento Emocional	Componente
	1
Me siento desgastado por mi trabajo	.884
Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo	.822
Me siento fatigado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme con otro día de trabajo	.808
Me siento agotado/a al final de la jornada de trabajo	.799
Siento que ya no doy más	.790
Trabajar directamente con personas me produce mucho estrés	.703
Me siento frustrado/a en mi trabajo	.693
Tratar con personas todo el día es realmente tenso para mí	.693
Siento que estoy trabajando demasiado	.685
Distancia Emocional	Componente
	1
Me he vuelto más insensible con las personas desde que desempeño este trabajo	.752
Me es indiferente, realmente, lo que le sucede a a algunos estudiantes a mi cargo	.696
Me preocupa que este trabajo me endurece emocionalmente	.670
Siento que trato a algunos de los estudiantes de manera impersonal	.641
Siento que los estudiantes a los que les hago clases me echan la culpa de alguno de sus problemas	.611
Falta de Logro	Componente
	1
En este trabajo he realizado muchas cosas que valen la pena	.735

Me siento estimulado/a después de trabajar directamente con los estudiantes a mi cargo	,718
Creo que influyo positivamente con mi trabajo en las vidas de otras personas	,666
Me es fácil crear una atmósfera relajada con los estudiantes a los que les hago clases	,588
Trato muy eficazmente los problemas de los estudiantes a los que les hago clases	,580
Me siento con mucho vigor	,568
En mi trabajo trato problemas emocionales con mucha calma	,549
Puedo entender fácilmente cómo sienten los estudiantes a los que les hago clases	,470

## 1.2 Escala que evalúa los síntomas generales de ansiedad/depresión

Estos aspectos son evaluados utilizando el test GHQ-12 de Goldberg.

### *a) Análisis de Fiabilidad*

Se midió la consistencia interna de la escala GHQ-12 realizando un análisis de confiabilidad global a través del método Alfa de Cronbach. El resultado obtenido (0,888) se encuentra dentro de un nivel bueno. Por lo tanto, es posible afirmar que el instrumento utilizado presenta una buena consistencia interna. Los resultados descritos se muestran en la siguiente tabla.

Tabla N°21 Confiabilidad Escala Síntomas generales de ansiedad/depresión

Alpha de Cronbach	Número de ítems
.888	12

### *b) Análisis factorial confirmatorio*

Con el objetivo de determinar los factores subyacentes de la escala Síntomas Generales de Ansiedad/depresión (GHQ-12) y como medida de la validez de constructo, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio, a través del método de Componentes Principales (ACP) y utilizando rotación ortogonal Varimax.

De acuerdo a los resultados obtenidos, el análisis factorial realizado apoya la estructura propuesta por los autores del cuestionario y su validación en Chile.

La varianza explicada por los ítems de la escala alcanza a un 45.317%, tal como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla N°22 Varianza explicada GHQ-12

Component	Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5.438	45.317	45.317

En la siguiente tabla se pueden apreciar los porcentajes de *peso factorial* de cada uno de los ítems que constituyen la escala Síntomas generales de ansiedad/depresión.

Tabla N°23 Peso factorial ítems de la escala Síntomas generales de ansiedad/depresión

	Componente
	1
¿Ha sido capaz de hacer frente a sus problemas?	.736
¿Ha perdido confianza en sí mismo?	.724
¿Se siente razonablemente feliz considerando todas las circunstancias?	.716
¿Se ha sentido capaz de tomar decisiones?	.706
¿Se ha notado constantemente agobiado y en tensión?	.702
¿Ha sentido que está jugando un papel útil en la vida?	.698
¿Ha sentido que no puede superar sus dificultades?	.695
¿Se ha sentido poco feliz y deprimido?	.678
¿Ha podido concentrarse bien en lo que hace?	.594
¿Ha pensado que usted es una persona que no vale para nada?	.581
¿Sus preocupaciones le han hecho perder mucho el sueño?	.524

### 1.3 Escala que evalúa las enfermedades presuntas

Se utilizaron preguntas basadas en el Cuestionario de Condiciones de Trabajo de UNESCO para preguntar a los docentes por enfermedades que les hayan sido diagnosticadas durante los últimos dos años. En base a las respuestas a este cuestionario se creó un indicador de enfermedades presuntas, el cual se pasa a describir a continuación.

Se definieron distintos valores para cada enfermedad en función del impacto negativo en el nivel de bienestar laboral. Se utilizó para ello un análisis basado en la metodología de *carga de enfermedad* utilizada por la Organización Mundial de la Salud para determinar

los años de vida saludable perdidos por cada enfermedad. Como tablas de referencia se utilizaron las del informe “Global burden of disease 2004 update: disability weights for diseases and conditions” de la OMS y el apéndice B del “Estudio de carga de enfermedad 2008” del Ministerio de Salud de Chile.

Se construyó un *ranking* de impacto negativo de las enfermedades respetando las distancias descritas entre cada enfermedad en los estudios de carga. Posteriormente se realizó una suma ponderada de las enfermedades reportadas por cada docente y se realizaron algunos ejercicios de simulación, los cuales fueron sometidos a juicio de experto. De esta manera se asignaron los siguientes puntajes para cada enfermedad:

E1:	Enfermedad coronaria:	9
E2:	Tendinitis:	4
E3:	Estrés:	3
E4:	Colon irritable:	2
E5:	Fracturas:	2
E6:	Enfermedades de columna:	3
E7:	Varices:	1
E8:	Bronquitis:	1
E9:	Disfonía:	4
E10:	Cistitis:	2
E11:	Ansiedad:	5
E12:	Depresión:	9

Cada docente obtiene un valor entre 0 y 100 correspondiente al promedio ponderado de las enfermedades diagnosticadas, respondiendo a la siguiente fórmula:

$$\text{Índice Enfermedades} = (E1*9 + E2*4 + E3*3 + E4*2 + E5*2 + E6*3 + E7*1 + E8*1 + E9*4 + E10*2 + E11*5 + E12*9) * 100 / 45$$

#### 1.4 Escala que evalúa la satisfacción vocacional

La escala satisfacción vocacional esta constituida por la fusión de dos escalas del cuestionario de autorreporte: “satisfacción laboral” y “compromiso y vocación”. La decisión de probar el funcionamiento de ambas escalas como si fueran una sola se tomó en base a dos consideraciones. Por una parte el alto nivel de correlación que existente entre ambas escalas (.752). Por otra parte, se consideraron elementos teórico/empíricos pues, en los

estudios de salud laboral, aún no existe acuerdo respecto a cómo medir constructos cercanos como “satisfacción”, “compromiso”, “involucramiento”, “vocación”. Esto se aprecia claramente en los vocablos en inglés utilizados para denominar a estos constructos: commitment, engagement, involvement (van der Doef et al 1999, Verhoeven et al, 2003; Llorens et al, 2002).

*a) Análisis de Fiabilidad*

Se midió la consistencia interna de la escala de satisfacción vocacional realizando un análisis de confiabilidad global a través del método Alfa de Cronbach. El resultado obtenido (0,87) se encuentra dentro de un nivel bueno. Por lo tanto, es posible afirmar que el instrumento utilizado presenta una buena consistencia interna. Los resultados descritos se muestran en la siguiente tabla.

Tabla N° 24 Confiabilidad Escala Satisfacción vocacional

Alpha de Cronbach	Número de ítems
,870	6

*b) Análisis factorial Satisfacción Vocacional:*

Con el objetivo de determinar los factores subyacentes de la escala de satisfacción laboral, y como medida de la validez de constructo, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio, a través del método de Componentes Principales (ACP) y utilizando rotación ortogonal Varimax.

De acuerdo a los resultados obtenidos, el análisis factorial realizado apoya la estructura propuesta por los autores del cuestionario, por lo tanto otorgan validez a la escala de satisfacción laboral.

Tabla N° 25 Varianza explicada componentes Satisfacción Vocacional

Component	Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,776	62,925	62,925

### 1.5 Construcción del Índice General de Bienestar/Salud Docente

El Índice General de Bienestar/Salud Docente se construyó utilizando el conjunto de indicadores de bienestar disponibles, respetando los pesos factoriales específicos de los mismos. El Índice general de Bienestar toma valores entre 0 y 100.

$$\text{Índice General de Bienestar/Salud} = \text{AE inv} \cdot p_1 + \text{DE inv} \cdot p_2 + \text{FL} \cdot p_3 + \text{SV} \cdot p_4 + \text{AD inv} \cdot p_5 + \text{En inv} \cdot p_6$$

AE = Agotamiento Emocional invertido

DE = Distancia Emocional invertido

FL = Sensación de Falta de Logro invertido

SV = Satisfacción Vocacional

AD = Síntomas generales de Ansiedad/Depresión invertido

En = Enfermedades invertido

p1= Peso Factorial que tiene el inverso de Agotamiento emocional sobre el Bienestar

p2= Peso Factorial que tiene el inverso de Distancia Emocional sobre el Bienestar

p3= Peso Factorial que tiene el inverso de Falta de logro sobre el Bienestar

p4= Peso Factorial que tiene Satisfacción Vocacional sobre el Bienestar

p5= Peso Factorial que tiene el inverso de Ansiedad-Depresión sobre el Bienestar

p6= Peso Factorial que tiene el inverso de Nivel de Enfermedad sobre el Bienestar

Tabla N° 26 Varianza explicada del Índice General de Bienestar

Component	Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
6	2.264	37.728	37.728

Método de extracción: Componentes principales

La varianza explicada del índice General de Bienestar a partir de los indicadores de bienestar es cercana al 40%.

A continuación se presentan los coeficientes de correlación del Índice General de Bienestar y los indicadores que lo componen

Tabla N° 27 Coeficientes del Índice General de Bienestar/Salud

	Componente
	1
Indicador de Agotamiento Emocional Invertido	,802
Indicador de Despersonalización Invertido	,729
Indicador de Satisfacción Laboral-Compromiso y Vocación	,655
Indicador de Falta de Logro Invertido	,612
Indicador de Ansiedad/Depresión Invertido	,386
Indicador de Enfermedades Categorizado Invertido	,366

Método de extracción: Componentes principales

Tabla N° 28 Peso de cada indicador al interior del Índice General de Bienestar/Salud

	Peso
Indicador de Agotamiento Emocional Invertido	0,226
Indicador de Despersonalización Invertido	0,205
Indicador de Satisfacción Laboral-Compromiso y Vocación	0,185
Indicador de Falta de Logro Invertido	0,172
Indicador de Ansiedad/Depresión Invertido	0,109
Indicador de Enfermedades Categorizado Invertido	0,103

De esta forma el Índice General de Bienestar/Salud se construye de la siguiente forma:

$$\text{Índice General de Bienestar/Salud} = \text{AE Inv} * 0.226 + \text{DE Inv} * 0.205 + \text{SV} * 0.185 + \text{FL Inv} * 0.172 + \text{AD Inv} * 0.109 + \text{Enf Inv} * 0,103$$

## 2. Escalas que evalúan las condiciones materiales de trabajo docente

Las condiciones materiales fueron evaluadas por algunas preguntas sueltas, es decir que no pertenecían a ninguna escala, y por la escala de exigencias ergonómicas. Las preguntas sueltas evaluaron aspectos de empleo y precariedad, jornada de trabajo y disponibilidad de materiales pedagógicos.

a) *Análisis de la fiabilidad de la escala Exigencias Ergonómicas*

Se midió la consistencia interna de la Escala de Exigencias ergonómicas a través del análisis de confiabilidad global usando el método Alfa de Cronbach. De acuerdo a los resultados es posible afirmar que la escala presenta un buen nivel de consistencia interna (0,80).

Tabla N°29 Confiabilidad global de la escala de Exigencias ergonómicas.

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
El trabajo que usted realiza lo expone a estar de pie toda la jornada	.811
El trabajo que usted realiza lo expone a forzar la voz	.771
El trabajo que usted realiza lo expone a permanecer sentado en un mueble incómodo	.803
El trabajo que usted realiza lo expone a realizar esfuerzos físicos excesivos	.789
El trabajo que usted realiza lo expone a mantener una postura incómoda	.785
El trabajo que usted realiza lo expone a trabajar con iluminación deficiente	.781
El trabajo que usted realiza lo expone a trabajar con temperatura inadecuada	.776
El trabajo que usted realiza lo expone a trabajar en un ambiente ruidoso	.787

b) *Análisis factorial confirmatorio de la escala Exigencias Ergonómicas*

Se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio con el fin de medir la validez de constructo de la escala, además de analizar estructura subyacente de las variables.

Las preguntas se agrupan en torno a un factor.

Tabla N°30: Componentes Escala Exigencias Ergonómicas

	Componentes
	1
El trabajo que usted realiza lo expone a forzar la voz	.765
El trabajo que usted realiza lo expone a trabajar con temperatura inadecuada	.688
El trabajo que usted realiza lo expone a trabajar con iluminación deficiente	.650
El trabajo que usted realiza lo expone a mantener una postura incómoda	.628
El trabajo que usted realiza lo expone a trabajar en un ambiente ruidoso	.616
El trabajo que usted realiza lo expone a realizar esfuerzos físicos excesivos	.604
El trabajo que usted realiza lo expone a permanecer sentado en un mueble incómodo	.475
El trabajo que usted realiza lo expone a estar de pie toda la jornada	.393

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Las ocho preguntas que componen la escala logran explicar casi el 40% de la varianza total. Los resultados se exponen en la siguiente tabla.

Tabla N°31: Varianza explicada por la escala

Component	Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.585	39.837	39.837

Extraction Method: Principal Component Analysis.

No obstante la validez y fiabilidad de la escala de exigencias ergonómicas, la literatura recomienda, dependiendo del análisis, considerar cada tipo de exigencia ergonómica por separado. La razón para ello es que cada una por sí misma puede favorecer o provocar enfermedad en el trabajador. Por ello, para algunos análisis consideraremos los ítems separadamente.

### **3. Escalas que evalúan las condiciones psicosociales del trabajo docente**

Para evaluar las condiciones psicosociales del trabajo docente se utilizaron escalas basadas en el Cuestionario de Calidad del Trabajo para Profesores de Leiden (Van der Doef y Maes, 1999). Este cuestionario se utilizó para evaluar las variables de “demanda del trabajo”, “control sobre el trabajo”, “apoyo social”, y “significatividad”. A continuación se describe el análisis de fiabilidad y el análisis factorial realizado para cada una de ellas, además de la construcción de sus indicadores.

Para evaluar condiciones psicosociales también se consideraron algunas preguntas no agrupadas en escalas y que tienen relación con cantidad de alumnos a cargo, selección de estudiantes y entorno social del trabajo.

#### **3.1 Escala Demanda de Trabajo**

##### *a. Análisis de fiabilidad de la Escala Demanda de Trabajo*

Se midió la consistencia interna realizando un análisis de confiabilidad global a través del método Alfa de Cronbach. El resultado obtenido es de buen nivel, lo que permite afirmar que el instrumento utilizado presenta una buena consistencia interna.

Tabla N°32 Confiabilidad de la Escala Demanda de Trabajo

	Alpha de Cronbach	Número de ítems
Demanda de Trabajo	.813	14

*b. Análisis Factorial confirmatorio de la Escala Demanda de Trabajo*

Con el objetivo de determinar los factores subyacentes de las escalas que comprenden el Cuestionario de Calidad del Trabajo de Leiden y como medida de la validez de constructo, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio a través del método de Componentes Principales (ACP) y utilizando rotación ortogonal Varimax.

De acuerdo a los resultados obtenidos, el análisis factorial realizado apoya la estructura propuesta por los autores del cuestionario, afirmando la validez de la escala Demanda de trabajo.

Las preguntas que conforman la escala Demanda de Trabajo se agrupan en las tres subescalas esperadas: ambigüedad de rol, presión de trabajo y tiempo, e interacción problemática con estudiantes. Sin embargo, a partir de los resultados arrojados en la aplicación piloto, se eliminaron las siguientes preguntas para aumentar la confiabilidad de las escalas: “*Cuando tengo un problema con mis estudiantes no está claro lo que puedo y no puedo hacer*” y “*Durante mis clases tengo que estar vigilando continuamente a unos cuantos estudiantes difíciles*”, pertenecientes a las subescalas Ambigüedad de Rol e Interacción Problemática con Estudiantes, respectivamente. Los resultados del análisis factorial de la versión del cuestionario finalmente utilizada se observa en la siguiente tabla.

Tabla N°33 Componentes Rotados Escala Demanda de Trabajo

	Componentes		
	Presión de trabajo y tiempo	Ambigüedad de rol	Interacción problemática con estudiantes
Necesito más tiempo para desarrollar bien mi trabajo como profesor/a	.767	.083	.100
Mi trabajo parece nunca terminarse	.750	.075	.038

Mi trabajo de profesor/a me quita mucho tiempo libre	.749	.089	-.022
Me falta tiempo para orientar individualmente a los estudiantes	.696	.033	.081
El programa de enseñanza está sobrecargado	.668	.168	.168
Prácticamente no tengo tiempo para mantenerme al día en la materia que imparto	.630	.227	.140
Tengo un tiempo limitado para preparar mis asignaturas	.511	.093	.108
En este establecimiento no está claro lo que se espera de un profesor/a	.158	.873	.150
En este establecimiento no está claro hasta dónde llegan mis obligaciones como profesor/a	.205	.798	.120
En este establecimiento no está claro con qué criterios se evalúa a un profesor/a	.199	.736	.198
Sé exactamente lo que el equipo directivo opina de mi	-.012	-.702	.020
En este establecimiento los estudiantes se dirigen de forma agresiva a los profesores	.107	.143	.912
Los estudiantes se comportan con agresividad en esta escuela	.133	.084	.900
Mantener el orden en mi establecimiento es difícil	.155	.143	.879

*c. Construcción del Indicador de Demanda de Trabajo*

El indicador de Demanda de trabajo se construyó utilizando los pesos factoriales específicos de las tres subescalas que lo componen.

$$\text{Demanda de Trabajo (DT)} = A \cdot p1 + B \cdot p2 + C \cdot p3.$$

A= Ambigüedad del Rol: suma de 4 preguntas con valores entre 1 y 4

B= Presión de Trabajo y Tiempo: suma de 7 preguntas con valores entre 1 y 4

C= Interacción problemática con estudiantes: suma de 3 preguntas con valores entre 1 y 4

p1= Peso factorial que tiene el Indicador A sobre el Indicador DT

p2= Peso factorial que tiene el Indicador B sobre el Indicador DT

p3= Peso factorial que tiene el Indicador C sobre el Indicador DT

Tabla N° 34 Varianza explicada del indicador demanda

Component	Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,636	54,535	54,535

Método de extracción: Componentes principales

Tabla N° 35 Coeficientes del indicador demanda de trabajo

	Coeficiente
	1
Ambigüedad en el Rol	,769
Presión de trabajo y tiempo	,740
Interacción Problemática con Estudiantes	,706

Método de extracción: Componentes principales

a 1 componente extraído.

Tabla N° 36 Peso de cada subescala en el indicador demanda de trabajo

	Peso
Ambigüedad en el Rol	0,3472
Presión de trabajo y tiempo	0,3341
Interacción Problemática con Estudiantes	0,3187

$$\text{Indicador de Demanda de Trabajo} = \text{Ambigüedad de rol} * 0,3472 + \text{Presión de trabajo y tiempo} * 0,3341 + \text{Interacción problemática con estudiantes} * 0,3187$$

Tanto el Indicador DT, como A, B y C que son indicadores sumativos de los ítems que los componen (procurando que tengan igual sentido), fueron llevados a valores entre 0 y 100.

Tabla N° 37 Construcción del indicador sumativo de demanda de trabajo

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
Indicador de Demanda Laboral: Ambigüedad en el Rol	801	4,00	16,00	9,73	2,05222
Indicador de Demanda Laboral: Presión de trabajo y tiempo	799	7,00	28,00	20,63	4,13111
Indicador de Demanda Laboral: Interacción Problemática con Estudiantes	807	3,00	12,00	7,43	2,49627

Tabla N°38 Cambio de escala del indicador de demanda de trabajo

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
Indicador de Demanda Laboral: Ambigüedad en el Rol	801	,00	100,00	47,76	17,10185
Indicador de Demanda Laboral: Presión de trabajo y tiempo	799	,00	100,00	64,93	19,67197
Indicador de Demanda Laboral: Interacción Problemática con Estudiantes	807	,00	100,00	49,29	27,73629

### 3.2 Escala Control sobre el Trabajo

#### *a. Análisis de fiabilidad de la Escala Control sobre el Trabajo*

Se midió la consistencia interna realizando un análisis de confiabilidad global a través del método Alfa de Cronbach. La escala Control sobre el Trabajo arroja el alfa de Cronbach más bajo (0,692), entre las escalas del cuestionario de Calidad del Trabajo de Leiden, quedando dentro de un nivel aceptable. De todas formas se puede afirmar que el instrumento utilizado presenta una buena consistencia interna.

Tabla N°39 Confiabilidad de la Escala Control sobre el Trabajo

	Alpha de Cronbach	Número de ítems
Control sobre el Trabajo	.692	8

#### *b. Análisis Factorial confirmatorio de la Escala Control sobre el Trabajo*

Con el objetivo de determinar los factores subyacentes de las escalas que comprenden el Cuestionario de Calidad del Trabajo de Leiden y como medida de la validez de constructo, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio a través del método de Componentes Principales (ACP) y utilizando rotación ortogonal Varimax.

De acuerdo a los resultados obtenidos, el análisis factorial realizado apoya la estructura propuesta por los autores del cuestionario, afirmando la validez de la escala Control sobre el trabajo.

La escala Control sobre el Trabajo, fue modificada en relación a su versión original, de acuerdo con los resultados obtenidos en la aplicación piloto, en aras de mejorar su confiabilidad. Fue eliminada la subescala "Tipos de tareas"<sup>10</sup>, de igual forma se procedió con la pregunta *Tengo influencia al interior de la sala*, perteneciente a la subescala Autoridad para decidir. En las subescalas utilizadas, Autoridad para decidir y Oportunidades de formación, los factores se agrupan según la estructura planteada por la teoría. Los resultados se pueden observar en la siguiente tabla.

---

<sup>10</sup> Ver Anexo 31 Resultados Aplicación Piloto

Tabla N°40 Componentes Rotados Escala Control sobre el Trabajo

	Componentes	
	Oportunidades de formación	Autoridad para decidir
Mi trabajo requiere estar familiarizado/a con las innovaciones educativas	.914	.026
Mi trabajo requiere que me mantenga actualizado	.906	.054
Mi trabajo requiere actualizar continuamente mis conocimientos de la materia que enseño	.904	.078
Para realizar cambios educativos a los profesores se les pregunta su opinión	-.055	.803
La dirección de la escuela antes de tomar las decisiones toma en consideración las proposiciones y sugerencias de los profesores	-.005	.800
Cuando compran el material educativo para las materias que yo imparto, me consultan	-.001	.629
En mi establecimiento se realizan reuniones pedagógicas de manera frecuente con mis colegas	.106	.605
Puedo elegir el método educativo que quiero utilizar en mis clases	.268	<b>.463</b>

c. Construcción del Indicador de Control sobre el Trabajo

$$\text{Indicador de Control sobre el trabajo (CT)} = A * p1 + B * p2$$

El indicador de Control sobre el trabajo se construyó utilizando los pesos factoriales específicos de las tres subescalas que la componen.

A= Autoridad para decidir: suma de 5 preguntas con valores entre 1 y 4

B= Oportunidades de Formación: suma de 3 preguntas con valores entre 1 y 4

p1= Peso factorial que tiene el Indicador A sobre el Indicador CT

p2= Peso factorial que tiene el Indicador B sobre el Indicador CT

Tabla N°41 Varianza explicada del indicador Control sobre el trabajo (CT)

Component	Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,136	56,797	56,797

Método de extracción: Componentes principales

Tabla N° 42 Coeficiente Escalas Indicador Control sobre el trabajo

	Coeficiente
	1
Indicador de Control sobre el Trabajo: Oportunidad de Formación	,754
Indicador de Control sobre el Trabajo: Autoridad para Decidir	,754

Método de extracción: Componentes principales  
a 1 componente extraído.

Tabla N° 43 Peso de cada subescala en el indicador Control sobre el trabajo

	Peso
Oportunidad de Formación	0,5
Autoridad para Decidir	0,5

Indicador de Control sobre el Trabajo = Oportunidad de formación \* 0,5 +  
Autoridad para decidir \* 0,5

Tanto el Indicador CT, como A y B son indicadores sumativos de los ítems que los componen, (procurando que tengan igual sentido), fueron llevados a valores entre 0 y 100.

Tabla N° 44 Construcción del indicador sumativo Control sobre el trabajo

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
Autoridad para Decidir	792	5,0	20,0	13,79	2,82428
Oportunidad de Formación	813	4,0	12,0	10,73	1,49141

Tabla N° 45 Cambio en la escala del indicador Control sobre el trabajo

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
Autoridad para Decidir	792	,00	100,00	58,62	18,82853
Oportunidad de Formación	813	,00	100,00	84,19	18,64267

### 3.3 Escala Apoyo Social

#### *a. Análisis de fiabilidad de la Escala Apoyo Social*

Se midió la consistencia interna realizando un análisis de confiabilidad global a través del método Alfa de Cronbach. El resultado obtenido es de buen nivel (0.868), lo que permite afirmar que el instrumento utilizado presenta una buena consistencia interna.

Tabla N°46 Confiabilidad de la Escala Apoyo Social

	Alpha de Cronbach	Número de ítems
Apoyo Social	.868	12

#### *b. Análisis Factorial confirmatorio de la Escala Apoyo Social*

Con el objetivo de determinar los factores subyacentes de las escalas que comprenden el Cuestionario de Calidad del Trabajo de Leiden y como medida de la validez de constructo, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio a través del método de Componentes Principales (ACP) y utilizando rotación ortogonal Varimax.

De acuerdo a los resultados obtenidos, el análisis factorial realizado apoya la estructura propuesta por los autores del cuestionario, afirmando la validez de la escala Apoyo social.

Al igual que en las escalas anteriormente descritas, en la escala Apoyo Social, luego de la aplicación piloto se procedió a eliminar dos ítems ambos pertenecientes a la subescala Apoyo social del supervisor. En la versión aplicada del cuestionario, las preguntas se agrupan en la estructura esperada, resultados que se pueden apreciar en la siguiente tabla.

Tabla N°47 Componentes Rotados Escala Apoyo Social

	Componentes		
	Apoyo de colegas	Apoyo de dirección	Apoyo del supervisor
Siento mucho apoyo de mis colegas en el proceso de innovación educativa	.848	.083	.090
Siento que mis colegas valoran el trabajo que realizo	.820	.043	.141
Puedo pedir ayuda a mis colegas cuando tengo problemas en el trabajo	.763	.101	.205
En este establecimiento mis colegas cumplen con lo que se ha establecido previamente	.699	.228	.024

En este establecimiento hay una buena relación entre colegas	.578	.225	.050
La dirección de este establecimiento tiene una influencia positiva en las relaciones sociales sobre la escuela	.138	.837	.194
Siento que la dirección de este colegio me apoya	.180	.836	.241
La dirección de este establecimiento presta atención a lo que digo	.130	.806	.257
La dirección de este establecimiento también se ocupa de mis intereses fuera de la escuela	.176	.691	.139
El jefe de UTP valora el trabajo que realizo	.122	.235	.853
Cuando tengo problemas en mi trabajo, puedo pedir ayuda al jefe UTP	.132	.205	.850
El jefe UTP vela por mis intereses frente a los demás	.144	.280	.850

### c. Construcción del Indicador de Apoyo Social

El indicador de Apoyo Social se construyó utilizando los pesos factoriales específicos de las tres subescalas que lo componen.

$$\text{Indicador de Apoyo Social (AS)} = A * p1 + B * p2 + C * p3$$

A= Apoyo Social de la Dirección: suma de 4 preguntas con valores entre 1 y 4

B= Apoyo Social del Supervisor: suma de 3 preguntas con valores entre 1 y 4

C= Apoyo Social de Colegas: suma de 5 preguntas con valores entre 1 y 4

p1= Peso factorial que tiene el Indicador A sobre el Indicador AS

p2= Peso factorial que tiene el Indicador B sobre el Indicador AS

p3= Peso factorial que tiene el Indicador C sobre el Indicador AS

Tabla N° 48 Varianza explicada del indicador Apoyo Social

Component	Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,818	60,615	60,615

Método de extracción: Componentes principales

Tabla N° 49 Coeficiente del indicador Apoyo Social

	Component
	1
Indicador de Apoyo Social: de la Dirección	,818
Indicador de Apoyo Social: del Supervisor	,802
Indicador de Apoyo Social: de sus Colegas	,710

Método de extracción: Componentes principales a 1 componente extraído.

Tabla N° 50 Peso de cada subescala en el indicador Apoyo Social

	Peso
Apoyo Social de la Dirección	0,3511
Apoyo Social del Supervisor	0,3442
Apoyo Social de sus Colegas	0,3047

$$\text{Indicador de Apoyo Social} = \text{Apoyo de la Dirección} * 0,3511 + \text{Apoyo del supervisor} * 0,3442 + \text{Apoyo de sus colegas} * 0,3047$$

Tanto el Indicador AS, como A, B y C son indicadores sumativos de los ítems que los componen, (procurando que tengan igual sentido), fueron llevados a valores entre 0 y 100.

Tabla N° 51 Construcción del índice sumativo del Indicador Apoyo Social

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
Indicador de Apoyo Social: de la Dirección	798	4,00	16,00	10,60	2,60654
Indicador de Apoyo Social: del Supervisor	797	3,00	12,00	8,80	2,11042
Indicador de Apoyo Social: de sus Colegas	801	5,00	20,00	15,00	2,53573

Tabla N° 52 Cambio de escala del indicador Apoyo Social

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
Indicador de Apoyo Social: de la Dirección	798	,00	100,00	55,03	21,72118
Indicador de Apoyo Social: del Supervisor	797	,00	100,00	64,45	23,44910
Indicador de Apoyo Social: de sus Colegas	801	,00	100,00	66,71	16,90489

### 3.4 Escala de Significatividad

#### *a. Análisis de fiabilidad de la Escala Significatividad*

Se midió la consistencia interna de la escala, realizando un análisis de confiabilidad global a través del método Alfa de Cronbach. El resultado obtenido es de buen nivel (0.822), lo que permite afirmar que el instrumento utilizado presenta una buena consistencia interna.

Tabla N°53 Confiabilidad de la Escala Significatividad

	Alpha de Cronbach	Número de ítems
Significatividad	.822	5

*b. Análisis Factorial confirmatorio de la Escala Significatividad*

Con el objetivo de determinar los factores subyacentes de las escalas que comprenden el Cuestionario de Calidad del Trabajo de Leiden y como medida de la validez de constructo, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio a través del método de Componentes Principales (ACP) y utilizando rotación ortogonal Varimax.

De acuerdo a los resultados obtenidos, el análisis factorial realizado apoya la estructura propuesta por los autores del cuestionario, afirmando la validez de la escala de Significatividad.

En la escala Significatividad todos los ítems se agrupan en torno a un factor.

Tabla N°54 Peso Factorial Items Escala Significatividad

	Componente
	Significatividad
Me siento comprometido con mis estudiantes	.851
Me preocupa el bienestar de mis estudiantes	.823
Pienso que mi trabajo como profesor/a es valioso	.790
A cambio de mi trabajo recibo mucho de mis estudiantes	.699
Pienso que en un futuro mis estudiantes recordarán con agrado mis clases	.694

**4. Escalas que evalúan otros aspectos psicológicos de los docentes**

4.1 Escalas de evaluación de las estrategias personales de afrontamiento de situaciones estresantes.

Para evaluar este aspecto se utilizó el inventario de afrontamiento de situaciones estresantes (CISS) (Endler y Parker, 1990).

#### *a. Análisis de la fiabilidad de la escala CISS*

En las tres subescalas que conforman el Inventario de Afrontamiento de situaciones estresantes (CISS) se midió la consistencia interna realizando un análisis de confiabilidad global a través del método Alfa de Cronbach.

Producto de la aplicación piloto se eliminaron 23 ítems<sup>11</sup>, que restaban confiabilidad a la escala.

Los resultados obtenidos en cada una de sus subescalas, Afrontamiento a la Tarea (0,855), Afrontamiento Emocional (0,817) y Afrontamiento Evasivo (0,772) se encuentran dentro de un buen nivel. Por lo tanto, es posible afirmar que el instrumento utilizado presenta una buena consistencia interna.

Los resultados descritos se muestran en la siguiente tabla:

Tabla N°55 Confiabilidad de las escalas del CISS

Escala	Alpha de Cronbach	Número de ítems
Afrontamiento a la Tarea	.855	10
Afrontamiento Emocional	.817	9
Afrontamiento Evasivo	.772	8

#### *b. Análisis factorial de la escala CISS*

Con el objetivo de determinar los factores subyacentes de las subescalas que comprenden el Inventario de Afrontamiento de situaciones estresantes (CISS) y como medida de la validez de constructo, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio, a través del método de Componentes Principales (ACP) y utilizando rotación ortogonal Varimax.

---

<sup>11</sup> A partir de los resultados arrojados en la aplicación piloto, se eliminaron las preguntas Organizo mejor mi tiempo, Trato de juntarme o estar con otras personas, Me culpo por dejar todo para última hora, Hago lo que considero es mejor, Me culpo por haberme involucrado en esta situación, Aclaro mis prioridades, Trato de dormir, Me consuelo con algo rico para comer, Pienso en cómo resolví un problema similar a éste, Siento mucha tensión, Salgo a comer o compro golosinas, Me compro algo, Me culpo por no saber qué hacer, Deseo que pudiera cambiar lo que ha sucedido o cambiar lo que siento, Me preocupo acerca de lo que voy a hacer, Paso tiempo con alguien especial, Me digo a mi mismo que no me volverá a pasar, Me enfoco en mis insuficiencias y mis inadecuaciones, Quedo petrificado(a) y no sé qué hacer, Converso con alguien a quien valoro mucho por los consejos que me da, Ajusto mis prioridades, Uso la situación para probar que lo puedo lograr, y Veo televisión.

De acuerdo a los resultados obtenidos, el análisis factorial realizado no apoya la estructura propuesta por los autores del cuestionario, agrupándose los ítems en once hipotéticos factores

Tabla N° 56: Factores Inventario de Afrontamiento de situaciones estresantes

	Componentes										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Siento mucha tensión	<b>,741</b>	-,170	-,051	-,033	,014	,034	,092	,045	,000	-,032	,223
Me culpo por ser muy emocional acerca de la situación	<b>,733</b>	,046	-,060	-,009	,102	-,089	-,033	-,120	-,066	-,020	,036
Siento ansiedad por no ser capaz de sobrellevar la situación	<b>,730</b>	-,038	-,073	-,060	,032	,021	,051	,054	-,114	-,089	,193
Me preocupo mucho	<b>,703</b>	-,102	,040	,071	,197	,006	,037	-,071	,002	,017	,128
Me digo a mi mismo/a que esto no está sucediendo verdaderamente	<b>,691</b>	,082	-,008	,001	-,230	,001	-,077	,025	-,016	,005	-,006
Quedo petrificado/a y no sé qué hacer	<b>,598</b>	,068	-,015	-,190	-,134	-,199	,064	-,243	,050	,026	-,212
Comienzo a preocuparme por dolores corporales	<b>,433</b>	,083	,067	-,014	-,122	,252	,088	,150	-,093	-,066	,366
Visito a un/a amigo/a	-,053	<b>,810</b>	-,027	,024	,134	,005	-,038	,087	-,101	,021	,022
Llamo a un/a amigo/a	-,003	<b>,731</b>	-,008	,108	,130	-,007	-,080	,097	-,054	,025	,049
Voy a una fiesta	-,063	<b>,706</b>	-,062	-,013	,083	,008	-,042	,008	-,088	,017	,129
Salgo a caminar	-,079	<b>,665</b>	,032	-,038	,022	-,017	,054	,113	,101	,048	-,206
Me tomo un tiempo libre y me alejo de la situación	-,028	<b>,585</b>	,073	-,101	-,096	-,004	,114	-,105	,127	,185	-,097
Veo una película	-,006	<b>,584</b>	,038	,008	-,043	-,050	,092	-,026	,173	,027	,050
Vitríneo	,186	<b>,525</b>	,085	,086	-,076	,090	-,003	-,035	-,011	-,106	,078
Implemento medidas correctivas inmediatamente	-,048	,023	<b>,888</b>	,157	,033	,116	,033	,059	,116	,120	,106
Reflexiono sobre el evento y aprendo de mis errores	,021	,058	<b>,654</b>	,107	,422	,140	,207	,191	,089	,078	-,269
Defino un curso de acción y luego lo sigo	-,018	,028	,193	<b>,861</b>	,178	,149	,120	,105	,133	,131	-,175
Controlo la situación	-,242	,091	,412	<b>,477</b>	,122	,184	,164	,189	,287	,227	,164
Me esfuerzo por entender la situación	,009	,082	,162	,172	<b>,878</b>	,154	,062	,095	,149	,087	,045
Me enfoco en el problema y veo cómo lo puedo solucionar	-,044	-,032	,170	,144	,174	<b>,901</b>	,059	,066	,169	,107	-,079
Pienso en los momentos buenos que he vivido	-,017	,309	,173	,211	,019	<b>,345</b>	,012	,144	-,145	,115	-,013
Hago un esfuerzo adicional por lograr terminar las cosas	,065	,032	,121	,125	,075	,054	<b>,947</b>	,098	,086	,135	,045
Analizo el problema antes de reaccionar	-,075	,083	,165	,134	,115	,091	,117	<b>,884</b>	,188	,151	-,110
Me trato de organizar de modo de tener la situación controlada	-,096	,049	,194	,179	,177	,146	,100	,197	<b>,860</b>	,137	-,043
Encuentro varias soluciones distintas al problema	-,051	,098	,181	,168	,098	,125	,153	,149	,128	<b>,905</b>	-,012
Me enojo	,298	,002	,067	-,116	,103	-,083	,046	-,093	,012	,037	<b>,650</b>
Me desquito con los demás	,299	,104	-,053	-,147	-,044	-,158	,045	-,219	-,052	-,047	<b>,500</b>

La escala de evaluación de estrategias personales de afrontamiento de situaciones estresantes proviene de un marco teórico distinto al de los estudios de salud laboral y trabajo. Al analizar los resultados nos atrevemos a plantear que los docentes de enseñanza media de la Provincia de Santiago no tienden a utilizar un estilo único de afrontamiento de situaciones estresantes. Pareciera que estas estrategias personales varían según condiciones de contexto. Es por esto que el equipo investigador decidió no utilizar esta escala para el análisis de resultados. No obstante, se consideró interesante indagar, de manera exploratoria, acerca de tipos de respuestas de los docentes frente a situaciones estresantes, para lo cual se analizaron algunas de las preguntas relativas a afrontamiento. Estas preguntas fueron seleccionadas a partir del análisis de juicio de experto, tal como recomienda la literatura al respecto.

#### 4.2 Escala de Autoestima

##### *a. Análisis de fiabilidad de la Escala de Autoestima*

Se midió la consistencia interna de la escala, realizando un análisis de confiabilidad global a través del método Alfa de Cronbach. El resultado obtenido es de buen nivel (0.775), lo que permite afirmar que el instrumento utilizado presenta una buena consistencia interna.

Tabla N°57 Confiabilidad de la Escala de Autoestima

	Alpha de Cronbach	Número de ítems
Significatividad	.775	6

##### *b. Análisis Factorial confirmatorio de la Escala de Auteostima*

Con el objetivo de determinar los factores subyacentes de las escalas que comprenden el Cuestionario de Autoestima de Rosenberg y como medida de la validez de constructo, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio a través del método de Componentes Principales (ACP) y utilizando rotación ortogonal Varimax.

De acuerdo a los resultados obtenidos, el análisis factorial realizado apoya la estructura propuesta por los autores del cuestionario, afirmando la validez de la escala de Autoestima.

En la escala de Autoestima todos los ítems se agrupan en torno a un factor.

Tabla N°58 Peso Factorial Items Escala de Autoestima

	Componente
	Significatividad
Siento que tengo una serie de buenas cualidades	,809
Soy capaz de hacer cosas tan bien como la mayoría de las personas	,793
En general, estoy satisfecho conmigo mismo	,721
En general, tiendo a sentir que soy un fracaso	,649
Tomo una actitud positiva hacia mi mismo	,632
A veces me siento inútil	,649

## VII. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN<sup>12</sup>

Los datos que se analizan a continuación fueron ponderados según dependencia administrativa de cada establecimiento. Los puntajes de las escalas fueron reconvertidos a puntajes 0-100 para poder realizar comparaciones y relaciones con propiedad<sup>13</sup>.

### 1. Descripción de variables de identificación

En este apartado se realiza una descripción de los docentes que conforman la muestra, datos que se recogen del cuestionario de autorreporte. Los docentes de la provincia de Santiago se describen presentando los porcentajes ponderados de cada una de las variables.

#### 1.1 Sexo

Un 54% de docentes de enseñanza media de Santiago son de sexo femenino, no existiendo diferencias significativas al comparar los colegios municipales y particulares subvencionados (Tabla N° 59).

Tabla N° 59 Sexo del Docente por dependencia

	Municipal	P. Subv.	Total
	Col %	Col %	Col %
Femenino	56.8%	52.7%	53.7%
Masculino	43.2%	47.3%	46.3%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

\* No existe diferencia significativa

Al observar la distribución del sexo de los docentes por modalidad, sí se observan diferencias relevantes. Los colegios técnico-profesionales, presentan una distribución pareja entre docentes hombres y mujeres (50,6% vs 49,4%), en cambio en los colegios

<sup>12</sup> La base de datos de la aplicación del cuestionario de auto reporte constituye el Anexo 33 del presente informe. En el anexo 34 se pueden apreciar los resultados descriptivos para cada reactivo del cuestionario de auto reporte.

<sup>13</sup> Estos puntajes reconvertidos mostraron niveles adecuados de normalización, requisito básico de los análisis estadísticos realizados.

científico-humanistas nos encontramos con prevalencia femenina (58% vs 42%), repitiéndose esto en los establecimientos polivalentes (Tabla N° 60).

Tabla N°60 Sexo del Docente por modalidad

	CH	TP	CH-TP	Total
	Col %	Col %	Col %	Col %
Femenino	58.1%	49.4%	56.6%	54.7%
Masculino	41.9%	50.6%	43.4%	45.3%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

Estos datos se alinean con las bases de información sobre fuerza de trabajo docente en Chile, si bien nos muestran que la profesión docente en los establecimientos de enseñanza media de la provincia de Santiago, presenta un componente masculino levemente superior a los datos nacionales (Ministerio de Educación, 2005)

## 1.2 Edad

El promedio de edad de los docentes de educación media de la muestra se aprecia en la tabla N° 61

Tabla N° 61 Tramos etarios de los docentes de la muestra

	%
Menor de 30 años	17.1%
Desde 30 hasta 39 años	29.1%
Desde 40 hasta 49 años	25.3%
Desde 50 años hasta 59 años	23.4%
Mayor a 59 años	5.1%
Total	100.0%

Estos tramos de edad varían dependiendo, tanto de la modalidad de enseñanza, como de la dependencia del establecimiento educacional. En colegios municipales la tendencia es que profesores y profesoras tengan sobre 40 años, de hecho en la muestra el 70,4% de los docentes del sector municipal sobrepasaban los 40 años. En cambio, en establecimientos particulares subvencionados, los mayores de 40 alcanzan solamente un 43%, teniendo el 57% restante menos de 39 años.

Tabla N° 62 Edad del Docente por dependencia

	Municipal	P. Subv.	Total
	Col %	Col %	Col %
Menor de 30 años	12.4%	21.0%	18.8%
Desde 30 hasta 39 años	17.2%	36.1%	31.3%
Desde 40 hasta 49 años	26.4%	24.4%	24.9%
Desde 50 años hasta 59 años	37.5%	14.0%	19.8%
Mayor a 59 años	6.5%	4.6%	5.1%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

Al analizar los datos por modalidad se observa una leve tendencia a que profesores de la modalidad científico-humanista sean más jóvenes que los docentes de modalidad técnico-profesional, siendo sin embargo, los establecimientos polivalentes quienes presentan mayor porcentaje de profesores y profesoras menores de 30 años (Tabla N° 63).

Tabla N°63 Edad del Docente por modalidad

	CH	TP	CH-TP	Total
	Col %	Col %	Col %	Col %
Menor de 30 años	18.7%	12.0%	25.1%	17.1%
Desde 30 hasta 39 años	31.4%	27.3%	25.4%	29.1%
Desde 40 hasta 49 años	25.2%	25.8%	24.2%	25.3%
Desde 50 años hasta 59 años	21.6%	26.6%	21.2%	23.4%
Mayor a 59 años	3.0%	8.4%	4.0%	5.1%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Si existe diferencia significativa

### 1.3 Familia

En general los docentes tienden a estar casados o en pareja y a tener uno o dos hijos, sin embargo encontramos diferencias al analizar estos aspectos por modalidad y dependencia.

En colegios municipales, el 69% de los profesores y las profesoras están casados o en parejas, lo cual contrasta con el 54% de docentes en esta condición en los colegios particulares subvencionados (Tabla N° 64)

Tabla N°64 Estado civil del Docente por dependencia

	Municipal	P. Subv.	Total
	Col %	Col %	Col %
Soltero	25.5%	39.6%	36.1%
Casado	58.7%	47.6%	50.3%
En pareja	10.8%	6.9%	7.9%
Divorciado	3.2%	5.3%	4.8%
Viudo	1.9%	.6%	.9%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

Por otra parte en establecimientos técnicos-profesionales llama la atención el bajo porcentaje de docentes solteros en relación a los otros dos grupos, y particularmente en relación a los establecimientos polivalentes (Tabla N° 65).

Tabla N°65 Estado civil del Docente por modalidad

	CH	TP	CH-TP	Total
	Col %	Col %	Col %	Col %
Soltero	34.7%	29.5%	40.5%	33.5%
Casado	52.1%	54.5%	47.5%	52.4%
En pareja	8.8%	8.7%	7.6%	8.6%
Divorciado	3.9%	5.4%	3.8%	4.4%
Viudo	.6%	1.8%	.6%	1.1%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

Estos datos se entienden al analizarlos a luz de la distribución por edad. Es decir coincide que en colegios municipales hay docentes de mayor edad y mayoritariamente casados; y en colegios polivalentes se agrupan los profesores más jóvenes y con el mayor porcentaje de soltería.

En relación al número de hijos, se observa que en colegios particulares subvencionados existe el mayor porcentaje de docentes sin hijos (35%) (Tabla N° 66), lo cual se explica por el factor edad mencionado anteriormente. Sin embargo, al analizar los datos por modalidad vemos que pese a la menor edad de los docentes de la modalidad polivalente, no hay diferencias en la cantidad de hijos o hijas que tienen estos docentes en relación al resto (Tabla N° 67).

Tabla N° 66 Cantidad de hijos/as del docente por dependencia

	Municipal Col %	P. Subv. Col %	Total Col %
Uno	19.2%	24.8%	23.4%
Dos	29.9%	25.4%	26.5%
Tres	22.1%	10.5%	13.4%
Más de tres	5.1%	4.6%	4.7%
Ninguno	23.7%	34.6%	31.9%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

Tabla N°67 Cantidad de hijos/as del docente por modalidad

	CH Col %	TP Col %	CH-TP Col %	Total Col %
Uno	21.7%	22.7%	23.7%	22.3%
Dos	25.9%	30.2%	24.0%	27.3%
Tres	13.5%	17.9%	13.2%	15.1%
Más de tres	3.3%	5.8%	5.6%	4.5%
Ninguno	35.6%	23.4%	33.5%	30.8%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

\* No existe diferencia significativa

#### 1.4 Formación profesional

La mayoría de los profesores y profesoras cursan pedagogía como carrera universitaria por más de dos años (81%).

El tipo de formación que han tenido los docentes o la duración de sus estudios no es una variable que presente diferencias al analizar los datos por dependencia. Sin embargo, al analizar los datos por modalidad, sí encontramos diferencias. Hay un 90% de los docentes pertenecientes a la modalidad científico-humanista que se formaron en una universidad por más de dos años, porcentaje que disminuye a un 70% en la modalidad técnico-profesional. Así mismo en colegios técnico-profesionales es donde existe mayor porcentaje de docentes con habilitación profesional (10%) (Tabla N° 68).

Tabla N°68 Formación docente por modalidad

	CH	TP	CH-TP	Total
	Col %	Col %	Col %	Col %
Pedagogía en Universidad 2 años o menos	3.9%	13.1%	5.6%	7.5%
Pedagogía en Universidad más de 2 años	88.9%	69.9%	83.0%	81.1%
Instituto o Centro de Formación Técnica	9%	5.7%	2.7%	2.9%
Escuela Normal		1.0%	6%	4%
Habilitación Profesional (sin título de pedagogo)	6.3%	10.3%	8.2%	8.0%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

### 1.5 Ejercicio profesional

En relación a los años dedicados a la docencia, los resultados muestran que existe diferencia en relación a la antigüedad de sus docentes según la dependencia del establecimiento educacional. Así, en colegios municipales existen un 38% de docentes que cuentan entre 20 y 34 años de servicio, en comparación con el 19% de docentes con ese mismo rango de antigüedad que imparte clases en colegios particulares subvencionados (Tabla N° 69). No existe diferencia en relación a los años de servicio de los docentes al comparar por modalidad de enseñanza.

Tabla N° 69 Antigüedad en la docencia por dependencia

	Municipal	P. Subv.	Total
	Col %	Col %	Col %
Menos de seis años	17.9%	27.3%	24.9%
Desde seis hasta nueve años	10.7%	21.6%	18.9%
Desde diez hasta catorce años	12.5%	16.6%	15.6%
Desde quince hasta diez y nueve años	11.4%	11.4%	11.4%
Desde veinte hasta treinta y cuatro años	37.8%	18.6%	23.4%
Más de treinta y cuatro años	9.9%	4.5%	5.9%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

Probablemente muy vinculado al tema de años de servicio, encontramos diferencias en las remuneraciones percibidas por los docentes al analizar tanto por dependencia como por modalidad. En términos generales los resultados muestran que alrededor de un 75% de los profesores recibe un sueldo que va entre los \$200.000 y los \$600.000 pesos.

Los docentes del sector municipal obtienen sueldos significativamente más altos que aquellos del sector particular subvencionado, (un 23% del sector municipal gana sobre \$600.000, en cambio solo un 10% del sector particular subvencionado obtiene esa remuneración) (Tabla N° 70).

Tabla N° 70 Remuneraciones del docente por dependencia

	Municipal	P. Subv.	Total
	Col %	Col %	Col %
Menos de \$200.000	8.0%	9.9%	9.4%
Entre \$201.000 y \$400.000	27.6%	33.4%	32.0%
Entre \$401.000 y \$600.000	41.1%	46.6%	45.2%
Entre \$601.000 y \$800.000	18.8%	7.9%	10.6%
\$801.000 y más	4.4%	2.2%	2.7%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

En relación a las diferencias por modalidad, se observa que los docentes de la modalidad polivalente reciben menores ingresos que los docentes de las otras dos modalidades, registrándose el hecho de que no hayan docentes con sueldo mayor a los \$800.000 en establecimientos polivalentes (Tabla N° 71). Es importante recordar, para matizar estos resultados, la diferencia etárea que existe en los docente tanto por dependencia como por modalidad.

Tabla N° 71 Remuneraciones del docente por modalidad

	CH	TP	CH-TP	Total
	Col %	Col %	Col %	Col %
Menos de \$200.000	10.5%	8.8%	7.3%	9.5%
Entre \$201.000 y \$400.000	33.9%	26.8%	34.0%	31.2%
Entre \$401.000 y \$600.000	41.5%	42.3%	53.0%	43.3%
Entre \$601.000 y \$800.000	10.5%	17.7%	5.7%	12.6%
\$801.000 y más	3.6%	4.3%		3.4%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

## 1.6 Situaciones vinculadas al estrés

Se consultó por situaciones personales estresantes que los profesores y profesoras estuvieran viviendo al momento de la consulta. Los resultados muestran que a nivel

general, las situaciones estresantes más frecuentes son los problemas de salud en la familia (43%), seguido por problemas afectivos y relacionales (27%) (Tabla N° 72)

Tabla N°72 Deterioro financiero familiar

Situaciones estresantes	Sí	No
Deterioro financiero familiar	13.1%	86.9%
Problemas de salud en la familia	43.4%	56.6%
Problemas afectivos y de relación en la familia	27.3%	72.7%

En relación a la asistencia a talleres de prevención del estrés los resultados muestran que los docentes de enseñanza media en su gran mayoría (86%) no han asistido a talleres de prevención del estrés o similares. Sin embargo, encontramos que en el sector municipal hay una mayor asistencia a este tipo de talleres (Tabla N° 73)

Tabla N° 73 Asistencia a cursos o talleres de prevención del estrés por dependencia

	Municipal	P. Subv.	Total
	Col %	Col %	Col %
Si	20.2%	10.7%	13.1%
No	79.8%	89.3%	86.9%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

### 1.7 Establecimiento educacional

Se consideraron dos indicadores descriptivos de los establecimientos educacionales: el índice de vulnerabilidad escolar (IVE) y el resultado del SIMCE de 2° año de Educación Media.

Los colegios que conforman la muestra tienen en promedio un puntaje SIMCE de Lenguaje de alrededor de 253 y un puntaje SIMCE de Matemática de alrededor de 248. Tal como se ha visto en diversos estudios nacionales, existe diferencia en los puntajes tanto por dependencia como por modalidad (Tablas N° 74 y 75).

Tabla N° 74 Puntaje SIMCE de los colegios de la muestra por dependencia

	Municipal Promedio	P. Subv. Promedio	Total Promedio
Lenguaje	246.74	254.92	252.82
Matemáticas	238.66	250.17	247.21

\* Si existe diferencia significativa

Tabla N° 75 Puntaje SIMCE de los colegios de la muestra por modalidad

	CH Promedio	TP Promedio	CH-TP Promedio	Total Promedio
Lenguaje	268.42	238.52	246.50	254.41
Matemáticas	268.41	230.16	233.45	249.70

\* Si existe diferencia significativa

El promedio del índice de vulnerabilidad de la muestra es de un 77.2%, es decir hay un 77% de estudiantes considerados en situación de vulnerabilidad escolar. Existe una tendencia a que el IVE sea mayor en la dependencia municipal que en la particular subvencionada (Tabla N° 76)

Tabla N° 76 Puntaje SIMCE de los colegios de la muestra por dependencia

	Municipal	P. Subv.
IVE	82.7%	72.1%

\* Si existe diferencia significativa

A su vez, de acuerdo a la modalidad de enseñanza, existe una tendencia a que el IVE sea más alto en los establecimientos técnico-profesionales (90%) que en la modalidad científico-humanista (65%) (Tabla N° 77)

Tabla N° 77 Puntaje SIMCE de los colegios de la muestra por modalidad

	CH	TP	CH-TP
IVE	66.5%	90.4%	84.4%

\* Si existe diferencia significativa

## 2. Descripción y análisis del perfil de bienestar/malestar laboral de profesores de enseñanza media de la Provincia de Santiago

Los indicadores estudiados para describir el perfil de bienestar/malestar de los docentes fueron:

- Agotamiento emocional
- Distancia emocional
- Sensación de falta de logro
- Síntomas generales de ansiedad/depresión
- Indicador de enfermedades presuntas (reportadas por los propios docentes)
- Satisfacción Vocacional
- Índice General de Bienestar/Salud (construido a partir de los indicadores anteriores)

Los resultados en cada uno de estos indicadores se analizan según tipo de administración educativa (municipal o particular subvencionada), modalidad de enseñanza (Científico-Humanista, Técnico-Profesional o Polivalente), sexo y tramo etario de los docentes.

En el caso de los primeros cuatro indicadores: agotamiento emocional, distancia emocional, sensación de falta de logro y síntomas generales de ansiedad/depresión, se cuenta con una base de conocimientos acumulada que entrega puntos de corte referenciales, los que permiten identificar niveles para cada indicador (alto, medio, bajo en el caso de los tres primeros; alto en el caso de la escalas de síntomas generales)<sup>14</sup>. En el caso del resto de los indicadores, los análisis serán comparativos entre sub grupos.

El Índice General de Bienestar/Salud se construyó a partir de diversos antecedentes teóricos, empíricos, estadísticos y de experiencia profesional. En el apartado correspondiente se explica el procedimiento estadístico utilizado para construirlo. Este

---

<sup>14</sup> La construcción de puntos de corte para identificar niveles de los indicadores de *Burnout* se realizó a partir del análisis estadístico de los datos, de las recomendaciones que hace la autora de la escala (Christine Maslach) y de los antecedentes encontrados en los dos estudios de mayor alcance realizados en América Latina sobre Burnout de profesores: el estudio "Condiciones de Trabajo y Salud Docente" (UNESCO; 2005) y el estudio longitudinal sobre burnout docente realizado por el Laboratorio de Psicología del Trabajo de la Universidad de Brasilia, el que contó con una muestra de 30.000 docentes (Codo, 1999). Estos antecedentes, de manera unánime, recomiendan considerar como puntos de corte para los niveles de *burnout*, los puntajes 25 y 75 en una escala de 0-100. No se deben confundir los puntajes 0-100 con los cuartiles. En el análisis realizado, los grupos que se conforman al interior de los rangos definidos: 0-24; 25-74 y 75-100 no son del mismo tamaño, como ocurre con los cuartiles.

Índice General de Bienestar/Salud será la variable dependiente en el modelo de regresión múltiple que se informa en el punto 8 del presente capítulo.

Como se analiza en el marco teórico conceptual del presente informe, el constructo *burnout* es abordado actualmente, en la investigación sobre salud docente, desde distintos modelos teóricos/empíricos. Estos modelos trabajan distintos indicadores y factores para identificar el *burnout*, sin embargo todos coinciden en la importancia del agotamiento emocional para definir la respuesta psicológica *burnout* y para el malestar docente en general. Considerando, además, que el conjunto diverso de reacciones psicológicas en el trabajo denominado *burnout* no constituye un cuadro de enfermedad en sí, es que hemos optado por informar cada indicador por separado: agotamiento emocional, distancia emocional, sensación de falta de logro<sup>15</sup>.

### 2.1. Agotamiento Emocional

Al analizar los resultados por niveles, se aprecia que un 26.6% de los docentes de la muestra presenta niveles altos de agotamiento emocional. Estos resultados son preocupantes, pues se trata de docentes que tienen la sensación de que han agotado sus recursos emocionales y físicos (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). Procesos relacionales fundamentales en el trabajo de aula, como el clima emocional con los estudiantes o las altas expectativas hacia ellos pueden verse seriamente entorpecidos por esta sensación de falta de energía o fatiga psicológica (UNESCO, 2008). En la siguiente tabla se pueden apreciar los porcentajes de docentes para cada uno de los niveles de agotamiento emocional.

Tabla N° 78: Porcentajes de docentes en cada nivel de agotamiento emocional

	Niveles de Agotamiento Emocional
Alto	26.6%
Medio	48.9%
Bajo	24.6%

---

15 De igual forma, en el capítulo sobre propiedades técnicas de las escalas, se presentan los análisis de fiabilidad y validez para cada escala y para el constructo *burnout en su conjunto*. Ahí se puede apreciar que, tal como ocurre en la base de conocimientos de salud y trabajo, el indicador "Agotamiento Emocional" es el que explica en mayor medida la varianza total del constructo Burnout, un 30% sin rotación, versus un 12% y un 7% que presentan los otros dos indicadores (distancia emocional y falta de logro).

Si contrastamos estos resultados con los hallazgos del estudio regional sobre salud laboral docente realizado por UNESCO en seis países de Latinoamérica (UNESCO, 2005), podemos constatar que, en el presente estudio, un porcentaje menor de docentes presentan niveles de agotamiento emocional alto y bajo, tendiendo a concentrarse en torno al nivel medio. Sin embargo, estas investigaciones no son estadísticamente comparables, pues en el estudio regional UNESCO se trabajó con docentes de enseñanza básica y la muestra no fue representativa de la población de ciudades, ni de países, sino que estaba constituida por escuelas elegidas como estudio de casos (seis escuelas en el caso de Chile).

Al analizar los resultados en este indicador según tipo de administración educativa del establecimiento, modalidad de enseñanza, sexo y tramo etario de los docentes, se constata que sólo existen diferencias significativas al hacer el análisis comparativo por sexo. Un porcentaje significativamente mayor de mujeres presenta niveles altos de agotamiento emocional, en comparación con los docentes hombres, tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla N° 79: Niveles de agotamiento emocional por sexo de los docente

		Indicador de Agotamiento Emocional			
		Bajo	Medio	Alto	Total
Sexo	Femenino	17.6 %	52.1 %	30.3 %	100.0 %
	Masculino	32.6 %	45.1 %	22.3 %	100.0 %
Total		24.6 %	48.9 %	26.6 %	100.0 %
		100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %

\* Existe diferencia significativa

Como vemos, un porcentaje significativamente mayor de profesoras mujeres presenta niveles altos de agotamiento emocional en comparación con los docentes varones (30.3% versus 22.3%) y, por el contrario, un porcentaje significativamente mayor de docentes varones presenta niveles bajos de agotamiento emocional (32.6% versus 17.6%). En otras palabras las mujeres tienen mayor tendencia a responder psicológicamente con agotamiento emocional a las dificultades en el trabajo.

Al realizar los análisis comparativos por tipo de administración de los establecimientos, modalidad de enseñanza y tramo etáreo de los docente, no se apreciaron diferencias significativas.

## 2.2. Distancia Emocional

Al analizar los resultados por niveles, se aprecia que un 20.1% de los docentes de la muestra presenta niveles altos de distancia emocional. La distancia emocional ha sido definida como un intento que realiza el trabajador por poner distancia entre él y los que reciben sus servicios, en este caso los estudiantes, ignorando de forma activa las cualidades y características que hacen a las personas únicas (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). Se trata de una respuesta psicológica frente a las presiones del trabajo que puede operar como mecanismo defensivo y de “auto cuidado” de la salud personal, pues evita (o pretende evitar) el sobre involucramiento y la frustración e impotencia por las condiciones adversas del trabajo. Es fácil advertir el impacto de esta reacción psicológica sobre la capacidad de establecer vínculos significativos con los estudiantes y de propiciar un adecuado clima emocional de aula.

En la siguiente tabla se pueden apreciar los porcentajes de docentes para cada uno de los niveles de distancia emocional.

Tabla N° 80: Porcentajes de docentes en cada nivel de distancia emocional

	Niveles de Distancia Emocional
Alto	20.1 %
Medio	61.7 %
Bajo	18.2 %

Al analizar los resultados en este indicador según tipo de administración educativa del establecimiento, modalidad de enseñanza, sexo y tramo etario de los docentes, se constata que sólo existen diferencias significativas al hacer el análisis comparativo por sexo.

Como vemos en la siguiente tabla, un porcentaje significativamente mayor de docentes varones presenta niveles altos de distanciamiento emocional, en comparación con las profesoras mujeres (23.9% versus 16.9%).

Tabla N° 81 Niveles de distancia emocional por sexo

		Indicador de Despersonalización			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Sexo	Femenino	19,2%	63,9%	16,9%	100,0%
		57,0%	56,1%	45,6%	54,1%
	Masculino	17,1%	59,0%	23,9%	100,0%
		43,0%	43,9%	54,4%	45,9%
Total		18,2%	61,7%	20,1%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

\*Si existe diferencia significativa

Específicamente analizando la variable sexo, podemos decir que, frente a las dificultades del trabajo, las mujeres tienden a dar la respuesta psicológica del agotamiento emocional y los hombres la respuesta de la distancia emocional con sus estudiantes.

### 2.3. Sensación de Falta de Logro

Al analizar los resultados por niveles, se aprecia que un 28.6% de los docentes de la muestra presenta altos niveles de sensación de falta de logro. Se trata de docentes con sentimientos de incompetencia e imposibilidad de enfrentar adecuadamente aspectos fundamentales en el trabajo como docente, particularmente aquellos que tienen que ver con el núcleo relacional con los estudiantes (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). Como planteábamos en el marco teórico y conceptual de este estudio, múltiples investigaciones relacionan la sensación de falta de logro docente con la falta de recursos y condiciones mínimas para la labor docente (Codo et el 1999; Manso, 2006). Desde el punto de vista del trabajo de aula y el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, es fácil anticipar que docentes que presentan estos sentimientos de incompetencia tendrán serias dificultades para promover un clima de aula adecuado y generar altas expectativas hacia sus estudiantes.

En la siguiente tabla se pueden apreciar los porcentajes de docentes para cada uno de los niveles sensación de falta de logro.

Tabla N° 82: Porcentajes de docentes en cada nivel de sensación de falta de logro

	Niveles de Falta de Logro
Alto	28.6%
Medio	49%
Bajo	22.4%

Al analizar los resultados en este indicador según tipo de administración educativa del establecimiento, modalidad de enseñanza, sexo y tramo etáreo de los docentes, se constata que solo existen diferencias significativas al hacer el análisis comparativo por tramo etareo de los docentes.

Tabla N° 83 Niveles de falta de logro por Tramo Etareo

		Indicador de Falta de Logro			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Edad	Menor de 30 años	18,2%	55,7%	26,1%	100,0%
		15,4%	21,6%	17,4%	19,0%
	Desde 30 hasta 39 años	18,6%	48,8%	32,5%	100,0%
		26,4%	31,7%	36,2%	31,8%
	Desde 40 hasta 49 años	29,6%	47,4%	23,0%	100,0%
		32,7%	24,0%	20,0%	24,8%
	Desde 50 años hasta 59 años	24,3%	43,1%	32,6%	100,0%
		21,2%	17,2%	22,3%	19,5%
	Mayor a 59 años años	20,0%	55,6%	24,4%	100,0%
		4,3%	5,5%	4,2%	4,9%
Total		22,4%	49,0%	28,6%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

\* Si existe diferencia significativa

Tal como se aprecia en la tabla anterior, un porcentaje significativamente mayor de los docentes menores de 39 años (18.4%) y de los mayores de 59 años (20.0%) presentan niveles bajos de sensación de falta de logro (mayor sensación de logro). Por otra parte, un porcentaje significativamente mayor de docentes de entre 30 y 39 años (32.5%) y de entre 50y 59 años (32.6%) presentan niveles altos de sensación de falta de logro (menor sensación de logro).

Al analizar los datos entregados se puede constatar que los menores niveles de sensación de falta de logro (menores grados de frustración) se dan en los extremos de la carrera profesional docente, antes de los 39 años y después de los 59 años. Esto podría

tener relación con el peso socializador de la institución escolar y con las perspectivas de jubilación de los docentes.

Por otra parte, los mayores niveles de frustración y sensación de falta de logro se dan en la etapa media de la carrera profesional, entre los 30 y los 59 años de edad. Sin embargo, esto no ocurre así entre los 40 y los 49 años de edad, tramo en el que los niveles de sensación de falta de logro no son significativamente mayores al del resto de la muestra. El carácter de este estudio, de tipo transversal, no permite ahondar en las razones de estos resultados. Sería necesario hacer seguimientos longitudinales a cohortes específicas (generaciones de profesores) para obtener mayor información.

#### 2.4. Síntomas generales de ansiedad/depresión

Al analizar los resultados por niveles, se aprecia que un 6% de los docentes de la muestra presenta altos niveles de sintomatología ansiosa y depresiva, tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla N° 84 Sintomatología ansiosa y depresiva por niveles

	Niveles de sintomatología ansiosa depresiva
Alto	6%
Medio - Bajo	94%

Este 6% de docentes presenta síntomas extremos relativos a un estado de alerta agudizado, sensación de incertidumbre, vivencia subjetiva de displacer, desvaloración personal y dificultad para llevar adelante las actividades cotidianas (Rush, A. et al., 2008; Goldberg et al 1991). Estos resultados muestran niveles de sintomatología depresiva y ansiosa por debajo de los reportes de estudios anteriores en el país y la región (UNESCO, 2005; Valdivia et al, 2003; Codo el al 1999). No es posible realizar un análisis en profundidad respecto a estos datos, pues los estudios utilizan instrumentos distintos de medición. Por otra parte, el diagnóstico de cuadros depresivos sólo es posible de realizar a través de entrevistas psiquiátricas, cuestión prácticamente imposible en estudios de esta magnitud.

Resulta de interés consignar que diversos investigadores latinoamericanos han planteado,

desde hace algunos años, su desconfianza con las cifras elevadas de depresión que suelen reportar los estudios de salud docente. Al respecto, Codo (2008) y Vásquez (2008) plantean el caso del estudio longitudinal de salud laboral realizado en Brasil en conjunto con la Confederación de Trabajadores de la Educación. El carácter longitudinal del mismo permitió observar que los síntomas depresivos autorreportados no permanecían estables en el tiempo. Asimismo, en este estudio se constató que sólo una parte de los docentes que reportaban tener síntomas depresivos eran diagnosticados como depresivos en las entrevistas psiquiátricas.

Al analizar los resultados en este indicador según tipo de administración educativa del establecimiento, modalidad de enseñanza, sexo y tramo etáreo de los docentes, se constata que no existen diferencias significativas entre los sub grupos descritos.

### 2.5 Enfermedades presuntas

Al analizar los datos sobre las enfermedades que los docentes reportan que les han sido diagnosticadas durante los últimos dos años, se pueden apreciar elevados porcentajes de docentes con las siguientes enfermedades: Bronquitis (**32.1%**); Colon irritable (**21.6%**); Disfonía (**18.6%**), Tendinitis (**16.6%**); Estrés (13.9%); Depresión (**13.2%**), Hipertensión (**11.5%**), tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla N° 85 Enfermedades diagnosticadas durante los dos últimos años (reportadas por los docentes)

	Total
Hipertensión arterial	11.5
Tenosinovitis o tendinitis	16.6
Estrés	13.9
Colon irritable	21.6
Fracturas óseas	3.4
Enfermedades de la columna	6.8
Várices en las piernas	7.2
Bronquitis o resfríos frecuentes	32.1
Disfonía o afonía	18.6
Cistitis	5.2
Ansiedad, crisis de pánico o fobias	6.3
Depresión	13.2
Otros	9.2

Preocupante son los elevados niveles de disfonía y tendinitis presentados por los docentes, pues se trata de sus dos principales recursos personales en el trabajo: la voz y la posibilidad de escribir.

Al analizar los resultados del indicador general de enfermedad según tipo de administración educativa del establecimiento, modalidad de enseñanza, sexo y tramo etáreo de los docentes, se constata que existen diferencias significativas por sexo y tramo etareo.

Como se aprecia en la siguiente tabla, las mujeres presentan niveles significativamente mayores de enfermedad que los docentes varones.

Tabla N° 86 Indicador de Enfermedades por sexo

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig
Femenino	503	15,85	17,120	37,550	.000
Masculino	434	9,42	14,599		
Total	937	12,87	16,311		

Estos datos coinciden con la literatura sobre salud laboral que señala que las mujeres tienen peores indicadores de salud, o consultan menos al médico (UNESCO, 2005).

Al analizar los resultados del indicador general de enfermedades según el tramo de edad de los docentes, se aprecia que los niveles de enfermedad aumentan en directa proporción con los tramos de edad (ver tabla más abajo). Es decir, existe un deterioro progresivo de la salud en los docentes, cuestión que también es reportada por la literatura mundial sobre salud laboral docente.

Tabla N° 87 Indicador de Enfermedades por edad

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Menor de 30 años	180	8,83	11,398	3,660	,006
Desde 30 hasta 39 años	300	13,25	16,641		
Desde 40 hasta 49 años	238	13,68	17,303		
Desde 50 años hasta 59 años	190	14,27	16,042		
Mayor a 59 años años	48	15,47	22,421		
Total	956	12,84	16,282		

\* Existe diferencia entre Menor a 30 años y el resto

## 2.6 Satisfacción Vocacional

Al analizar los puntajes obtenidos por los docentes en la escala satisfacción vocacional se constata que el promedio de la muestra es de 69.69% de satisfacción, con una desviación típica 21.36 puntos, tal como se aprecia en la siguiente tabla. Estos resultados muestran un alto porcentaje de docentes satisfechos con su trabajo y profesión<sup>16</sup>. Se trata de docentes que están implicados con el contenido de su profesión, que no necesariamente guarda relación con la implicación con el centro educativo concreto, ni con las características del puesto de trabajo (van der Doef y Maes, 1999; Llorente et al 2002).

Tabla N° 88 Satisfacción Vocacional

	N	Mean	Std. Deviation
Total	931	69,6938	21,36014

El análisis comparativo de satisfacción por dependencia, modalidad, sexo y tramo etéreo arrojó diferencias significativas por tramo etéreo y dependencia.

Los docentes que tienen entre 40 y 59 años presentan los mayores niveles de Satisfacción Vocacional, en comparación con el resto de los grupos etéreos, tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla N° 89 Satisfacción Vocacional por tramo etéreo

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Menor de 30 años	180	69,0105	17,52416	3,469	,008
Desde 30 hasta 39 años	296	66,4540	22,00239		
Desde 40 hasta 49 años	236	72,3217	22,03372		
Desde 50 años hasta 59 años	188	72,3402	20,99534		
Mayor a 59 años años	48	71,6077	26,51862		
Total	948	69,8304	21,40262		

\* Si existe diferencia sigficativa entre 30-39 y 40-49 y 50-59 años

Por otra parte, los docentes de liceos Municipalizados presentan niveles significativamente mayores de Satisfacción Vocacional, en comparación con sus colegas del sector Particular Subvencionado, cuestión que se aprecia en la siguiente tabla.

---

<sup>16</sup> Como ya dijimos, en esta escala no es posible trabajar sobre puntos de corte para definir niveles.

Tabla N° 90 Satisfacción Vocacional por dependencia administrativa de la escuela

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Municipal	240	72,2100	20,54584	3,971	,047
P. Subv.	720	69,0336	21,62552		
Total	960	69,8264	21,39482		

## 2.7 Índice General de Bienestar/ Salud

Se trata de un Índice construido especialmente para fines comparativos y explicativos de esta investigación. En la siguiente tabla se aprecia la distribución de puntajes del índice general de bienestar por percentiles

Tabla N° 91 Resultados índice general de bienestar/salud por percentiles

	Percentiles						
	5	10	25	50	75	90	95
Weighted Average(Definition 1)	39,9462	45,1597	53,0949	62,4898	70,6281	77,4661	80,9515
Tukey's Hinges			53,0984	62,4805	70,5281		

Como se aprecia en la tabla anterior, los resultados del índice general de bienestar se distribuyen normalmente en la población estudiada.

El análisis comparativo del índice general de bienestar/salud por dependencia, modalidad, sexo y tramo etáreo de los docentes arrojó únicamente diferencias significativas por modalidad de enseñanza.

Como se aprecia en la tabla siguiente, los docentes que se desempeñan en la modalidad científica-humanista, presentan niveles significativamente más bajos de Bienestar/Salud, en comparación con aquellos que trabajan en Liceo Técnico Profesionales y Polivalentes

Tabla N° 92 Índice General de Bienestar/Salud por modalidad de enseñanza de los docentes

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
CH	451	60,4224	12,43252	3,182	,042
TP	329	62,6050	13,27567		
CH-TP	113	62,4392	11,81102		
Total	892	61,4808	12,70636		

\* Si existe diferencia significativa entre las medias de CH y TP

Para poder interpretar estos resultados, es necesario analizarlos a la luz del conjunto de relaciones encontradas entre los índices e indicadores, cuestión que se realizará en los capítulos finales del presente informe.

### 3. Descripción de condiciones materiales de trabajo de profesores de enseñanza media de la Provincia de Santiago

Las preguntas relativas a las condiciones materiales de trabajo se analizarán en cinco partes. Las cuatro primeras corresponden al análisis descriptivo de las preguntas, que no conforman escalas, agrupadas en Empleo y Precariedad (remuneraciones, estabilidad, otro trabajo, sindicalización, higiene y seguridad); Jornada Laboral, (horas trabajadas/horas contratadas; proporción de horas lectivas y descanso), Pertinencia y disponibilidad de materiales pedagógicos; y Condiciones de la infraestructura, en tanto en la quinta parte se analiza la Escala de Exigencias Ergonómicas. Es relevante insistir, para evitar malos entendidos, que la información a continuación presentada, a excepción del punto 3.5, se basa en la percepción que tienen los propios docentes, son datos auto reportados. Así se hace en los estudios de salud laboral. Pues es la percepción de los trabajadores lo que determina sus actitudes en el trabajo.

#### 3.1. Empleo y Precariedad

Este acápite comprende la descripción de las variables alusivas a la situación de empleo, y eventual precariedad del mismo. Se abordarán las remuneraciones percibidas por los docentes, su estabilidad laboral, la necesidad de otro trabajo, el nivel de sindicalización y los niveles de higiene y seguridad.

- Remuneraciones

El 45% de los docentes de educación media **percibe** una remuneración líquida entre los \$400.000 y \$600.000 pesos, en tanto cerca de un tercio (32%) declara recibir rentas entre los \$200.00 y \$400.000 pesos.

Existen diferencias entre el sector municipal y el sector particular subvencionado, dándose una tendencia a la percepción de salarios más altos en el sector municipal. Es así como en este sector un 23% ganaría por sobre \$600.000 pesos, mientras que esta proporción es sólo de un 10% en el sector particular subvencionado. Por otra parte, casi un 10% de los docentes del sector particular subvencionado percibe una remuneración líquida de

menos de \$200.000 pesos, en tanto la proporción en el sector municipal es sólo de 8% (Tabla N° 93).

Tabla N° 93 Remuneraciones del docente por dependencia

	Municipal	P. Subv.	Total
	Col %	Col %	Col %
Menos de \$200.000	8.0%	9.9%	9.4%
Entre \$201.000 y \$400.000	27.6%	33.4%	32.0%
Entre \$401.000 y \$600.000	41.1%	46.6%	45.2%
Entre \$601.000 y \$800.000	18.8%	7.9%	10.6%
\$801.000 y más	4.4%	2.2%	2.7%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

Tabla N° 94 Remuneraciones del docente por modalidad

	CH	TP	CH-TP	Total
	Col %	Col %	Col %	Col %
Menos de \$200.000	10.5%	8.8%	7.3%	9.5%
Entre \$201.000 y \$400.000	33.9%	26.8%	34.0%	31.2%
Entre \$401.000 y \$600.000	41.5%	42.3%	53.0%	43.3%
Entre \$601.000 y \$800.000	10.5%	17.7%	5.7%	12.6%
\$801.000 y más	3.6%	4.3%		3.4%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

En relación a las diferencias por modalidad, se observa que los docentes de la modalidad polivalente reciben menores ingresos que los docentes de las otras dos modalidades, registrándose el hecho de que no hayan docentes con sueldo mayor a los \$800.000 en establecimientos polivalentes (tabla n°18).

Es necesario no perder de vista que la información sobre salarios proviene de una encuesta de auto reporte de los mismos docentes, lo que puede implicar un cierto sesgo subjetivo. Por otra parte, esta información debe analizarse considerando la cantidad de horas por las que están contratados los docentes, ya que se sabe que este dato varía mucho de acuerdo a los sectores curriculares.

- Estabilidad laboral

La variable estabilidad laboral se evaluó consultando la antigüedad o años de servicio en el actual establecimiento educacional. Los resultados muestran que los docentes del sector municipal y aquellos de liceos técnico profesionales son quienes poseen más años de trabajo en su establecimiento en relación a otras modalidades y dependencias educativas.

Los datos muestran que los docentes del sector municipal presentan un promedio de 10.2 años en su establecimiento, en cambio los docentes del sector particular subvencionado presentan un promedio de 7.1 años de trabajo en su establecimiento (tabla N° 95).

Tabla N° 95 Antigüedad en el establecimiento por dependencia

		Promedio	D.S
Antigüedad en el actual establecimiento educacional	Municipal	10.21	10.293
	P. Subv.	7.19	8.326
	Total	7.93	8.943

\* Si existe diferencia significativa

A su vez, los docentes de colegios técnico-profesionales tienen significativamente más años de antigüedad en el actual establecimiento educacional, que sus colegas de establecimientos polivalentes (Tabla N° 96).

Tabla N° 96 Antigüedad en el establecimiento por modalidad

		Mean	D.S.
Antigüedad en el actual establecimiento educacional	CH	7.68	8.66
	TP	* 10.22	10.256
	CH-TP	6.27	7.69
	Total	8.46	9.291

\* Si existe diferencia significativa

- Tener otro empleo

En relación a la pregunta ¿tiene otro trabajo?, los resultados son interesantes. Sólo la mitad de los docentes (52%) tiene un solo empleo; y entre quienes tienen dos o más empleos, el 23% no lo ejerce en otro establecimiento educacional, lo que podría implicar que son profesores y profesoras trabajando en áreas distintas a la docencia.

Al analizar los datos por dependencia no encontramos diferencias entre los docentes que trabajan en el sector municipal y en el sector particular subvencionado, manteniéndose la proporción mencionada en ambos sectores. Sin embargo, al analizar los datos por modalidad, encontramos que son los docentes de los establecimientos técnico-profesionales quienes tienden a trabajar en más de un colegio. De ellos, el 29% trabaja en otro(s) colegio(s) en contraste con el 22% de docentes que hace esto perteneciente a establecimientos científico-humanistas (Tabla N° 97).

Tabla N° 97 Respuesta a la pregunta “¿Tiene otro Trabajo?” por modalidad

	CH Col %	TP Col %	CH-TP Col %	Total Col %
No	55.4%	48.5%	52.6%	52.5%
Si, en otro/s colegio/s	21.6%	28.6%	26.0%	24.8%
Si, pero no en colegio	23.0%	22.9%	21.4%	22.8%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

- Afiliación al Colegio de Profesores o a algún sindicato docente

En relación a la afiliación de los docentes al Colegio de Profesores o a algún sindicato docente, se observa que la mayoría de los docentes no está afiliado (71%). Sin embargo encontramos diferencias en estos valores tanto por dependencia como por modalidad.

Entre los docentes que pertenecen a la dependencia particular subvencionada sólo un 23 % se encuentra afiliado al Colegio de Profesores o participa de un sindicato docente, mientras que en la dependencia municipal la inscripción al Colegio es prácticamente el doble, alcanzando un 47% (Tabla N° 98).

En el análisis por modalidad se aprecia un porcentaje significativamente menor de sindicalización en docentes de liceos técnico-profesionales (28.5%) (Tabla N° 99).

Tabla N° 98 Afiliación al Colegio de Profesores por dependencia

	Municipal Col %	P. Subv. Col %	Total Col %
Si	46.9%	22.7%	28.9%
No	53.1%	77.3%	71.1%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

Tabla N° 99 Afiliación al Colegio de Profesores por modalidad

	CH Col %	TP Col %	CH-TP Col %	Total Col %
Si	34.6%	28.5%	36.6%	32.6%
No	65.4%	71.5%	63.4%	67.4%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

Con estos datos podemos concluir que el empleo de los profesores y profesoras en la Provincia de Santiago, tiende a la precariedad. Esto ya que en su mayoría los docentes reciben una remuneración baja en consideración al nivel profesional de la carrera (el 75% recibe menos de \$600.000), el 75% de ellos no se encuentra sindicalizado<sup>17</sup>, se mantienen un promedio de apenas tres años en un mismo establecimiento educacional, y los más relevante, cerca del 50% necesita (u opta por tener) otro empleo.

- Condiciones de higiene y seguridad

Las condiciones de higiene y seguridad abordadas en este acápite se dividen en tres partes: condiciones generales de seguridad (procedimientos en caso de emergencia, señalización de seguridad y extintores), reglamento interno de seguridad y comités paritarios. Los resultados obtenidos en esta parte fueron recabados a través de las observaciones en los colegios y entrevistas a directivos, por medio de la lista de chequeo.

Dentro de las condiciones generales de seguridad, se observó que el 75% de los directivos afirma que en sus establecimientos existe un procedimiento para casos de

---

<sup>17</sup> La sindicalización, ya sea a un colegio profesional o sindicato, ha sido definido por las organizaciones internacionales del trabajo (como la OIT) como un elemento central para modular las condiciones de precariedad laboral.

riesgo o emergencia, no obstante la cuarta parte de los colegios observados declara no contar con este procedimiento (ver Tabla N° 100).

Tabla N° 100 ¿Existe un procedimiento para los casos de riesgo o emergencia?

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	75,0	75,0
No	25,0	100,0
Total	100,0	

Como parte de las medidas de seguridad se observaron también las señalizaciones en las áreas de desplazamiento. Se encontró que la mitad de los colegios no cuenta con señalizaciones de seguridad en ninguna de sus áreas de desplazamiento, un 10% tiene señalizaciones en la mitad de sus espacios y sólo un establecimiento cuenta con todas sus áreas debidamente señalizadas (ver Tabla N° 101).

Tabla N° 101 ¿Las áreas de desplazamiento se encuentran con señalización de seguridad?

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Ninguno	55,0	55,0
Menos de la mitad	10,0	65,0
La mitad	5,0	70,0
Mas de la mitad	25,0	95,0
Todos	5,0	100,0
Total	100,0	

Por último, se revisó si cada establecimiento contaba con extinguidores de fácil acceso e identificación. Los resultados arrojaron que sólo un 30% de los establecimientos observados tiene extinguidores de fácil acceso y con identificación, en tanto más de la mitad de los colegios no cumple con esto (ver Tabla N° 102).

Tabla N° 102 ¿Se cuenta con extintores de fácil acceso y con identificación?

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No	50,0	50,0
Sí, pero no se cumple con lo estipulado	15,0	65,0
Sí, pero se cumple con parte de los estipulado	5,0	70,0
Sí, y se cumple con todo lo estipulado	30,0	100,0
Total	100,0	

La segunda parte de este acápite corresponde a las preguntas relativas al reglamento interno de higiene y seguridad, las cuales fueron contestas por personas que forman parte del equipo directivo de cada colegio. De acuerdo a la normativa chilena, toda empresa que tenga contratados a más de diez trabajadores está obligada a confeccionar un reglamento interno de orden, higiene y seguridad, y mantenerlo actualizado. Cada trabajador debe contar con una copia del reglamento entregada de forma gratuita por el empleador, como también se debe remitir una copia de éste a la Dirección del Trabajo y al Servicio de Salud.<sup>18</sup>

Las preguntas que se hicieron en esta parte sólo hacen referencia a la normativa anteriormente expuesta.

Del total de colegios observados, sólo uno declaró no contar con este reglamento. Cuando se pregunta si se le entrega una copia del reglamento a cada trabajador, sólo un 40% de los colegios afirma hacerlo, no obstante, se observa que más de la mitad de los establecimientos no cumple con esta normativa. Por último, sólo un 65% de los establecimientos envía una copia de su reglamento a la Inspección del Trabajo, cifra que baja a un 60% al preguntar si remiten el reglamento al Servicio de Salud.

Tabla N° 103 ¿Existe reglamento interno de higiene y seguridad?

	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos Si	95,0	95,0
No	5,0	100,0
Total	100,0	

Tabla N° 104 ¿Se entrega una copia del reglamento de higiene y seguridad al trabajador?

	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos Si	40,0	40,0
No	60,0	100,0
Total	100,0	

<sup>18</sup> Artículo 67 de la Ley 16.744, título V del Decreto Supremo N° 40.

Tabla N° 105 ¿Se envía un ejemplar del reglamento de higiene y seguridad al Servicio de salud?

	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos Si	60,0	60,0
No	40,0	100,0
Total	100,0	

Tabla N° 106 ¿Se envía un ejemplar del reglamento de higiene y seguridad a la Inspección del trabajo?

	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos Si	65,0	65,0
No	35,0	100,0
Total	100,0	

Finalmente en la tercera parte del acápite de higiene y seguridad se aborda el tema de los comités paritarios. De acuerdo a lo estipulado por el Ministerio del Trabajo, toda empresa que cuente con más de 25 trabajadores está obligada a crear un comité paritario compuesto por tres representantes de la empresa y tres de los trabajadores<sup>19</sup>.

Del total de colegios observados, sólo el 80% declara haber conformado un comité paritario. De este grupo, sólo un 55% afirma que funciona regularmente, en tanto un 40% señala que cuenta con un programa de trabajo.

A partir de estos resultados nos es posible concluir que la situación referida al tema de higiene y seguridad de nuestros docentes, y para quienes trabajan en colegios en general, es preocupante. Esto debido principalmente a que en la mayoría de los casos no se están aplicando las normas más básicas de seguridad, tales como señalizaciones, presencia de extintores, entre otros.

Un punto importante a tratar es el caso de los comités paritarios. Estos organismos son equipos de trabajo que tienen como tarea detectar los riesgos y accidentes que pueden estar presentes en el ambiente de trabajo, y en la actualidad son una importante herramienta en la prevención de riesgos laborales. Ante este panorama, los resultados encontrados en este estudio nos hacen reflexionar y llamar la atención acerca del cuidado

<sup>19</sup> Artículo 66 de la Ley N° 16.744 del Ministerio del Trabajo

y protección que se les está brindando a nuestros docentes, quienes están trabajando en condiciones de seguridad que están muy por debajo de lo que la normativa chilena impone.

### 3.2 Jornada laboral

Esta variable describe la distribución horaria de la jornada laboral de los docentes de enseñanza media. Para ello se recopiló información en relación a las horas contratadas, a las horas frente a aula (lectivas) y horas dedicadas a tareas propias de la docencia realizadas dentro del establecimiento educacional (planificar, corregir pruebas, atender apoderados o alumnos, participar en proyectos o programas, investigar, diseñar material, relacionarse con la comunidad, etc.). Además se preguntó por el tiempo de descanso de los docentes dentro del establecimiento.

- Horas dedicadas a la docencia

En relación a las horas contratadas es posible observar (tabla nº100) que el promedio de horas por las que están contratados los profesores es de 33 hrs. de las cuales dedican cerca de 28 hrs. promedio a hacer clases en aula, es decir un 85% de la jornada laboral corresponde a trabajo en aula. Esta proporción se mantiene en las modalidades científico-humanista y técnico-profesional, sin embargo en establecimientos polivalentes las horas frente a aula llegan a un 91% de la jornada, sobrepasando con creces el 75% legalmente establecido de horas lectivas.

Tabla N°107 Horas a la semana dedicadas a la docencia por modalidad

		Horas promedio
¿Por cuántas horas está contratado en este establecimiento a la semana?	CH	*32.33
	TP	35.10
	CH-TP	34.73
	Total	33.65
Horas cronológicas dedicada a hacer clases en aula	CH	*27.01
	TP	30.44
	CH-TP	31.66
	Total	28.87
Horas dedicadas a tareas propias de la docencia	CH	15.18
	TP	14.00
	CH-TP	15.73
	Total	14.76

\* Si existe diferencia significativa

Bien es sabido que hacer clases en aula no es la única tarea que deben realizar los profesores, por lo que se recogió información respecto de las horas dedicadas a otras labores docentes, tales como corregir pruebas y tareas, atender apoderados, atender alumnos o reforzamiento escolar, participar en proyectos o programas, y planificar. En promedio los profesores dedican cerca de 15 horas a la semana a tareas fuera del aula.

Al sumar el total de horas que involucran las labores docentes (horas de aula más horas dedicadas a las otras tareas), se registra un total de 44 hrs. (tabla 101). Esto es aproximadamente 10 horas más de las 34 promedio que señala su contrato, casi un tercio de la jornada contratada. Se trata de labores que no están siendo remuneradas, pero sí están siendo exigidas por parte de los empleadores. Al observar los datos, distinguiendo por modalidad, vemos que son los docentes de la modalidad polivalente quienes presentan mayor diferencia entre horas contratadas y horas realizadas.

Tabla N°108 Horas a la semana dedicadas a la docencia por modalidad

	Horas frente a aula	Horas en tareas fuera del aula	Total de horas dedicadas a la docencia	Horas contratadas	Diferencia entre horas contratadas y realizadas
CH	27	15	42	32	10
TP	30	14	44	35	9
CH-TP	32	16	48	35	13
Total	29	15	44	34	10

- Tiempo de Descanso

Los tiempos de descanso durante la jornada laboral se evaluaron a través de dos preguntas: el tiempo de descanso del que disponían los docentes sin ninguna responsabilidad, y el tiempo destinado a almorzar con tranquilidad (es decir tiempo dedicado exclusivamente a almorzar).

En relación a tiempos de descanso sin responsabilidad en su hora de trabajo, un 41% de los docentes señala que tienen menos de 15 minutos diarios, en tanto un 31% cuenta con entre 15 y 30 minutos de descanso. No existiendo diferencia según dependencia. Al analizar los datos por modalidad se observa que los colegios científico-humanistas tienden a tener menos tiempo de descanso que los colegios técnico-profesionales (tabla N° 109).

Tabla N°109 Tiempo de descanso sin responsabilidades en horario de trabajo, según modalidad

	CH Col %	TP Col %	CH-TP Col %	Total Col %
Menos de 15 min. diarios	40.7%	39.2%	46.0%	40.8%
Entre 15 y menos de 30 min. diarios	34.6%	27.9%	21.7%	30.5%
Entre 30 min. y menos de 1 hora diaria	16.9%	22.6%	24.8%	20.0%
Más de 1 hora diaria	7.8%	10.3%	7.5%	8.7%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

En relación a la calidad de la hora de almuerzo, llama la atención que solamente alrededor de un 40% de los profesores y profesoras puede almorzar con tranquilidad siempre o casi siempre. Los datos muestran diferencias por dependencia y modalidad, siendo los establecimientos municipales y los liceos científico-humanistas los que presentan peor situación.

En colegios municipalizados, el 21% de los docentes dice no almorzar con tranquilidad nunca, versus el 8% del sector particular subvencionado que vive esta situación (tabla n° 103). En cambio, en liceos técnico-profesionales, el 20% de sus docentes almuerza

siempre con tranquilidad, lo que contrasta con el 14% que puede hacer esto en los liceos científico-humanistas y polivalentes (tabla N°110).

Tabla N°110 Hora de almuerzo con tranquilidad, según dependencia

	Municipal	P. Subv.	Total
	Col %	Col %	Col %
Nunca	20.6%	7.9%	11.1%
A veces	33.9%	26.7%	28.5%
Casi siempre	18.8%	29.4%	26.8%
Siempre	11.6%	19.7%	17.7%
No almuerza en el colegio	15.2%	16.2%	15.9%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

Tabla N° 111 Hora de Almuerzo con tranquilidad, según modalidad

	CH	TP	CH-TP	Total
	Col %	Col %	Col %	Col %
Nunca	17.6%	9.0%	12.5%	13.7%
A veces	29.0%	28.9%	31.9%	29.3%
Casi siempre	25.9%	25.5%	23.2%	25.4%
Siempre	13.9%	20.2%	14.2%	16.3%
No almuerza en el colegio	13.7%	16.5%	18.1%	15.3%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

Es decir, en relación a la jornada laboral de los docentes de educación media de la provincia de Santiago, se puede concluir que existe una sobre exigencia en términos de horario de trabajo. Esto se expresa por las aproximadamente 10 horas extras no remuneradas que hacen los docentes a la semana (lo que representa casi un tercio de su contrato laboral), y falta de instancias de descanso y desconexión durante la jornada laboral. Es en los colegios científico-humanistas donde esta sobre exigencia se da en mayor medida<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> Habría que matizar, sin embargo, con que los datos aquí recogidos provienen todos de la percepción de los docentes, y no de mediciones objetivas.

Un análisis especial requiere el porcentaje de horas lectivas que reportan los docentes. Se sabe que contar con tiempo estables y dentro del contrato de jornada para realizar las tareas no lectivas (diseño y preparación de material pedagógico, atención de estudiantes y apoderados, trabajo en equipo, registro e investigación, involucramiento en la comunidad, evaluaciones) es un elemento clave en la profesionalización docente (OCDE, 2005). Hoy se habla de la necesidad de tener profesores reflexivos, investigadores, intelectuales, capaces de adaptar el currículum a la realidad de sus estudiantes. La organización para la cooperación y el desarrollo económicos recomienda a sus países miembros que el porcentaje de horas lectivas nunca supere el 50% de la jornada laboral. Varios países incluso han disminuido este porcentaje tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla N° 112: Organización del tiempo de docencia en secundaria Comparación internacional

	Tiempo lectivo	Tiempo total	% de tiempo lectivo
Chile	864	1152	75%
Escocia	893	1365	65%
Holanda	876	1659	53%
Alemania	684	1708	40%
España	548	1425	38%
Portugal	533	1505	35%
Austria	602	1776	34%
Corea	531	1613	33%
Dinamarca	560	1680	33%
Hungría	611	1864	33%
R. Checa	602	1920	31%
Japón	449	1940	23%

Fuente: Education at Glance, OECD, 2006

Los resultados del presente estudio muestran a los profesores enseñanza media de Santiago dedicando más de un 85% de su jornada laboral a trabajo lectivo de aula, cuestión que puede incluso caer en la ilegalidad.

### 3.3 Escala de Exigencias ergonómicas

El indicador de exigencias ergonómicas muestra que existe un alto nivel de exigencias ergonómicas que no favorecen adecuadamente el desarrollo del trabajo en los profesores de enseñanza media (42 puntos promedio de un total de 100). Así mismo, sólo se encontraron diferencias significativas según dependencia, encontrando que el sector municipal supera en 8 puntos al puntaje del sector particular subvencionado (tabla N° 113).

Tabla N°113 Indicador de Condiciones Ergonómicas según Dependencia

	Promedio
Municipal	48,9
P. Subvencionado	40,9
Total	42,8

Debido a que cada exigencia ergonómica en si misma puede ser facilitadora o desencadenante de alguna enfermedad, se ha optado por describir los resultados por cada una de ellas separadamente.

La labor docente tendría dos condiciones ergonómicas propias de las características de esta profesión: el estar de pie, y el forzar la voz. Ambas situaciones no presentan diferencias significativas por dependencia ni por modalidad, y ambas están presentes entre los docentes en altos porcentajes. El 86% de los docentes dice estar de pie toda la jornada casi siempre o siempre; y el 79% de los docentes dice forzar la voz casi siempre o siempre (Tablas N°114 y 115).

Tabla N° 114 Estar de pie toda la jornada, según dependencia

	Municipal	P. Subv.	Total
	Col %	Col %	Col %
Nunca	1.1%	1.6%	1.5%
A veces	9.1%	13.8%	12.6%
Casi siempre	54.9%	54.3%	54.4%
Siempre	34.9%	30.3%	31.5%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

\* No existe diferencia significativa

Tabla N° 115 Forzar la voz, según dependencia

	Municipal	P. Subv.	Total
	Col %	Col %	Col %
Nunca	.6%	3.3%	2.7%
A veces	21.0%	21.5%	21.4%
Casi siempre	37.0%	36.2%	36.4%
Siempre	41.3%	39.0%	39.6%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

\* No existe diferencia significativa

En relación a realizar esfuerzo físico excesivo, aunque no se percibe como muy recurrente, ya que en promedio sólo alcanza un 12.6%, se señala que le ocurre casi siempre o siempre, en el caso del sector municipal a un 15.3% de los docentes (tabla n° 108).

Tabla N°116 Realizar esfuerzos físicos excesivos, según dependencia

	Municipal	P. Subv.	Total
	Col %	Col %	Col %
Nunca	47.2%	60.3%	57.1%
A veces	37.5%	28.0%	30.3%
Casi siempre	10.5%	7.8%	8.4%
Siempre	4.8%	3.9%	4.2%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

Existen diferencias significativas entre dependencia en relación a aspectos de infraestructura y condiciones materiales de los establecimientos. Los establecimientos particulares subvencionados presentan menores problemas. En relación al tipo de mueble en que deben permanecer sentados, si bien no aparece como un problema tan recurrente, ya que en promedio sólo un 11% señala que deben hacerlo casi siempre o siempre en uno incómodo, este porcentaje en el sector municipal es de 16%; lo que coincide con la percepción que tienen acerca de la exposición a una postura incómoda, donde en promedio se señala que están expuestos casi siempre o siempre sólo un 14%, en el caso del sector municipal este porcentaje se eleva a un 19%.

Tabla N° 117 Permanecer sentado en un mueble incómodo, según dependencia

	Municipal	P. Subv.	Total
	Col %	Col %	Col %
Nunca	41.5%	58.6%	54.4%
A veces	42.9%	31.6%	34.4%
Casi siempre	9.1%	6.1%	6.8%
Siempre	6.5%	3.7%	4.4%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

Tabla N°118 Permanecer sentado en un mueble incómodo, según modalidad

	CH	TP	CH-TP	Total
	Col %	Col %	Col %	Col %
Nunca	56.8%	49.0%	48.0%	52.9%
A veces	32.8%	38.9%	37.0%	35.5%
Casi siempre	7.5%	5.9%	9.3%	7.1%
Siempre	2.9%	6.2%	5.7%	4.5%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

Tabla N°119 Mantener una postura incómoda, según dependencia

	Municipal	P. Subv.	Total
	Col %	Col %	Col %
Nunca	37.2%	49.7%	46.7%
A veces	44.2%	38.2%	39.6%
Casi siempre	13.5%	9.4%	10.4%
Siempre	5.1%	2.7%	3.3%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

En cuanto a la iluminación aparece como problema importante (casi siempre o siempre) en un promedio de 23%, pero se eleva significativamente en el sector municipal en un 32%.

Tabla N° 120 Exposición a trabajar con iluminación deficiente, según dependencia

	Municipal	P. Subv.	Total
	Col %	Col %	Col %
Nunca	19.7%	40.7%	35.5%
A veces	48.0%	39.7%	41.8%
Casi siempre	17.4%	12.6%	13.8%
Siempre	14.9%	7.0%	9.0%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

Tabla N° 121 Exposición a trabajar con iluminación deficiente, según modalidad

	CH	TP	CH-TP	Total
	Col %	Col %	Col %	Col %
Nunca	37.0%	27.6%	32.5%	32.9%
A veces	46.0%	39.5%	44.3%	43.4%
Casi siempre	10.1%	19.2%	13.5%	13.9%
Siempre	6.9%	13.7%	9.7%	9.8%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

Tabla N° 122 Trabajar con temperatura inadecuada, según dependencia

	Municipal	P. Subv.	Total
	Col %	Col %	Col %
Nunca	6.6%	11.8%	10.5%
A veces	33.0%	43.2%	40.7%
Casi siempre	33.2%	26.0%	27.8%
Siempre	27.2%	19.0%	21.0%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

Tabla N° 123 Trabajar con temperatura inadecuada, según modalidad

	Modalidad de enseñanza del colegio			Total
	CH	TP	CH-TP	
	Col %	Col %	Col %	Col %
Nunca	10.9%	7.4%	11.6%	9.7%
A veces	43.3%	31.7%	45.1%	39.3%
Casi siempre	26.0%	34.0%	25.0%	28.8%
Siempre	19.8%	26.9%	18.3%	22.2%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

El problema de trabajar en ambientes con temperatura inadecuada es mayor en ambos sectores presentándose frecuentemente (casi siempre o siempre) en un 48.8% de los casos en promedio, pero siendo significativamente más alto en los colegios municipales, donde alcanza un 60.4%.

Tabla N° 124 Trabajar en un ambiente ruidoso, según dependencia

	Dependencia del colegio		
	Municipal	P. Subv.	Total
	Col %	Col %	Col %
Nunca	3.7%	7.6%	6.7%
A veces	32.4%	45.3%	42.1%
Casi siempre	28.9%	26.8%	27.3%
Siempre	34.9%	20.3%	23.9%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

Tabla N° 125 Trabajar en un ambiente ruidoso, según modalidad

	Modalidad de enseñanza del colegio			
	CH	TP	CH-TP	Total
	Col %	Col %	Col %	Col %
Nunca	7.1%	6.2%	4.1%	6.4%
A veces	42.3%	38.2%	39.8%	40.5%
Casi siempre	24.8%	30.9%	26.8%	27.3%
Siempre	25.8%	24.7%	29.3%	25.8%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

Con mayor frecuencia aún se reporta el tema de trabajar en un ambiente ruidoso (casi siempre y siempre) en un porcentaje promedio de 51.2%, siendo también significativamente más alto en el caso de los establecimientos municipales (63.8%).

Las excesivas exigencias ergonómicas descritas en este estudio guardan relación con enfermedades antes descritas y que presentan niveles preocupantes en los docentes de la muestra: Bronquitis (32.1%); Disfonía (18.6%), Tendinitis (16.6%).

### 3.4 Disponibilidad – Pertinencia de Materiales Pedagógicos

En el análisis acerca de la disponibilidad y pertinencia de los materiales pedagógicos se utilizaron dos instrumentos: el cuestionario aplicado a toda la muestra y la lista de chequeo realizada en 20 colegios. Es importante aclarar que en ambos casos las fuentes de información fueron diferentes, el cuestionario fue respondido por profesores de aula, en tanto en la lista de chequeo se entrevistaron a personas del equipo directivo.

Desde la perspectiva del magisterio fue posible apreciar que los materiales pedagógicos con que cuentan los docentes se presentan como una dificultad no menor, en todos los establecimientos, aún cuando también se presenta como problema de manera significativamente mayor en los establecimientos técnico profesionales y polivalentes. Así, los docentes señalan en estos sectores, que un 73% los materiales son insuficientes, en tanto este porcentaje en el sector científico humanista alcanza sólo a un 59.9%; del mismo modo en los establecimientos técnico profesionales y polivalentes un 55% plantea que el material no se adecua a las necesidades, porcentaje que disminuye a un 43% en los establecimientos científicos humanistas.

Tabla N° 126 Material de trabajo suficiente por modalidad

	Modalidad de enseñanza del colegio			
	CH	TP	CH-TP	Total
	Col %	Col %	Col %	Col %
Si	40.1%	26.4%	28.9%	33.6%
No	59.9%	73.6%	71.1%	66.4%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

Tabla N° 127 Material de trabajo adecuado a las necesidades por modalidad

	Modalidad de enseñanza del colegio			
	CH	TP	CH-TP	Total
	Col %	Col %	Col %	Col %
Si	56.2%	44.4%	45.1%	50.4%
No	43.8%	55.6%	54.9%	49.6%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

\* Si existe diferencia significativa

Por otra parte, cuando se aborda el tema de la disponibilidad de materiales pedagógicos desde la perspectiva de los directivos, los resultados cambian drásticamente. De acuerdo a los datos, más de dos tercios de los directivos afirman que los profesores siempre cuentan con material de apoyo para realizar sus clases. Una cifra similar se observa cuando se pregunta por la disponibilidad de materiales de oficina, en donde cerca del 80% de los directivos declara que a los profesores siempre se les es proporcionado este tipo de material.

Tabla N° 128 ¿Los profesores cuentan con material de apoyo para realizar sus clases?

	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos Ocasionalmente	5,0	5,0
frecuentemente	10,0	15,0
Siempre	85,0	100,0
Total	100,0	

Tabla N° 129 ¿El colegio proporciona a los profesores el material de oficina que requieren?

	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos Ocasionalmente	10,0	10,0
frecuentemente	10,0	20,0
Siempre	80,0	100,0
Total	100,0	

Por último, en relación a la fecha de entrega de los textos escolares, un 35% de los directivos manifestó que les llegaron entre mayo y junio, en tanto un 15% contestó que aún no les habían llegado, lo cual es un hecho bastante preocupante considerando que los colegios fueron observados en el mes de octubre del año 2008.

Tabla N° 130 ¿En qué período del año llegaron los textos escolares?

	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos Marzo/abril	47,4	47,4
Mayo/junio	36,8	84,2
Aún no llegan	15,8	100,0
Total	100,0	

Es interesante destacar las diferencias de percepción que tienen docentes y directores en relación al tema de los materiales. Por una parte una cifra importante de docentes afirma no contar con el material suficiente ni tampoco adecuado para realizar sus labores. Situación que se acentúa en colegios técnico- profesionales, sector que se caracteriza por trabajar con alumnos en situación de vulnerabilidad. Y por otro lado, encontramos en los mismos establecimientos la visión dada por los directivos, quienes no parecen ser conscientes de las necesidades que están experimentando sus docentes, ya que en su mayoría declaran que sus profesores siempre cuentan con materiales pedagógicos.

Otro aspecto importante se refiere a los textos escolares entregados por el Ministerio de Educación. A partir de este estudio se vislumbraron dos importantes problemas. El primero dice relación con la gran demora que existe en la llegada de los textos escolares a los colegios, ya que como se pudo constatar cerca de la mitad de los establecimientos observados no contaban con los textos en los meses de mayo-junio, situación que en el mes de octubre aún persistía en un 15% de los colegios. Si se considera que los mayores beneficiados con este material son principalmente los establecimientos municipales, nuevamente se está dejando en una situación de gran desventaja a quienes están en contextos de vulnerabilidad.

Por otro lado, además de la tardanza ya descrita, fue preocupante constatar que casi la mitad de los docentes piensa que este material es inadecuado a las necesidades de sus estudiantes y que dos tercios de los docentes los consideran insuficientes.

Si se tiene en cuenta que la política de entrega de libros y materiales de estudio ha sido uno de los ejes de apoyo del Ministerio de Educación hacia las escuelas municipalizadas y particulares subvencionadas, resulta alarmante encontrar esta situación. Esto plantea la necesidad de que se realice una revisión de los materiales entregados en conjunto con los docentes, además de una mejora en la planificación y distribución de los mismos.

### 3.5 Condiciones de infraestructura

Las condiciones de infraestructura fueron examinadas a través de la lista de chequeo, cuyos datos fueron recabados principalmente a través de observaciones realizadas en 20

establecimientos de la muestra, como por medio de entrevistas a miembros del equipo directivo de estos establecimientos.

Esta variable se divide en dos partes, en la primera se analiza la sala de profesores, y en la segunda las salas de clases de enseñanza media. En ambas se abordan tanto la existencia de mobiliario adecuado como también el estado en que se encuentra.

En relación a la sala de profesores, casi todos los colegios señalan contar con una, a excepción de un establecimiento. Al revisar el estado de los muebles de la sala de profesores, sólo un 60% de los colegios tiene todo su mobiliario en buen estado.

Por otra parte, en relación a las salas de clases de enseñanza media, se observaron diferentes aspectos, tales como aseo, iluminación, materiales (plumón, borrador), mobiliario (para los docentes) y acústica.

Con respecto al aseo de las salas de clases, sólo un 30% de los colegios observados mantenían sus salas en buen estado de aseo, mientras un 15% de los establecimientos no presentó ninguna sala limpia.

Se observó también los espacios de tránsito que tenían los docentes al interior de las salas. Los resultados mostraron que en la mitad de los establecimientos los docentes cuentan en todas las salas con adecuados espacios de tránsito, en tanto en un 30% de los colegios, sólo la mitad de sus salas o menos tenían apropiados espacios para que los profesores se desplacen.

Con respecto al mobiliario de las salas, se revisó la presencia de una silla y mesa de trabajo especial para los profesores, que fueran diferentes de las de los alumnos, como también el estado de la pizarra y la presencia de materiales para su uso (plumón y borrador).

Sólo un 25% de los colegios tenía en todas sus salas una silla para el profesor, y más de un tercio de ellos no contaba en ninguna sala con esta silla. Al observar el estado de la silla del profesor, tan sólo en un 45% de los colegios estaba en buen estado.

Las cifras mejoran un poco cuando se revisa la mesa de trabajo para el profesor, en donde un 65% de los colegios tenía en todas sus salas esta mesa, no obstante hay un 15% de establecimientos que tiene menos de la mitad de sus salas sin una mesa de trabajo para los docentes. Sin embargo, al examinar el estado de las mesas, sólo en un 40% de los colegios la mesa del profesor se encontraba en buen estado en todas las salas.

En relación al estado de las pizarras, sólo un 20% de los colegios observados tenía en todas sus salas una pizarra en buen estado, en tanto un 30% sólo la tenía en buenas condiciones en la mitad o en menos de sus salas.

Al preguntar por los implementos para el buen uso de las pizarras (plumón y borrador), el 70% de los directivos afirma que cada sala cuenta con ellos.

Cuando se examina la iluminación de las salas de clases, se encuentra que sólo el 70% de los colegios cuenta con una buena iluminación en todas las salas, mientras un tercio de la muestra tiene la mitad o menos de las salas con una iluminación inapropiada.

Por último, se analizaron las condiciones de aislamiento de las salas. Se observó que tan sólo un 25% de los colegios equipó a todas sus salas con aislamiento para el ruido externo, en tanto en un 60% de los colegios los paneles divisorios permiten aislar el ruido.

Como es posible observar, las condiciones de infraestructura en las cuales trabajan los docentes son bastante precarias. Por una parte en relación a la sala de profesores, llama la atención que aún existan colegios que no cuenten con este espacio para los docentes, como también es lamentable que en casi la mitad de los colegios no se cuente con un mobiliario en buen estado para este lugar, que es en dónde los docentes deben realizar parte importante de sus tareas, además de ser un espacio de reunión y descanso.

Por otro lado, cuando se revisa el estado de las salas, la situación empeora, ya que nos encontramos con que parte importante de los profesores está realizando sus labores sin las condiciones básicas para ello, como son una silla y una mesa adecuadas, como tampoco con la iluminación necesaria. A lo anterior se agrega que los docentes deben

realizar sus clases en salas que no cuentan con el aislamiento para los ruidos externos, lo cual implica necesariamente que deben forzar su voz para ser escuchados por todo el alumnado. Este factor debe ser considerado a la hora de analizar la alta prevalencia de trastornos a la voz en el magisterio, ya que más allá de los cursos y preparaciones necesarias para el manejo vocal que realicen los docentes, la infraestructura y aislamiento del ruido son elementos que no pueden ser dejados de lado, cuando se planifiquen políticas públicas al respecto.

Al cerrar este capítulo de análisis de las condiciones materiales de trabajo de los docentes de enseñanza media de Santiago, el panorama no resulta nada de alentador. Existe una tendencia a la precariedad laboral, una sobrecarga de horas de trabajo que incluso sobrepasa lo establecido legalmente (dentro de la jornada y en el tiempo personal), bajos niveles de organización sindical, necesidad de trabajar en varios colegios o incluso en empleos fuera de la docencia, escasos minutos de descanso durante la jornada laboral, condiciones inadecuadas para hacer uso del derecho a almorzar, elevadas exigencias ergonómicas y una pobre e inadecuada infraestructura y mobiliario.

Resulta desalentador constatar que, desde la percepción de los profesores y desde las observaciones externas, las políticas orientadas a generar condiciones para la profesionalización docente que se han implementado consistentemente desde comienzos de los años '90 en nuestro país, han tenido escasos impactos sobre las condiciones materiales de trabajo.

#### 4. Descripción y análisis de las condiciones psicosociales de trabajo docente de profesores de enseñanza media de la Provincia de Santiago

Los indicadores estudiados para describir el perfil de Condiciones Psicosociales de Trabajo de los docentes fueron:

- Demandas del Trabajo: compuesto de las escalas “Ambigüedad del rol”, “Presión de trabajo y tiempo”, “Interacción problemática con Estudiantes”.
- Control sobre el Trabajo: compuesto de las escalas “Autoridad para decidir”, “Oportunidades de formación”.
- Apoyo Social en el Trabajo: compuesto de las escalas “Apoyo social de la dirección”, “Apoyo social del Jefe de Unidad Técnica Pedagógica”, “Apoyo social de colegas”.
- Significatividad del trabajo (Propósito Moral social)
- Condiciones para realizar prácticas reflexivas
- Entorno social problemático
- Cantidad de alumnos en el aula
- Selección de estudiantes en el establecimiento

Los resultados en cada uno de estos indicadores se analizan comparativamente según tipo de administración educativa (municipal o particular subvencionada), modalidad de enseñanza (Científico-Humanista, Técnico-Profesional o Polivalente), sexo y tramo etario de los docentes.

##### 4.1 Demandas en el Trabajo

Al analizar los puntajes obtenidos por los docentes en la escala Demandas en el Trabajo se constata que el promedio de la muestra es de 53.144, con una desviación típica 15.858 puntos, tal como se aprecia en la siguiente tabla. Se trata de un nivel de variabilidad de los datos relativamente baja, por lo que se puede afirmar que la percepción de carga de trabajo es más bien homogénea entre los docentes.

Tabla N° 131 Demandas en el Trabajo

	N	Mean	Std. Deviation
Total	901	53,144	15,858

En la primera parte se exponen los resultados de la escala de Demandas en el Trabajo y en la segunda parte se muestra en análisis de las subescalas que componen la escala: Ambigüedad del Rol, Presión de Trabajo y Tiempo e Interacción problemática con estudiantes.

Al realizar análisis de varianza en la Escala de demandas en el trabajo, sólo se observaron diferencias significativas al comparar por dependencia y modalidad, lo cual se traduce en que los colegios del sector municipal muestran un nivel de demandas en el trabajo significativamente mayor que los particulares subvencionados.

Tabla N°132 Indicador de Demanda Laboral por dependencia

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Municipal	234	57,2880	16,08462	23,050	,000
P. Subv.	697	51,6407	15,37383		
Total	930	53,0586	15,73847		

\* Si existe diferencia entre las medias

Una situación similar se observa en los establecimientos de modalidad técnico profesional, en donde las demandas superan de forma significativa el promedio observado en los colegios de modalidad humanista. Estos resultados pueden ser apreciados en las tablas expuestas a continuación.

Tabla N° 133 Indicador de Demanda Laboral por modalidad

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
CH	479	51,8265	15,83979	6,190	,002
TP	355	55,7035	16,49524		
CH-TP	118	54,3362	14,48791		
Total	952	53,5833	16,01656		

\* Si existe diferencia entre las medias de los colegios CH y TP

#### 4.1.1 Resultados de las subescalas de Demandas en el Trabajo

En esta parte se analizarán las tres subescalas que conforman la escala de Demandas en el trabajo: Ambigüedad del Rol, Presión de Trabajo y Tiempo e Interacción problemática con estudiantes, controladas por las variables ya nombradas.

- Subescala Ambigüedad del Rol

En esta subescala sólo se observan diferencias significativas al controlar por modalidad. Los profesores de colegios técnico profesionales muestran el promedio más alto (50,2) seguidos de los establecimientos científico humanistas (46,9) y posteriormente, los de modalidad polivalente (45,6) (ver tabla N° 134). Estos resultados pueden indicar que los docentes que trabajan en establecimientos técnicos profesionales experimentan, en mayor grado, una situación laboral en donde no saben a ciencia cierta qué se espera de su rendimiento, o donde no se les comunica o señala qué pueden hacer para mejorar su desempeño. Estas demandas ambiguas, a veces pueden incluso resultar contradictorias.

Tabla N°134 Indicador de Demanda Laboral: Ambigüedad de Rol por Modalidad

	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior		
CH	326	46,8558	16,54179	5,120	,006
TP	281	50,2966	17,89827		
CH-TP	194	45,6186	16,47527		
Total	801	47,7632	17,10185		

- Subescala Presión de Trabajo y Tiempo

En la escala de Presión de Trabajo y Tiempo, en ninguna de las variables se encontraron diferencias significativas. Lo anterior implica que todos los docentes encuestados están sometidos a similares niveles de presión, caracterizados por demandas laborales altas, las cuales generalmente están enmarcadas dentro de plazos que los docentes sienten que difícilmente pueden ser cumplidos.

- Subescala Interacción problemática con estudiantes

La interacción problemática con estudiantes se relaciona con las situaciones experimentadas por los docentes, vinculadas con el manejo del orden y la disciplina, y las expresiones de agresividad que ocurren en el alumnado. Al realizar el análisis de varianza, resultaron ser significativas las comparaciones por tramo etario, dependencia y modalidad (ver tablas N° 135, 136 y 137).

Tabla N°135 Indicador de Demanda Laboral: Interacción Problemática con Estudiantes por tramo etario

	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior		
Menor de 30 años	149	49,9627	25,23246	6,397	,000
Desde 30 hasta 39 años	235	44,8227	26,30700		
Desde 40 hasta 49 años	200	45,7778	29,62972		
Desde 50 años hasta 59 años	176	57,1970	27,42518		
Mayor a 59 años años	37	54,3544	29,25501		
Total	797	49,1984	27,73895		

Tabla N°136 Indicador de Demanda Laboral: Interacción Problemática con Estudiantes por dependencia

	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior		
Municipal	300	61,5185	27,11469	104,751	,000
P. Subv.	507	42,0557	25,49259		
Total	807	49,2909	27,73629		

Tabla N°137 de Demanda Laboral: Interacción Problemática con Estudiantes por modalidad

	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior		
CH	326	40,3204	26,86599	34,294	,000
TP	284	57,9812	27,25231		
CH-TP	197	51,6074	25,41080		
Total	807	49,2909	27,73629		

A partir de estos resultados, es posible deducir que son los docentes mayores de 50 años, pertenecientes al sector municipal y de modalidad técnico profesional los que vivencian más situaciones problemáticas con los estudiantes. Este dato concuerda con el hecho de que es este grupo de docentes el que está trabajando con los alumnos con mayor grado de vulnerabilidad.

## 4.2 Control sobre el Trabajo

Al analizar los puntajes obtenidos por los docentes en la escala Demandas en el Trabajo se constata que el promedio de la muestra es de 71.366, con una desviación típica de 14.276 puntos, tal como se aprecia en la siguiente tabla. Comparativamente con otras escalas de condiciones psicosociales de trabajo, los docentes de enseñanza media de Santiago tienden a percibir niveles de control sobre el trabajo relativamente altos, es decir niveles mayores de latitud decisional. También en este indicador se aprecian niveles de variabilidad en la percepción relativamente bajos.

Tabla N° 138 Control sobre el Trabajo

	N	Mean	Std. Deviation
Total	910	71,366	14,276

El análisis de varianza que se realiza de la Escala de Control sobre el Trabajo se dividió en dos partes, la primera corresponde al indicador de control, y en la segunda se analizan las dos subescalas que lo componen: Autoridad para decidir y Oportunidades de Formación. En ambas partes se realizan cruces por sexo, tramo etario, dependencia y modalidad.

El análisis de varianza de este indicador sólo arrojó diferencias significativas al analizar por dependencia. De acuerdo a lo anterior, los profesores de colegios particulares subvencionados muestran tener más control sobre el proceso de trabajo que los docentes de los establecimientos municipalizados.

Tabla N° 139 Indicador de Control en el Trabajo por Dependencia

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Municipal	238	69,8717	13,31853	4,090	,043
P. Subv.	701	72,0290	14,49860		
Total	939	71,4823	14,23286		

#### 4.2.1 Resultados de las subescalas del Indicador de Control Demandas en el Trabajo

- Subescala Autoridad para Decidir

Esta subescala está orientada a medir los niveles de control que tiene el trabajador en relación a la toma de decisiones en sus tareas cotidianas. De acuerdo a los análisis de varianza llevados a cabo, quienes perciben significativamente mayores grados de autoridad para decidir son los docentes del sector particular subvencionado, en comparación con los del ámbito municipalizado. Esto señala que los profesores de colegios particulares subvencionado tienen mayor libertad para decidir cómo realizar su trabajo, incluyendo no sólo los métodos pedagógicos, sino también los materiales a ocupar, además de mostrar mayor injerencia en las decisiones institucionales. No se observaron diferencias significativas en las otras variables (sexo, tramo etrario y modalidad).

Tabla N° 140 Indicador de Control sobre el Trabajo: Autoridad para Decidir por dependencia

	N	Media	Std. Deviation	F	Sig.
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior		
Municipal	294	56,6667	17,92123	5,100	,024
P. Subv.	498	59,7858	19,18653		
Total	792	58,6279	18,94346		

- Subescala Oportunidades de Formación

La variable Oportunidades de Formación hace referencia a los necesidades de actualización que los profesores perciben que requieren para llevar a cabo su trabajo. Los análisis de varianza realizados arrojaron diferencias significativas solamente al comparar por modalidad. Los profesores que trabajan en colegios de modalidad polivalente muestran un menor requerimiento en las áreas de actualización en conocimientos e innovaciones en las materias impartidas. Estos resultados pueden observarse en la tabla N° 141.

Tabla N° 141 Indicador de Control sobre el Trabajo: Oportunidad de Formación por modalidad

	N	Media	Std. Deviation	F	Sig.
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior		
CH	329	85,2204	17,96931	4,877	,008
TP	286	85,4895	17,70535		
CH-TP	198	80,6187	20,40851		
Total	813	84,1943	18,23628		

#### 4.3 Apoyo Social

Al analizar los puntajes obtenidos por los docentes en la escala Apoyo Social en el Trabajo se constata que el promedio de la muestra es de 61.696, con una desviación típica de 16.534 puntos, tal como se aprecia en la siguiente tabla. La percepción de apoyo de los docentes es menor que la percepción de control sobre el trabajo, pero su variabilidad es mayor.

Tabla N° 142 Apoyo social en el Trabajo

	N	Mean	Std. Deviation
Total	906	61,969	16,534

El análisis de varianza de esta variable se divide en dos partes, en la primera se revisan los resultados del indicador de Apoyo social, mientras que en la segunda se exponen los resultados de las tres subescalas que conforman esta variable: apoyo social de la dirección, apoyo social del jefe de UTP y apoyo social de los colegas. En las dos partes se controla por sexo, tramo etario, dependencia y modalidad.

La escala de Apoyo social está orientada a medir la percepción que los trabajadores tienen acerca del apoyo que reciben de sus directivos, jefes de Unidad Técnico Pedagógica y compañeros de trabajo. El análisis de varianza realizado indica que existen diferencias significativas al controlar por dependencia y modalidad, tal como se aprecia en las siguientes tablas.

Tabla N° 143 Indicador de Apoyo Social por dependencia

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Municipal	234	59,5747	16,45989	7,449	,006
P. Subv.	702	62,9685	16,45805		
Total	935	62,1210	16,51523		

En el caso de dependencia, en los establecimientos particulares subvencionados los docentes percibirían tener un mayor apoyo social en comparación con los establecimientos municipales.

Tabla N° 144 Indicador de Apoyo Social por modalidad

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
CH	479	61,1816	16,46037	3,218	,040
TP	360	60,2978	16,74597		
CH-TP	118	64,7348	15,93728		
Total	956	61,2855	16,54415		

En el caso de modalidad, los docentes de colegios de modalidad polivalente perciben de forma significativa más apoyo social que los colegios técnico profesionales.

#### 4.3.1 Resultados de la subescalas del indicador Apoyo Social

- Apoyo Social de la Dirección

De acuerdo a los resultados del análisis de varianza, se encontraron diferencias al comparar por dependencia. En el sector particular subvencionado los profesores parecen percibir más apoyo por parte de sus directivos en comparación con la situación de los municipales (ver tabla N° 145). No se aprecian diferencias significativas por sexo, como tampoco diferencias entre los distintos tramos de edad y las diferentes modalidad de enseñanza.

Tabla N° 145 Indicador de Apoyo Social: de la Dirección por dependencia

	N	Media	Std. Deviation	F	Sig.
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior		
Municipal	295	51,7514	21,99950	10,816	,001
P. Subv.	503	56,9583	21,34434		
Total	798	55,0334	21,72118		

- Apoyo social del Jefe de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP)

Se observaron diferencias significativas al controlar por dependencia y modalidad. Los profesores que trabajan en establecimientos particulares subvencionados perciben recibir más apoyo social de parte de su jefe de UTP, que los de colegios municipales. En tanto, los docentes de colegios de modalidad polivalente son los que perciben tener mayor apoyo social por parte de sus jefes de UTP en relación a los de otras modalidades.

Tabla N° 146 Indicador de Apoyo Social: del Jefe de Unidad Técnico-Pedagógica por dependencia

	N	Media	Std. Deviation	F	Sig.
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior		
Municipal	294	62,0559	22,14029	4,880	,027
P. Subv.	503	65,8493	24,09280		
Total	797	64,4500	23,44910		

Tabla N° 147 Indicador de Apoyo Social: del Jefe de Unidad Técnico-Pedagógica por modalidad

	N	Media	Std. Deviation	F	Sig.
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior		
CH	324	64,0947	23,04662	5,397	,005
TP	280	61,7857	24,34111		
CH-TP	193	68,9119	22,23841		
Total	797	64,4500	23,44910		

- Apoyo Social de los Colegas

En esta dimensión fue posible observar diferencias significativas a nivel de modalidad, en donde aparecen los profesores de modalidad polivalente como percibiendo ser más

apoyados por sus compañeros de trabajo, en comparación con los establecimientos científico-humanistas y técnico-profesionales.

Tabla N° 148 Indicador de Apoyo Social: de sus Colegas por modalidad

	N	Media	Std. Deviation	F	Sig.
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior		
CH	325	65,5179	16,72972	4,334	,013
TP	282	65,9811	16,18408		
CH-TP	194	69,7938	17,90601		
Total	801	66,7166	16,90489		

#### 4.4. Significatividad

El concepto de significatividad puede ser entendido como la posibilidad de vincular el trabajo con valores u objetivos que no son de carácter instrumental. Los análisis de varianza realizados no arrojaron diferencias significativas en ninguna de las variables consideradas (sexo, tramo etario, dependencia y modalidad). En una escala de significatividad que va de 0 a 100, los docentes obtienen un puntaje promedio de 62,8. Esto implica que los profesores y profesoras tienden a mostrar un nivel de significatividad similar, aún cuando trabajen en diferentes tipos de colegios.

Tabla N° 149 Significatividad en el Trabajo

	N	Mean	Std. Deviation
Total	918	67,9525	21,87756

#### 4.5 Condiciones institucionales para las prácticas reflexivas

En este acápite se expondrán los análisis de varianza de las preguntas que indagan sobre las instancias o espacios que otorga el colegio para la realización de reuniones pedagógicas o de reflexión entre los docentes. Las preguntas a analizar son: *¿Con qué frecuencia se realizan en este establecimiento reuniones pedagógicas?* y *¿Con qué frecuencia se realizan en este establecimiento reuniones de reflexión sobre el sentido de las prácticas pedagógicas y el rol social del docente?*

Respecto a la primera, se observaron diferencias significativas tanto en el análisis por dependencia como por modalidad. De acuerdo a los datos, los profesores de establecimientos particulares subvencionados señalan tener reuniones pedagógicas con más frecuencia que los del sector municipal. Un 65% de los profesores de colegios particulares subvencionados afirma tener reuniones pedagógicas una o más veces por semana, en tanto, en el caso de los municipales, sólo un 58,7% indica tener reuniones pedagógicas con este tipo de frecuencia. En cuanto al análisis por modalidad, resultan ser los colegios de modalidad polivalente los que realizan con mayor frecuencia reuniones pedagógicas de carácter trimestral.

En la segunda pregunta, referente a la frecuencia de las reuniones de reflexión sobre el sentido de las prácticas pedagógicas y el rol social del docente, no se observaron diferencias significativas al comparar por modalidad y dependencia. Un cuarto de los docentes afirma tener este tipo de reuniones al menos una vez por semana, mientras que casi un 20% señala reunirse una vez al mes, un 15% indica que se junta una vez cada seis meses, en tanto casi un 10% de la muestra señala no tener nunca este tipo de reuniones.

Tabla N° 150 ¿Con qué frecuencia se realizan en este establecimiento reuniones de reflexión sobre el sentido de las prácticas pedagógicas y el rol social del docente?

	Total
	Col %
1 o más veces por semana	25.0%
1 vez cada 2 semanas	8.0%
1 vez al mes	19.4%
1 vez cada tres meses	13.4%
1 vez cada 6 meses	15.3%
1 vez al año	9.3%
Nunca	9.7%
Total	100.0%

#### 4.6 Entorno social del trabajo

En esta parte del análisis se presentan los resultados de las preguntas que forman parte del cuestionario de autoreporte, además de algunos resultados pertenecientes a la lista de chequeo.

Dentro del cuestionario de autoreporte se incluyeron tres preguntas sobre el entorno social del trabajo. La primera corresponde a: ¿Considera seguro el entorno de su escuela durante las horas de trabajo?. Al realizar los análisis de varianza por dependencia y modalidad, se encontraron en ambos casos diferencias significativas. Los profesores de los colegios particulares subvencionados (65,4%) encuentran de forma significativa el entorno de su escuela más seguro en comparación con los colegios municipales (49,7%). En tanto, los docentes que trabajan en colegios técnico-profesionales son los que encuentran más inseguros su entorno de trabajo.

La segunda pregunta relativa al tema indaga sobre las posibles amenazas o daños a la integridad física que han experimentado los docentes por actos de violencia al interior de la escuela en el presente año. Al igual que en la pregunta anterior, se observaron diferencias significativas tanto por modalidad como por dependencia. Casi un tercio de los docentes del sector municipal afirma haber sido amenazado o afectado por actos de violencia en la escuela, cifra que es significativamente mayor a la mostrada por los particulares subvencionados, en donde sólo un 10% concuerda con esta afirmación.

La tercera y última pregunta del cuestionario, indagó acerca de la percepción que tienen los docentes de sentirse protegidos por Institución en caso de posibles agresiones de estudiantes, apoderados u otros. En este caso, se repiten las diferencias significativas tanto en dependencia como en modalidad. En los establecimientos municipalizados, la mitad de los docentes afirma sentirse protegido por el establecimiento, mientras que en los particulares subvencionados los profesores que se sienten protegidos alcanzan al 76.3%. Al analizar estos resultados por modalidad de enseñanza, se aprecia que los que se sienten menos protegidos son los que trabajan en colegios técnico-profesionales, en donde tan sólo un 59% de los docentes afirma sentirse protegido, en comparación con el 70% que se observa en las otras modalidades.

La percepción de los docentes sobre los niveles de seguridad y violencia en la escuela y su entorno parecieran relacionarse directamente con los índices de vulnerabilidad de la población que atienden, ya que justamente son los colegios municipalizados los que trabajan con alumnado más vulnerable.

Para establecer algún grado de comparación se consultó acerca de la percepción que tienen los equipos directivos acerca de ambiente en el que trabajan los docentes, centrándose principalmente en temáticas de agresión por parte del alumnado.

De esta forma se encontró que más del 80% de la muestra de colegios, afirma que tiene un procedimiento de emergencia en caso de haber actos de violencia en la escuela. Por otro lado, cerca de la mitad de los colegios señala que al menos una vez al mes ocurren agresiones de tipo verbal al interior de sus dependencias. Cuando se pregunta acerca de la frecuencia de agresiones físicas sólo un 15% declara que varias veces a la semana, en tanto el resto afirma que ocurren ocasionalmente o casi nunca. Por otra parte, tan sólo el 10% de los establecimientos observados, plantea vivenciar chantajes/amenazas varias veces a la semana, y el 40% declara vivir robos dentro del colegio al menos varias veces a la semana. Por último, en relación a la presencia de armas en el colegio, un 70% de la muestra de colegios observados afirma nunca tener personas con armas en el colegio.

#### 4.7 Alumnos a cargo

Esta variable es medida por medio de tres preguntas: Número de cursos a los que le hace clases en este colegio, Número de cursos en que usted es profesor jefe en este colegio y número de alumnos promedio por aula. En las tres preguntas no se encontraron diferencias significativas al analizar por dependencia y modalidad.

En general los docentes tienen a cargo un promedio de 8 cursos a los que le hacen clases, en tanto, se observó un promedio de un curso como jefatura para cada docente.

En cuanto al número de alumnos promedio por sala de clases, cerca de un 40% de los docentes debe atender a más de 39 alumnos por sala, un 54% trabaja con salas de entre 30 y 39 estudiantes y sólo un 6% lo hace en aulas con menos de 30 estudiantes. Al

respecto no se apreciaron diferencias significativas por dependencia o modalidad educativa del establecimiento.

#### 4.8 Selección de estudiantes

En relación a la selección de estudiantes por parte del establecimiento, más del 70% de los profesores del sector municipal afirma que no existe, cifra significativamente mayor al 58% que opina de la misma forma en los colegios particulares subvencionados.

Esta pregunta fue realizada también a los directivos de los colegios que fueron observados. Los resultados señalan que más de la mitad de los colegios declara seleccionar alumnos de acuerdo a un criterio académico.

## 5. Otras variables psicológicas de profesores estudiadas.

### 5.1 Estrategias o estilos personales de afrontamiento de situaciones estresantes.

Tal como planteábamos en el capítulo sobre propiedades técnicas de las escalas, los datos muestran que los docentes de enseñanza media de la Provincia de Santiago no tienden a utilizar un estilo único de afrontamiento de situaciones estresantes (evasivo, emocional o centrado en el problema). Pareciera que estas estrategias personales varían según condiciones de contexto, momento del año, situaciones personales, etc. La escala para evaluar estrategias de afrontamiento no tiene validez en la población estudiada, por lo tanto no se pudo profundizar en esta temática.

Apoyados en el juicio de expertos escogimos preguntas sueltas relacionadas con: capacidad de distanciarse de la situaciones estresantes (“frente a situaciones estresantes me tomo un tiempo y me alejo de la situación”) y capacidad de afrontamiento directo de problemas en el trabajo (“frente a situaciones estresantes me enfoco en el problema y veo cómo lo puedo solucionar”).

Al analizar estas preguntas se observa que el porcentaje de docentes que frente a situaciones estresantes se enfoca en el problema y ve como lo puede solucionar es mayor que el porcentaje que se toma un tiempo libre y alejarse de la situación.

Tabla N° 151 Formas de respuesta a situaciones estresantes

	Me tomo un tiempo libre y me alejo de la situación	Me enfoco en el problema y veo como lo puedo solucionar
	%	%
Para nada	12.7%	.2%
2	25.8%	.7%
3	31.6%	11.8%
4	22.9%	47.2%
Muchísimo	6.9%	40.2%
Total	100.0%	100.0%

Ninguna de estas formas de responder frente a situaciones estresantes presenta diferencias al comparar sub grupos por edad, sexo, dependencia del establecimiento y modalidad de enseñanza.

## 5.2 Autoestima de los docentes

Al analizar los puntajes obtenidos por los docentes en la escala de autoestima se constata que el promedio de la muestra es de 62.8% en una escala de 0-100, con una desviación típica 12.2 puntos, tal como se aprecia en la siguiente tabla. Si bien no existen puntos de corte que permitan hablar de niveles de autoestima, se puede afirmar que la gran mayoría de los docentes tiene un valoración de sí mismos regular o suficiente.

Tabla N° 152 Autoestima docente

	N	Mean	Std. Deviation
Total	935	62,8827	12,20133

El análisis comparativo de autoestima docente por dependencia, modalidad, sexo y tramo etáreo arrojó diferencias significativas por dependencia administrativa de los liceos. Tal como se aprecia en la siguiente tabla, los docentes de establecimientos particulares subvencionados tienen una autoestima significativamente mayor que la de sus colegas de establecimientos municipalizados

Tabla N° 153 Autoestima docente por dependencia

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Municipal	227	61,2214	12,32003	5,585	,018
P. Subv.	708	63,4159	12,12353		
Total	935	62,8827	12,20133		

Al concluir este capítulo sobre los aspectos psicológicos de los docentes, es importante aclarar que las variables analizadas (afrentamiento y autoestima) provienen de un marco teórico distinto al utilizado en los estudios de salud laboral. No obstante su incorporación en este estudio se fundamenta principalmente en la crítica que se les hace a los estudios de salud laboral por no integrar variables personales en sus modelos.

Estas diferencias en los marcos teóricos pueden explicar los resultados observados en el comportamiento técnico de ambas escalas y el bajo nivel de relaciones que presentaron con otras variables.

## 6.- Identificación de Perfiles de docentes según sus condiciones de Bienestar/malestar

Como segundo nivel de análisis se indagó sobre la existencia de "tipos de docentes" en base a sus niveles de bienestar/malestar psicológico, caracterizando a los docentes de estos perfiles de acuerdo a sus condiciones materiales y psicosociales de trabajo. Se trató de avanzar en el debate acerca de la existencia de *prototipos* de bienestar docente y, de ser posible, en la caracterización de los mismos. Es de rigor señalar que no es posible, únicamente a partir de este estudio, realizar afirmaciones taxativas en este debate. La identificación de *prototipos de docentes* requiere, entre otras cosas, de la acumulación de información en un conjunto de investigaciones (la acumulación de una base de conocimientos) y de la existencia de datos generados en estudios longitudinales de seguimiento. Estos resultados deben leerse, entonces, en la perspectiva de la acumulación de información y conocimiento aún insuficiente, pero necesario.

Para identificar tipologías de docentes, se realizó un análisis de conglomerados (Cluster Análisis) que agrupó a los profesores de la muestra en función de sus características de bienestar y malestar psicológico, operacionalizadas a través de los puntajes obtenidos por ellos en las escalas de: "agotamiento emocional", "distancia emocional", "sensación de falta de logro", "síntomas de ansiedad y depresión", "satisfacción vocacional"<sup>21</sup>.

El primer resultado a informar, es la cantidad de grupos encontrados en el análisis. Se trabajó con la hipótesis de la existencia de dos, tres y cuatro grupos-tipos de bienestar docente. Los resultados sólo validaron la existencia de dos grandes conglomerados, tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla N° 154 Cantidad y porcentaje de docentes por conglomerado

		N° no ponderado	Porcentajes
Cluster	1	334	45%
	2	405	55%
Datos Válidos		739	
Datos Perdidos		83	

<sup>21</sup> El análisis estadístico de conglomerado supone, entre otras cosas, que los datos trabajados sean escalares y que hayan sido reprocesados lo menos posible. Es por esta razón que no se incluyó el indicador de enfermedad presunta en la construcción de estos conglomerados de profesores.

Al analizar las características de bienestar y malestar en cada uno de estos conglomerados, se apreció que no se formaron grupos altamente diferenciados. Por el contrario, lo que distingue a estos grupos es la magnitud de los puntajes en todas las escalas de bienestar/malestar. Es decir, en el conglomerado 1 se agrupan los docentes que reportan los mayores niveles de agotamiento emocional, distanciamiento emocional, sensación de falta de logro y síntomas de ansiedad y depresión; así como los menores niveles de satisfacción vocacional. En el conglomerado 2 se agrupan los docentes que reportan los menores niveles de malestar en todas las escalas y los mayores niveles de satisfacción vocacional. En la siguiente tabla se pueden observar estos resultados resumidos por escala para cada conglomerado<sup>22</sup>:

Tabla N° 155 Conglomerados e indicadores de bienestar/malestar

Indicador	Conglomerado	Media	Desviación St
Agotamiento emocional	1	62.5	14.1
	2	27.9	13.3
Distancia emocional	1	36.9	22.6
	2	17.6	14.4
Falta de Logro	1	26.4	14.3
	2	16.4	13
Ansiedad/depresión	1	47.3	15.5
	2	27.3	12.3
Satisfacción vocacional	1	58.5	20.1
	2	78.1	18.1

De acuerdo a estos datos, podemos afirmar que, desde el punto de vista de su bienestar/malestar psicológico, los docentes de enseñanza media de Santiago se agrupan en dos grandes conglomerados, que no difieren en el tipo de bienestar/malestar percibido, sino en la magnitud de su malestar en todos los aspectos evaluados. Desde esta perspectiva, el *constructo* bienestar/malestar docente presenta un alto nivel de consistencia interna, es decir, sus distintos componentes están en relación de interdependencia<sup>23</sup>. Pareciera, pues, que los procesos de desgaste psicológico, entre los docentes, presentan un patrón similar de aparición.

<sup>22</sup> Los resultados de los conglomerados por cada ítem se pueden apreciar en el Anexo 37: Resultados análisis de conglomerado.

<sup>23</sup> Como veremos en el apartado siguiente de este informe, el análisis de correlaciones reafirma este nivel de interdependencia entre las variables que componen el indicador general de bienestar, a la vez que nos señala

El conglomerado 1 agrupa a un 45% de los docentes, que presentan mayores niveles de malestar y menor satisfacción vocacional. El conglomerado 2 agrupa a un 55% de los docentes, quienes presentan menores niveles de malestar y mayor satisfacción vocacional.

Una vez obtenidos estos conglomerados se procedió a analizar la presencia o ausencia en éstos de las variables psicosociales y materiales evaluadas en este estudio.

En relación a las condiciones psicosociales de trabajo percibidas por los docentes de cada uno de estos conglomerados, podemos apreciar que los docentes del conglomerado 1 (de mayor malestar) las tienden a percibir de manera significativamente peor que sus colegas con mayor bienestar (conglomerado 2) en casi todas las escalas evaluadas.

El conglomerado de docentes con mayor malestar (C1) percibe niveles significativamente mayores de demanda laboral, en comparación con el segundo grupo de profesores, tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla N° 156 Demandas en el Trabajo por conglomerado

	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Cluster 1	60.2	13.8	156.9	.000
Cluster 2	47.6	14.9		
Total	53.3	15.7		

El conglomerado de docentes con mayor malestar (C1) percibe niveles significativamente menores de control sobre el trabajo, en comparación con el segundo grupo de profesores, tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla N° 157 Control sobre el Trabajo por conglomerado

	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Cluster 1	70.1	14.1	4.315	.038
Cluster 2	72.11	14.4		
Total	71.2	14.3		

---

que estas variables están evaluando aspectos diferentes del bienestar docente, es decir que no hay superposición de indicadores.

El conglomerado de docentes con mayor malestar percibe niveles significativamente menores de apoyo social en el trabajo, en comparación con el segundo grupo de profesores, tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla N° 158 Apoyo Social en el Trabajo por conglomerado

	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Cluster 1	58.7	15.1	26.137	.000
Cluster 2	64.5	17.4		
Total	61.9	16.6		

El conglomerado de docentes con mayor malestar percibe niveles significativamente menores de significatividad en el trabajo, en comparación con el segundo grupo de profesores, tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla N° 159 Significatividad en el Trabajo por conglomerado

	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Cluster 1	59.3	20.8	115.7	.000
Cluster 2	74.5	20.3		
Total	67.6	21.8		

El conglomerado de docentes con mayor malestar percibe niveles significativamente más adversos en el entorno social del trabajo, en comparación con el segundo grupo de profesores, tal como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla N° 160 Entorno Social del Trabajo por Conglomerado

	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Cluster 1	50.5	28.2	44.7	.000
Cluster 2	38.7	23.6		
Total	44.1	26.5		

En relación a las condiciones materiales de trabajo percibidas por los docentes de cada uno de estos conglomerados, se observan diferencias significativas en variables de estabilidad laboral, ergonomía, materiales pedagógicos, y uso del tiempo libre, tal como se detalla a continuación.

Los docentes del grupo con mayor malestar han tenido menor estabilidad laboral, lo que se aprecia en la siguiente tabla sobre cantidad de años en el anterior trabajo educativo.

Tabla N° 161 Cantidad de años en el anterior trabajo como docente por conglomerados

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Cluster 1	344	4,62	5,155	13,088	,000
Cluster 2	396	6,31	7,196		
Total	740	5,53	6,383		

Los docentes del grupo con mayor malestar (conglomerado 1) perciben, de manera significativa, mayores exigencias ergonómicas que sus colegas del grupo con menor malestar, tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla N° 162 Exigencias ergonómicas por conglomerados

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Cluster 1	364	47.9	16.8	54.2	.000
Cluster 2	454	39.4	16.2		
Total	818	43.2	17		

Los docentes del grupo con mayor malestar tienden a percibir que cuentan con materiales educativos insuficientes y de menor pertinencia, en comparación con el grupo de docentes con mayor bienestar, tal como se aprecia en las siguientes tablas.

Tabla N° 163 Materiales de trabajo suficientes por conglomerado

	¿El material de trabajo con el que cuenta es suficiente?		
	Si	No	Fisher's Exact Test
Cluster 1	26,3%	73,7%	.000
Cluster 2	38,5%	61,5%	
Total	33,0%	67,0%	

Tabla N° 164 Pertinencia de Materiales de trabajo por conglomerado

	¿El material de trabajo con el que cuenta es adecuado a las necesidades?		
	Si	No	Fisher's Exact Test
Cluster 1	41,6%	58,4%	.000
Cluster 2	56,2%	43,8%	
Total	49,7%	50,3%	

Los docentes del grupo con mayor malestar perciben peores condiciones de jornada y descanso en dos indicadores: calidad de la hora de almuerzo en el establecimiento educativo y horas dedicadas a tareas docentes fuera de horario de trabajo, tal como se aprecia en las siguientes tablas

Tabla N° 165 Calidad de la hora de almuerzo por conglomerados

		Si usted almuerza en el establecimiento, ¿lo puede hacer con tranquilidad?					Pearson Chi-Square
		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	No almuerza en el colegio	
Cluster 1	1	16,9%	30,4%	24,9%	15,1%	12,7%	.000
Cluster 2	2	7,8%	27,3%	26,9%	19,1%	18,9%	
Total		11,8%	28,7%	26,0%	17,3%	16,1%	

Tabla N° 166 Horas dedicadas a tareas docentes fuera de horario de trabajo por conglomerado

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Cluster 1	376	9,98	7,5	8,759	,003
Cluster 2	454	8,51	6,8		
Total	830	9,18	7,2		

Estos indicadores de jornada y descanso nos muestran que los docentes del grupo con mayor malestar perciben una “invasión” de sus espacios de tiempo libre, almuerzo y tiempo personal, por las exigencias del trabajo.

Finalmente, al analizar las características de los docentes de cada uno de los conglomerados según las principales variables de identificación utilizadas en el estudio, no se aprecian diferencias significativas según sexo, edad, modalidad educativa, tipo de administración del establecimiento, ni tipo de formación inicial de los docentes. Estos resultados nos indican que la condición de bienestar/malestar docente es transversal a estas principales características de la muestra.

## 7. Relaciones entre Condiciones de Trabajo y Bienestar/Malestar Docente.

Como tercer nivel de análisis, se trabaja sobre las relaciones bidireccionales (correlaciones) encontradas entre los distintos indicadores que componen las cuatro grandes dimensiones de este estudio: bienestar/malestar docente, condiciones materiales de trabajo, condiciones psicosociales del trabajo docente y los aspectos psicológicos personales de los docentes.

### 7.1. Aspectos generales de las correlaciones encontradas<sup>24</sup>

Un primer aspecto a destacar es que las correlaciones estudiadas se encuentran alineadas. Los resultados son consistentes con los antecedentes teóricos y empíricos disponibles, en términos positivos y negativos según la dirección del indicador específico.

Por otra parte, la magnitud de las correlaciones encontradas no es excesiva, lo que permite afirmar que no hay superposición de indicadores de medición<sup>25</sup>. Para los análisis que realizamos a continuación, nos centraremos principalmente en las correlaciones de mayor intensidad<sup>26</sup>.

Todos los indicadores de condiciones psicosociales del trabajo docente muestran correlaciones, leves o moderadas, con el Índice General de bienestar y con los indicadores de bienestar/malestar.

En el caso de los indicadores de condiciones materiales de trabajo, sólo algunos de ellos muestran correlaciones débiles con el Índice General de bienestar y con los indicadores de bienestar/malestar. Estos resultados eran esperables, pues las relaciones entre condiciones materiales y bienestar docente no son directas. Además algunos indicadores de condiciones materiales presentan niveles de variabilidad tan bajos, que hacen imposible una covariación con los indicadores de bienestar.

---

<sup>24</sup> En el Anexo 38 se pueden observar las principales correlaciones encontradas en el estudio.

<sup>25</sup> Como planteábamos en el marco teórico del presente estudio, la superposición de indicadores de medición es una de las principales críticas que se le realizan a los estudios de bienestar y salud en el trabajo (Guglielmi y Tatrow, 1998)

<sup>26</sup> Se dice que una correlación es moderada cuando el indicador R de Pearson se encuentra entre los valores .3 y .6. Se habla de correlación débil cuando los valores la R de Pearson son menores de .3 y se dice que las correlaciones son altas o excesivas cuando los valores del indicador R de Pearson son mayores que .6.

Los indicadores de aspectos psicológicos personales de los docentes muestran correlaciones leves o no presentan correlaciones con el Índice General de bienestar y los indicadores de bienestar/malestar. Estas relaciones más débiles eran esperables, pues como señala la literatura de salud laboral, las relaciones entre los elementos de contexto y las características personales de los docentes no son lineales y se encuentran en estos momentos en el centro del debate.

## 7.2. Correlación interna entre los indicadores de Bienestar

Un primer elemento a destacar es que la correlación entre todos los indicadores es significativa, tal como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla N° 167 Correlaciones entre los indicadores de bienestar

		Agotamiento Emocional	Distancia Emocional	Falta de Logro	Ansiedad/ Depresión	Satisfacción Vocacional
Agotamiento Emocional	Pearson	1	.482**	.268**	.580**	-.420**
Distancia Emocional	Pearson	.482**	1	.372**	.315**	-.333**
Falta de Logro	Pearson	.268**	.372**	1	.254**	-.367**
Ansiedad/ Depresión	Pearson	.580**	.315**	.254**	1	-.337**
Satisfacción Vocacional	Pearson	-.420**	-.333**	-.367**	-.337**	1

\*\* Correlación es significativa al nivel 0.01 (2 tailed)

En la siguiente tabla se observa la correlación existente entre el índice general de bienestar y el indicador de enfermedades presuntas

Tabla N° 168 Correlacion entre Indice de Bienestar e Indicador de Enfermedades

		Índice de Bienestar	Indicador de Enfermedades
Índice de Bienestar	Pearson Correlation	1	-,235(**)
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	739	739
Indicador de Enfermedades	Pearson Correlation	-,235(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	739	822

\*\* Correlación es significativa al nivel 0.01 (2 tailed)

Como planteábamos más arriba la magnitud de las correlaciones observadas nos permite afirmar que no existe superposición en los indicadores de medición de bienestar. Si cruzamos esta información con los resultados obtenidos sobre conglomerados docentes, podemos afirmar que el constructo bienestar docente, así como el Índice General de Bienestar tienen sentido y carácter multidimensional.

En términos específicos, se observa que el “agotamiento emocional” tiene una correlación moderada alta con “ansiedad/depresión”, con “distanciamiento emocional” e inversamente con “satisfacción vocacional”. La correlación de agotamiento emocional con sensación de falta de logro es baja. La relación entre agotamiento emocional y sintomatología ansiosa y depresiva está descrita en la literatura sobre salud laboral, lo mismo que las relaciones entre las tres escalas asociadas al *burnout*. La alta correlación inversa entre agotamiento emocional y satisfacción vocacional nos señala la importancia de que los docentes se sientan satisfechos, para disminuir los niveles de agotamiento emocional, indicador central de malestar docente en la literatura actualizada, y elemento fundamental para la facilitación de ambientes afectivos propicios para los aprendizajes.

El indicador “distancia emocional” presenta además una correlación significativa moderada con “falta de logro”, “ansiedad/depresión” y “satisfacción vocacional” (invertida).

El indicador “sensación de falta de logro” presenta los mayores niveles de correlación con “distancia emocional”, “satisfacción vocacional” (Invertida).

El indicador “ansiedad/depresión” presenta niveles de correlación moderados con todos los indicadores de bienestar, con excepción de agotamiento emocional (cuya correlación es moderada alta).

Finalmente, el indicador “satisfacción vocacional” presenta niveles de correlación moderados altos con todos los indicadores de bienestar. Estos resultados muestran la importancia que tiene la satisfacción vocacional para disminuir los niveles de malestar en los docentes.

### 7.3 Correlación interna entre los indicadores de Condiciones psicosociales del trabajo

La correlación entre todas las escalas de condiciones psicosociales del trabajo es significativa, tal como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla N° 169 Correlaciones entre los indicadores de condiciones psicosociales de trabajo

		Demandas del trabajo	Control en el trabajo	Apoyo social en el trabajo	Significatividad en el trabajo	Condiciones para las prácticas reflexivas	Entorno social del trabajo
Demandas del trabajo	Pearson	1	-.239**	-.436	-.259**	-.199**	.527**
Control en el trabajo	Pearson	-.239**	1	.522**	.378**	.391**	-.178**
Apoyo social en el trabajo	Pearson	-.436	.522**	1	.278**	.395**	-.361**
Significatividad en el trabajo	Pearson	-.259**	.378**	.278**	1	.095**	-.164**
Condiciones para las prácticas reflexivas	Pearson	-.199**	.391**	.395**	.095**	1	-.093**
Entorno social del trabajo	Pearson	.527**	-.178**	-.361**	-.164**	-.093**	1

\*\* Correlación es significativa al nivel 0.01 (2 tailed)

#### 7.3.1. Demandas de Trabajo

La percepción de excesivos niveles de demandas del trabajo, por parte de los docentes, tiene una intensa relación con la vulnerabilidad percibida del entorno social del liceo. Esto

se alinea con un conjunto de investigaciones sobre trabajo docente que muestran que trabajar en contextos de mayor vulnerabilidad genera mayores exigencias en el trabajo educativo. La percepción de demanda también tiene relaciones moderadas e inversas con la percepción de control y autonomía, apoyo social y significatividad en el trabajo, así como con las condiciones institucionales percibidas para la realización de prácticas reflexivas.

La siguiente tabla presenta la matriz de correlaciones entre los distintos indicadores de Demandas en el Trabajo y los indicadores específicos de control y apoyo social en el trabajo<sup>27</sup>:

Tabla N° 170 Relación entre indicadores de demanda y los indicadores de control y apoyo social en el trabajo

		Ambigüedad de Rol (DT)	Presión de tiempo (DT)	Interacción problemática con estudiantes (DT)
Ambigüedad de Rol (DT)	Pearson	1	.358**	.319**
Presión de tiempo (DT)	Pearson	.358**	1	.272**
Interacción problemática con estudiantes (DT)	Pearson	.319**	.272**	1
Autoridad para decidir (CT)	Pearson	-.381**	-.303**	-.238**
Oportunidades de formación (CT)	Pearson	.017	.176**	-.035
Apoyo social de la dirección	Pearson	-.458**	-.352**	-.278**
Apoyo social de jefe de UTP	Pearson	-.271**	-.173**	-.201**
Apoyo social entre colegas	Pearson	-.201**	-.116**	-.175**

\*\* Correlación es significativa al nivel 0.01 (2 tailed)

Se aprecian niveles moderados de correlación entre todas las escalas, destacándose la relación más intensa e inversa entre los tres indicadores de Demandas en el Trabajo y la percepción de contar con autoridad para decidir en el trabajo y de recibir apoyo social de parte de la dirección.

<sup>27</sup> Las relaciones entre demanda, control y apoyo social en el trabajo se analizan en detalle, pues configuran uno de los modelos más estudiados sobre salud laboral, el modelo de Karasek o modelo JDC-S (van der Doef y Maes, 1999).

Al analizar estos resultados en conjunto, se aprecia que la percepción de demandas excesivas en el trabajo docente está compuesta por elementos de ambigüedad en el rol, presión y exigencias de tiempo e interacción problemática con estudiantes, y se relaciona, en su conjunto, fuertemente con el entorno de vulnerabilidad del trabajo, el apoyo social de la dirección del liceo y la percepción de contar con autonomía para tomar decisiones cotidianas sobre el trabajo.

### 7.3.2. Control sobre el Trabajo

La percepción de los docentes de tener control sobre los procesos de trabajo, rasgo característico de un trabajo profesional, tiene una intensa relación con la significatividad, con la existencia de condiciones institucionales para realizar prácticas reflexivas y con la percepción de contar con apoyo social en el trabajo. El control percibido sobre el trabajo tiene una relación más débil e inversa con los niveles de demanda de trabajo percibidos.

A continuación se presenta la matriz de correlaciones entre los distintos indicadores de control sobre el proceso de trabajo y los indicadores específicos de demanda y apoyo social en el trabajo.

Tabla N° 171 Relación entre indicadores de control sobre el proceso de trabajo y los indicadores de demanda y apoyo social en el trabajo

		Autoridad para decidir (CT)	Oportunidades de formación (CT)
Ambigüedad de Rol (DT)	Pearson	-.381**	.017
Presión de tiempo (DT)	Pearson	-.303**	.176**
Interacción problemática con estudiantes (DT)	Pearson	-.238**	-.035
Autoridad para decidir (CT)	Pearson	1	.136**
Oportunidades de formación (CT)	Pearson	.136**	1
Apoyo social de la dirección	Pearson	.647**	.098**
Apoyo social de jefe de UTP	Pearson	.454**	.108**
Apoyo social entre colegas	Pearson	.361**	.159**

\*\* Correlación es significativa al nivel 0.01 (2 tailed)

Al analizar las relaciones entre las distintas subescalas del indicador de control sobre el trabajo y las subescalas de los indicadores demanda y apoyo social, se destaca la fuerte relación existente entre el indicador de control “autoridad para decidir” y la percepción de contar con apoyo social de parte de la dirección del liceo. También existen relaciones moderadas pero intensas entre la “autoridad para decidir” y la percepción de contar con apoyo desde la Unidad Técnico-Pedagógica del liceo y de parte de los colegas. Asimismo, se aprecian relaciones moderadas e inversas entre la “autoridad para decidir” y la ambigüedad del rol docente y la presión de tiempo percibida.

Analizando estos resultados en conjunto, se aprecia que la percepción de control sobre el trabajo está compuesta por la autoridad para decidir y por la percepción de que el trabajo entrega oportunidades de actualización y formación. El nivel de control sobre el trabajo se relaciona fuertemente con la posibilidad de atribuirle al trabajo fines que trasciendan lo meramente instrumental (significatividad), con la existencia de condiciones institucionales para realizar prácticas de reflexión sobre el trabajo docente, y con la percepción de contar con apoyo social en el trabajo, especialmente de parte de dirección y unidad técnico pedagógica. En la línea de la profesionalización docente, hoy ampliamente aceptada, parece fundamental que los equipos directivos entreguen mayores niveles de autonomía a los docentes para tomar decisiones sobre el proceso de trabajo, que generen condiciones para la reflexión pedagógica, que a su vez puede potenciar la atribución de sentidos trascendentes sobre la labor docente.

### *7.3.3. Apoyo social en el Trabajo*

La percepción de los docentes de contar con apoyo social en el trabajo, rasgo característico de una profesión inter subjetiva, tiene una intensa relación, como ya se dijo, con la percepción de control sobre el trabajo y de contar con condiciones institucionales para la realización de prácticas reflexivas. Existe una relación moderada en inversa entre la percepción de apoyo social en el trabajo y los niveles de demandas laborales y de vulnerabilidad del entorno de trabajo educativo.

A continuación se presenta la matriz de correlaciones entre los distintos indicadores de apoyo social en el trabajo y los indicadores específicos de demanda y control sobre el trabajo

Tabla N° 172 Relación entre indicadores de apoyo social en el trabajo y los indicadores de demanda y control en el trabajo.

		Apoyo social de la dirección	Apoyo social de jefe de UTP	Apoyo social entre colegas
Ambigüedad de Rol (DT)	Pearson	-.458**	-.271**	-.201**
Presión de tiempo (DT)	Pearson	-.352**	-.173**	-.116**
Interacción problemática con estudiantes (DT)	Pearson	-.278**	-.201**	-.175**
Autoridad para decidir (CT)	Pearson	.647**	.454**	.361**
Oportunidades de formación (CT)	Pearson	.098**	.108**	.159**
Apoyo social de la dirección	Pearson	1	.504**	.375**
Apoyo social de jefe de UTP	Pearson	.504**	1	.339**
Apoyo social entre colegas	Pearson	.375**	.339**	1

\*\* Correlación es significativa al nivel 0.01 (2 tailed)

Al analizar las relaciones entre las distintas subescalas del indicador de apoyo social en el trabajo y las subescalas de los indicadores demanda y control se destacan las relaciones entre los distintos tipos de apoyo social y la percepción de tener autoridad para decidir sobre el proceso de trabajo. Por otra parte, destacan las relaciones inversas entre la percepción de ser apoyado por la dirección que tienen los docentes y la ambigüedad en el rol y la presión de tiempo percibida.

Analizando estos resultados en conjunto, se aprecia que la percepción de contar con apoyo social en el trabajo se relaciona fuertemente con la percepción de contar con autoridad para decidir sobre los procesos de trabajo, como si los docentes necesitarán sentirse apoyados, especialmente por los equipos directivos. A su vez, los docentes parecen sentirse apoyados por los equipos directivos cuando éstos, de una u otra forma, generan condiciones para pensar el trabajo cotidiano, para escuchar a otros y hacerse escuchar. Finalmente, llama la atención que, mientras más vulnerable sea el entorno social del trabajo de los docentes, estos se sientan menos apoyados. De los análisis anteriores se desprende que la mejor forma de apoyar desde la dirección a los docentes

es potenciar la autonomía de los profesores. Los directores, alineados con los jefes de U.T.P. apoyan cuando dan autonomía y esto parece disminuir la percepción de excesiva presión de tiempo y trabajo y generar un discurso no persecutorio sobre el control sobre el trabajo.

#### *7.3.4. Significatividad en el Trabajo*

La significatividad en el trabajo, es la posibilidad de atribuirle al mismo, objetivos o fines que trasciendan lo meramente instrumental (tener empleo y recibir sueldo). Veremos en el apartado siguiente que se trata de un aspecto del trabajo que tiene fuertes relaciones con los niveles de bienestar/malestar docente.

Al analizar los resultados observamos que esta atribución de sentido trascendente en el trabajo docente se relaciona fuertemente con la percepción de tener control sobre los procesos cotidianos de trabajo. A la vez existe una relación directa, aunque más débil, con el apoyo social percido, e inversa con los niveles de demanda laboral. Podemos afirmar que se observa una relación interesante y compleja entre la atribución de sentido al trabajo docente, el apoyo social percido en el trabajo y los grados de control sobre los procesos de trabajo docente. Como se trata de relaciones bidireccionales, puede interpretarse que contar con mayor control ayuda a otorgarle sentido al trabajo docente, así como que tener un sentido más trascendente sobre el trabajo y sentirse apoyado permiten adquirir mayores niveles de control y autonomía sobre el trabajo.

### 7.4 Correlaciones entre los indicadores de bienestar/maestar docente y las condiciones de trabajo

#### *7.4.1. Índice General de Bienestar y Condiciones de Trabajo*

Al analizar las correlaciones entre el Índice General de Bienestar (IGB) y las condiciones de trabajo estudiadas, se aprecia que las relaciones apuntan, en términos generales, en la línea de los antecedentes teóricos y empíricos disponibles.

En la siguiente tabla se muestran todas las correlaciones significativas entre en IGB y las condiciones de trabajo materiales y psicosociales.

Tabla N° 173 Índice General de Bienestar y Condiciones de Trabajo, correlaciones divariadas significativas

Índice General de Bienestar		
Pearson	-.433**	Demandas del trabajo
Pearson	.239**	Control en el trabajo
Pearson	.263**	Apoyo social en el trabajo
Pearson	.536**	Significatividad en el trabajo
Pearson	.084*	Condiciones para las prácticas reflexivas
Pearson	-.232**	Entorno social del trabajo
Pearson	.188**	Selección
Pearson	-.299**	Exigencias Ergonómicas
Pearson	.203**	Materiales de trabajo adecuados
Pearson	.171**	Calidad de la hora de almuerzo
Pearson	.106**	Tiempo de descanso en la jornada

\*\* Correlación es significativa al nivel 0.01 (2 tailed)

Como se observa, existen relaciones significativas entre el IGB y siete indicadores de condiciones psicosociales de trabajo y entre el IGB y cuatro indicadores de condiciones materiales de trabajo.

Respecto a las condiciones psicosociales de trabajo, el IGB tiene relaciones intensas con el “significado en el trabajo” y, de manera invertida, con el nivel de “demandas del trabajo” percibidas. En las relaciones entre Bienestar y demandas del trabajo, destaca el alto nivel de correlación (invertida) entre el IGB y la “presión de tiempo” percibida ( $r = -.440$ ), que supera a la correlación entre el IGB y la percepción de “ambigüedad de rol” ( $r = -.249$ ) y entre el IGB y la “interacción problemáticas con estudiantes” ( $r = -.280$ ).

Por otra parte, existen relaciones más débiles pero igualmente significativas entre el IGB y los niveles de “control” sobre el trabajo, de “apoyo social” percibidos y de condiciones institucionales para las prácticas reflexivas. En las relaciones entre el IGB y el “control sobre el trabajo”, se aprecian relaciones de similar magnitud entre el Bienestar y la percepción de “autoridad para decidir” sobre el proceso de trabajo ( $r = .174$ ) y la percepción de “oportunidades de formación en el trabajo” ( $r = .155$ ). En el caso de las relaciones entre el Bienestar y la percepción de “apoyo social” en el trabajo, destaca la magnitud de la relación entre el IGB y el apoyo percibido de parte de la dirección ( $r = .253$ ), que supera la

magnitud de la relación entre el IGB y el apoyo social de los colegas (r.146) y del jefe de Unidad Técnico-Pedagógica (r.090).

Finalmente existe una correlación débil, pero significativa entre el IGB y las variables selección de estudiantes en el establecimiento y percepción (inversa) del entorno social del trabajo (vulnerabilidad, violencia, desprotección).

Respecto de las condiciones materiales de trabajo, se aprecian relaciones significativas entre el Índice General de Bienestar y las exigencias ergonómicas a las que están sometidos los docentes, su percepción de contar con materiales pedagógicos suficientes y pertinentes y la calidad de la hora de almuerzo al interior de la jornada laboral<sup>28</sup>. En menor medida se aprecia una relación entre el IGB y el tiempo de descanso disponible dentro de la jornada laboral.

En resumen, al analizar panorámicamente las relaciones entre el Bienestar y Salud de los docentes de enseñanza media de Santiago y las condiciones materiales y psicosociales de trabajo, se puede afirmar que el bienestar docente se encuentra fuertemente relacionado con la posibilidad de construir un sentido no instrumental sobre el trabajo, lo que algunos autores han denominado propósito moral o responsabilidad moral (Fullan, 1993; Marchesi, 2007). Existe una fuerte relación inversa entre el bienestar y la percepción de estar trabajando bajo altas demandas, las cuales incluyen el desarrollo de tareas dentro de plazos fijos que son difíciles o imposibles de cumplir (Carayon y Zijlstra 1999). Menos intensas, pero igualmente significativas, son las relaciones inversas entre el bienestar docente y la confusión que experimenta el profesor con respecto a qué se espera sobre su desempeño laboral, la vivencia de situaciones dificultosas en el aula, relacionadas con el manejo del orden, la disciplina y las manifestaciones de agresividad por parte de los estudiantes y las exigencias ergonómicas del puesto de trabajo. El apoyo social de la dirección del establecimiento, así como la percepción de contar con materiales pedagógicos pertinentes y la calidad de la hora de almuerzo durante la jornada de trabajo son elementos favorecedores del bienestar y salud docente. La calidad de la hora de almuerzo podría llamar la atención en tanto indicador significativo de trabajo

---

<sup>28</sup> Es relevante constatar que algunos indicadores de condiciones materiales relativos a jornada de trabajo, específicamente la proporción de horas lectivas y no lectivas y la cantidad de horas dedicadas al trabajo docente fuera del horario de contrato, presentan un nivel de variabilidad extremadamente bajo, lo que seguramente redundó en niveles nulos de covariabilidad con el IGB. Se trata de indicadores duros y constantes transversalmente, que hay que seguir estudiando.

saludable. Al respecto, merece la pena señalar que la literatura de salud laboral destaca la importancia de mantener pequeños momentos cotidianos de desconexión durante la jornada laboral. A su vez, no almorzar en condiciones adecuadas genera una serie de trastornos gástricos en la salud docente, incluso problemas de reflujo que pueden dañar las cuerdas vocales.

Los aspectos psicológicos personales de los docentes no presentan relaciones significativas con sus niveles de bienestar/malestar, excepto en aquellas preguntas que aluden a la capacidad del docente de tomar distancia de los problemas laborales cotidianos, capacidad que pareciera estar relacionada con la atribución de significados no instrumentales y trascendentes al trabajo educativo, que permitan poner en perspectiva los problemas del día a día. Por su parte, la autoestima docente sí tiene relaciones significativas con los niveles de satisfacción vocacional, significatividad del trabajo y, de manera inversa, con la sensación de falta de logro.

#### *7.4.2. Indicadores de Bienestar/Malestar Docente y Condiciones de Trabajo*

- Agotamiento emocional

El agotamiento emocional, o sensación de falta de energía y fatiga psicológica, se relaciona significativamente con la percepción de estar trabajando bajo altas demandas, las cuales incluyen el desarrollo de tareas dentro de plazos fijos que son difíciles o imposibles de cumplir ("Presión de trabajo",  $r=0.496$ ). También se relaciona intensamente, aunque de manera inversa, con la posibilidad de atribuirle al trabajo un sentido trascendente más allá de lo instrumental ("Significatividad",  $r=-0.305$ ). Existen relaciones menos intensas, pero significativas, entre el agotamiento emocional y la ambigüedad percibida en el rol docente ( $r=0.238$ ), la interacción problemática con estudiantes ( $r=0.244$ ) y la percepción de un entorno social del trabajo vulnerable y violento ( $r=0.251$ ). Finalmente, existe una relación inversa y significativa entre el agotamiento emocional y la percepción de apoyo social de parte de la dirección ( $r=-0.228$ ).

- Distancia emocional

La distancia emocional, es decir, la respuesta psicológica de ignorar de forma activa las cualidades y características que hacen a las personas únicas (especialmente en sus alumnos) tiene una relación significativa moderada e inversa con la capacidad de otorgar un sentido trascendente al trabajo ( $r=-.371$ ). A la vez presenta relaciones de menor intensidad con la percepción de estar trabajando bajo altas demandas, las cuales incluyen el desarrollo de tareas dentro de plazos fijos que son difíciles o imposibles de cumplir ("Presión de trabajo",  $r.277$ ), con la percepción de ambigüedad del rol docente ( $r.200$ ) y con la percepción de interacciones problemáticas con los estudiantes ( $r.201$ ).

- Sensación de Falta de Logro

La sensación de falta de logro o sentimientos de incompetencia e inadecuación en el trabajo se relaciona intensamente, de manera inversa, con la capacidad de otorgarle sentido trascendente al trabajo (Significatividad,  $r-.508$ ). Como planteábamos más arriba, pareciera que construir sentidos no instrumentales en el trabajo posibilita enfrentar de mejor manera las frustraciones del trabajo diario. También existen relaciones inversas de menor intensidad entre la sensación de falta de logro y la percepción de que el trabajo otorga posibilidades de formación ( $r-.205$ ) y la percepción de apoyo social de parte de la dirección ( $r-.212$ ). Finalmente existe una relación débil, pero significativa, entre la falta de logro y la interacción problemática con los estudiantes ( $r.214$ ).

- Síntomas Generales de Ansiedad y Depresión

Las vivencias de sintomatología ansiosa y depresiva se relacionan intensamente, aunque de manera inversa, con la construcción de un sentido trascendente en el trabajo ( $r-.333$ ) y de manera directa con la percepción de estar trabajando bajo altas demandas, las cuales incluyen el desarrollo de tareas dentro de plazos fijos que son difíciles o imposibles de cumplir ("Presión de trabajo",  $r.319$ ). Por último, tiene una relación inversa de menor magnitud, pero significativa, con la percepción de apoyo social de la dirección ( $r-.211$ ). En otras palabras, la construcción de un propósito moral en el trabajo, la disminución de las presiones excesivas y el apoyo de la dirección del establecimiento, parecieran ser formas de hacerle frente a la emergencia de sintomatología ansiosa y depresiva en los docentes.

- Satisfacción Vocacional

La satisfacción vocacional, expresada en la implicación del docente con el contenido de su profesión, se relaciona intensamente con la construcción de un propósito moral en el trabajo (significatividad,  $r.468$ ). Existen relaciones de menor intensidad entre la satisfacción vocacional y la percepción de tener oportunidades de formación en el trabajo ( $r.208$ ) y el apoyo social de la dirección ( $r.135$ ). A su vez, existe una relación más moderada e intensa entre la satisfacción vocacional y la percepción de estar trabajando bajo altas demandas, las cuales incluyen el desarrollo de tareas dentro de plazos fijos que son difíciles o imposibles de cumplir ("Presión de trabajo",  $r.233$ ). En resumen, la implicación del docente con el contenido de su profesión parece potenciarse con la construcción de propósitos morales sobre el trabajo, y verse facilitada por el apoyo de dirección y las oportunidades de formación en el trabajo. Pareciera que, al menos un sector de los docentes, se implica en el contenido de su profesión en la medida que pueda vivirla como una profesión intelectual y de trascendencia social, lo cual se alinea con un conjunto de investigaciones actuales que plantean la docencia como una profesión intelectual (Giroux, 1996, Fullan, 1993; Schön, 1992).

- Índice de Enfermedades

El indicador de enfermedades presuntas diagnosticadas durante los últimos dos años, que incorpora gravedad y cantidad de las mismas, tiene relaciones débiles, pero significativas, con la percepción de ambigüedad en el rol docente ( $r.125$ ) y la percepción de estar trabajando bajo altas demandas, las cuales incluyen el desarrollo de tareas dentro de plazos fijos que son difíciles o imposibles de cumplir ("Presión de trabajo",  $r.147$ ). A su vez, se relaciona débil e inversamente con la percepción de apoyo social de parte de la dirección del establecimiento ( $-.116$ ). Podemos interpretar que la excesiva presión, la ambigüedad del puesto de trabajo y la falta de apoyo de dirección son los elementos del trabajo que favorecen el surgimiento de enfermedades físicas en los docentes.

## 7.5. Modelo Explicativo de las relaciones entre Bienestar Docente y Condiciones de Trabajo

Como cuarto nivel de análisis, se propone un modelo explicativo del bienestar/malestar docente de los profesores de enseñanza media de Santiago, a partir de sus condiciones materiales y psicosociales del trabajo y de las características psicológicas individuales estudiadas.

Para ello se realizó un análisis de regresión múltiple, teniendo como variable dependiente el Índice General de Bienestar y Salud Docente y como variables independientes explicativas aquellos indicadores de condiciones de trabajo y de aspectos psicológicos individuales que mostraron, a lo largo de los análisis anteriores, mayores niveles de relación con la variable dependiente y menores niveles de colinealidad entre sí, como una forma de evitar al máximo los errores de especificación (inclusión de variables irrelevantes y omisión de variables relevantes)<sup>29</sup>.

La regresión múltiple permite estimar la mejor combinación del conjunto de variables independientes para explicar el bienestar/malestar docente, estimar la proporción de varianza de la variable Bienestar/Malestar explicada por el conjunto de las variables independientes y analizar cuál es la contribución de la variable independiente que más explica la variabilidad de la variable Bienestar/Malestar y cuál es el aporte adicional de cada una de las variables independientes restantes.

Las variables ingresadas al modelo cumplen con los supuestos de la regresión múltiple: normalidad, linealidad, homocedasticidad (varianzas similares) e independencia de los términos de error.

A continuación se presenta el conjunto de variables probadas para el modelo de regresión.

---

<sup>29</sup> Ex profeso, en este estudio, evitamos hablar de variables predictoras, pues las predicciones en estudios de salud laboral sólo pueden realizarse a partir de datos construidos longitudinalmente. Lo que intentamos hacer a través de la regresión múltiple es explicar relaciones y ponderar pesos de las variables independientes o explicativas. En otras palabras, evaluar objetivamente el grado y características de la relación entre las variables dependiente e independientes (Pagano, 1999).

Tabla N° 174 Variables probadas para la construcción del modelo de regresión

<b>Variables independientes probadas</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Std.</b>
Dependencia - Municipal	.25	.431
Sexo - Mujer	.54	.499
Edad – Por tramo	2.53	1.12
Modalidad – CH -TP	.41 .38	.492 .486
Resultado SIMCE	254.6	25.9
Índice de Vulnerabilidad Educativa del establecimiento	56.6	36.0
Laico – Religioso	.23	.42
Estabilidad laboral - años	7.9	2.7
Alumnos por sala - Tramo	.20	.4
Sindicalización	.29	.455
Remuneraciones - Tramo	2.75	.838
% Horas lectivas	82	20
Horas trabajadas fuera de jornada	22	3.5
Trabajo en otro colegio Si -No	.396 .19	.55 .4
Selección de estudiantes	.39	.4
Tiempo diario de descanso	1.92	0.93
Calidad de la hora de almuerzo	2.88	1.2
Pertinencia de los materiales pedagógicos	.52	.05
Exigencias ergonómicas	43.2	17.1
Indicador Demandas en el Trabajo	52.5	15.7
Indicador Control sobre el Trabajo	71.6	14.1
Indicador Apoyo Social en el Trabajo	62.2	15.9
Significatividad en el Trabajo	67.9	21.6
Entorno social del Trabajo	43.4	26.3
Condiciones para las prácticas reflexivas	3.4	1.2
Autoestima	62.8	12.2
Capacidad de distanciarse de las situaciones estresantes	44.8	19
Capacidad de afrontamiento directo de problemas	61.9	19

Estas variables se probaron para ser ingresadas en el modelo de regresión a través del método de “pasos sucesivos” o *stepwise*. Este modelo permite examinar la contribución de cada variable explicativa al modelo de regresión. Las variables independientes van ingresando al modelo de acuerdo a la magnitud de su contribución.

El modelo de regresión múltiple del Bienestar/Malestar de profesores de enseñanza media de Santiago incluyó siete (7) variables independientes explicativas y tuvo un buen ajuste llegando a explicar el 46.5% de la varianza del bienestar/malestar de los docentes, tal como se muestra en la siguiente tabla resumen:

Tabla N° 175 Resumen del Modelo Bienestar/Malestar

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
	R Square Change	F Change		
1	,518(a)	,269	,267	10,45343
2	,627(b)	,394	,392	9,52640
3	,640(c)	,410	,407	9,40729
4	,658(d)	,433	,429	9,23067
5	,671(e)	,450	,445	9,09871
6	,682(f)	,465	,459	8,98382
7	,687(g)	,472	,465	8,93098

- a. Predictores: (Constante), Indicador de Significatividad
- b. Predictores: (Constante), Indicador de Significatividad, Indicador de Demandas del Trabajo
- c. Predictores: (Constante), Indicador de Significatividad, Indicador de Demandas del Trabajo, MUNICIPAL
- d. Predictores: (Constante), Indicador de Significatividad, Indicador de Demandas del Trabajo, MUNICIPAL, IVE
- e. Predictores: (Constante), Indicador de Significatividad, Indicador de Demandas del Trabajo, MUNICIPAL, IVE, Indicador de Condiciones Ergonómicas
- f. Predictores: (Constante), Indicador de Significatividad, Indicador de Demandas del Trabajo, MUNICIPAL, IVE, Indicador de Exigencias Ergonómicas, Capacidad de distanciarse de la situación estresante
- g. Predictors: (Constante), Indicador de Significatividad, Indicador de Demandas del Trabajo, MUNICIPAL, IVE, Indicador de Exigencias Ergonómicas, Capacidad de distanciarse de la situación estresante, SELECCION
- Variable Dependiente: Índice General de Bienestar/Malestar

Como se observa en el resumen del modelo, el Indicador de “Significatividad en el trabajo” explica un 26.7% de la variabilidad en el Índice General de Bienestar (IGB), el indicador “Demandas del Trabajo” agrega un 12.5% a la explicación de la variabilidad del IGB, la condición de “Dependencia Municipal” del establecimiento del docente agrega un 1.5% a la explicación, el Índice de Vulnerabilidad Educativa agrega un 2.2% a esta explicación, el indicador de exigencias ergonómicas explica un 1.6% de la variabilidad del IGB, la capacidad de distanciarse de la situaciones estresantes explica un 1.4%, y la existencia

de selección de alumnos en el establecimiento explica un 0.6% de la variabilidad del Índice General de Bienestar.

De acuerdo a este análisis, la significatividad en el trabajo y posteriormente el nivel de Demandas en el Trabajo percibidas por los docentes, son las condiciones de trabajo que explican un mayor porcentaje de la variabilidad del Índice General de Bienestar Docente. En otras palabras, el nivel de bienestar/malestar de los docentes de enseñanza media de Santiago varía en íntima relación con la capacidad de otorgar un sentido no instrumental al trabajo (un propósito o un objetivo moral) y con el nivel de carga de trabajo percibida (ambigüedad de rol, presión excesiva de trabajo y tiempo e interacción problemática con estudiantes).

Los coeficientes de regresión utilizados para calcular los valores de la explicación para cada variable independiente y para expresar el cambio esperado de la variable Índice General de Bienestar/malestar, para cada unidad de cambio en las variables independientes, se aprecian en la siguiente tabla.

Tabla N° 176 Coeficientes de regresión

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	41.748	1.464		28.515	.000	38.873	44.624
	Indicador de Significatividad	.292	.021	.518	14.234	.000	.252	.333
2	(Constant)	.59813	2.157		27.725	.000	55.576	64.51
	Indicador de Significatividad	.244	.019	4.33	12.701	.000	.207	.282
	Indicador de Demanda Laboral	-.282	.026	-.364	-10.656	.000	-.334	-.230
3	(Constant)	59.930	2.131		28.129	.000	55.745	64.115
	Indicador de Significatividad	.243	.019	.431	12.783	.000	.206	.280
	Indicador de Demanda Laboral	-.300	.027	-.386	-11.292	.000	-.352	-.248
	MUNICIPAL	3.653	-.942	.129	3.877	.000	1.802	5.504
4	(Constant)	58.728	2.106		27.885	.000	54.591	62.865
	Indicador de Significatividad	.236	.019	.418	12.584	.000	.199	.272
	Indicador de Demanda Laboral	-.330	.027	-.426	-12.308	.000	-.383	-.278
	MUNICIPAL	4.701	.951	.166	4.944	.000	2.833	6.569
	IVE	0.54	.011	.159	4.712	.000	.031	.076
5	(Constant)	60.194	2.106		28.580	.000	56.057	64.331
	Indicador de Significatividad	.241	.018	.427	13.016	.000	.204	.277
	Indicador de Demanda Laboral	-.276	.030	-.355	-9.327	.000	-.334	-.218
	MUNICIPAL	5.174	.944	.183	5.479	.000	3.319	7.029
	IVE	.050	.011	.149	4.453	.000	.028	.073
	Indicador de Condiciones Ergonómicas	-.106	.026	-.150	-4.126	.000	-.157	-.056
6	(Constant)	56.823	2.253		25.218	.000	52.397	61.250
	Indicador de Significatividad	.231	.018	.410	12.560	.000	.195	.267
	Indicador de Demanda Laboral	-.272	.029	-.351	-9.314	.000	-.329	-.215
	MUNICIPAL	5.252	.933	.185	5.632	.000	3.420	7.084
	IVE	.052	.011	.153	4.635	.000	.030	.074
	Indicador de Condiciones Ergonómicas	-.103	.025	-.144	-4.027	.000	-.153	-.053
	Indicador de Estilo de Afrontamiento evasivo	.079	.020	.123	3.885	.000	.039	.119
7	(Constant)	53.715	2.512		21.387	.000	48.782	58.649
	Indicador de Significatividad	.234	.018	.415	12.771	.000	.198	.270
	Indicador de Demanda Laboral	-.249	.030	-.321	-8.251	.000	-.309	-.190
	MUNICIPAL	5.527	.933	.195	5.926	.000	3.695	7.358
	IVE	0.57	.011	.170	5.084	.000	.035	.080
	Indicador de Condiciones Ergonómicas	-.097	.025	-.137	-3.823	.000	-.147	-.047
	Indicador de Estilo de Afrontamiento evasivo	.083	.020	.129	4.083	.000	.043	.123
	SELECCION	2.366	.865	.095	2.736	.006	.667	4.065

En base a estos coeficientes, la ecuación de regresión resultante para explicar el Índice General de Bienestar Docente, en profesores de enseñanza media de la provincia de Santiago, es la siguiente:

$$\text{IGB} = 53.715 + 0.234*\text{Significatividad} - 0.249*\text{Demanda} + 5.527*\text{Municipal} + 0.057*\text{IVE} - 0.097*\text{Exigencias ergonómicas} + 0.083*\text{capacidad de distanciarse} + 2.366*\text{Selección}$$

Respecto de la variable “exigencias ergonómicas” del modelo, se indagó acerca de cuáles de estas exigencias eran las que explicaban el bienestar docente. Como se dijo en un capítulo anterior, la literatura sobre salud laboral docente plantea que basta que haya una exigencia ergonómica desmedida para que se favorezca el surgimiento de enfermedades o malestar psicológico. Para ello se probó un segundo modelo, esta vez con cada uno de los indicadores de exigencias ergonómicas por separado. Este modelo replicó al modelo inicial y mostró que las exigencias ergonómicas explicativas del bienestar son “estar expuesto a forzar la voz” y “estar en un ambiente ruidoso de trabajo”, aumentando el porcentaje de la variabilidad del IGB explicada a 47.6%.

Finalmente, revisando estos datos en conjunto con las medias y desviaciones típicas de los puntajes de las variables independientes, se puede señalar el aporte aproximado que cada variable explicativa realiza al puntaje en el Indicador General de Bienestar/Malestar, lo que se presenta en la siguiente tabla:

Tabla N° 177 Aporte de cada variable explicativa al puntaje en el Índice General de Bienestar (IGB):

<b>Variable Explicativa</b>	<b>Aporte al puntaje del IGB</b>
Significatividad	Entre 9 y 16 puntos
Demanda	Entre -9 y -17 puntos
Municipal	5.5 puntos
IVE	Entre 1 y 5.5 puntos
Exigencias ergonómicas	Entre -2.6 a -6 puntos
Capacidad de distanciarse	Entre 2.1 y 5.3 puntos
Selección de estudiantes	2.37 puntos

Al analizar, en términos globales, el modelo explicativo de bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago, a partir de sus condiciones materiales y

psicosociales del trabajo y de las características psicológicas individuales estudiadas, se puede señalar, en primer lugar, que se consiguió construir un modelo con un buen nivel de ajuste y que explica cerca del 47% de la variabilidad del Índice General de Bienestar. Este porcentaje es elevado para un primer modelo en estudios de este tipo para la población chilena (de Santiago y enseñanza media).

Al analizar la combinación del conjunto de variables independientes que explican el bienestar/malestar docente, constatamos que, de las siete variables explicativas, tres de ellas, las de mayor peso, son características psicosociales del trabajo (Significatividad, Demanda Laboral y Selección de Estudiantes), dos son variables estructurales (Dependencia Municipal, Índice de Vulnerabilidad Educativa del Establecimiento), una corresponde a una condición material de trabajo (exigencias ergonómicas) y una corresponde a un aspecto psicológico individual (capacidad de tomar distancia de las situaciones estresantes).

Desde el punto de vista del porcentaje de la variabilidad del bienestar docente que explican, como del valor teórico en la ecuación de regresión explicativa, las variables centrales del modelo son la **significatividad en el trabajo** y el **nivel de demandas** o carga laboral percibidos por los docentes. El bienestar/malestar de los docentes de enseñanza media de Santiago se explica, en un porcentaje cercano al 40%, por la capacidad de otorgar un sentido no instrumental al trabajo (un propósito o un objetivo moral) y por el nivel de carga de trabajo percibida (ambigüedad de rol docente, presión excesiva de trabajo y tiempo e interacción problemática con estudiantes). Las siguientes variables explicativas del modelo se encuentran lejos de estas dos variables, tanto en el porcentaje de variabilidad del bienestar/malestar que explican, como en el peso en la ecuación de regresión.

Llama la atención la incorporación de la variable Dependencia Municipal en el modelo, más aún cuando en la mayoría de los indicadores de bienestar/malestar docente no había diferencias significativas por dependencia. Tomando en cuenta los análisis de colinealidad realizados para construir el modelo de regresión, habría que pensar en cuáles son las características del trabajo abarcadas en la condición de ser de dependencia municipal. Tratando de responder a esta pregunta, teniendo a la luz el conjunto de resultados anteriores, podemos aventurar que las características del trabajo docente en el sector

municipal que se asocian positivamente con el bienestar docente son: la estabilidad laboral, los mayores niveles de sindicalización, los mayores niveles de remuneración y, aunque suene contradictorio, el hecho de trabajar con población más vulnerable (de mayor IVE), lo que potencia la construcción de un propósito moral y sentido de trascendencia social en sus alumnos (significatividad). Llama más aún la atención que la condición de ser municipal aporte al bienestar docente, si consideramos que en estos establecimientos se aprecian peores características de infraestructura, mayores niveles de exigencia ergonómica y de violencia en el entorno social de la escuela.

En la misma línea de análisis, llama la atención que trabajar con estudiantes con mayores niveles de vulnerabilidad educativa sea un elemento explicativo del bienestar docente. Si analizamos este resultado en conjunto con los anteriores, podemos afirmar que, en los docentes de enseñanza media de Santiago, el bienestar psicológico y la salud laboral están íntimamente ligados a la construcción de un sentido social, un propósito moral en el trabajo, el cual se da en mayor medida al trabajar con estudiantes más vulnerables.

Las exigencias ergonómicas explicativas del malestar docente, estar obligado a forzar la voz permanentemente y trabajar en un ambiente ruidoso, nos remiten a condiciones materiales mínimas del trabajo docente que no están satisfechas. La investigación en salud laboral ha insistido desde hace décadas en el tema. Los trastornos de disfonía y todas sus consecuencias asociadas, no se van a controlar por educar el uso de la voz de los docentes. Las carencias de infraestructura no se resuelven “ajustando” el recurso humano (Dejours, 1993). Países como Finlandia han optado por invertir serias sumas de dinero en condiciones materiales como aislamiento de salas e instalación de equipos amplificadores de la voz. Al pasar algunos años, los estudios de costo muestran que esta fuerte inversión inicial se devolvió en un periodo muy corto de años, a través del gasto ahorrado con la disminución de las consultas médicas y las licencias (World Health Organization, 2004).

Finalmente, la variable selección nos remite a las contradicciones y paradojas de la profesión docente. Así como los docentes desarrollan mejor un propósito moral en la profesión al trabajar con jóvenes más vulnerables, así también, en el día a día, en las condiciones actuales y reales de trabajo, parece ser preferible poder escoger a quién se

educa. Aparece la pregunta de siempre, ¿Y quién educará a esos jóvenes que “no son seleccionados” por los liceos?

El modelo explicativo del bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago, nos muestra, en toda su dimensión, las paradojas del ser docente.

## VIII. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

### 1. Avances para la base de conocimientos sobre bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo.

La muestra a la cual se aplicó el cuestionario de auto reporte permite, por primera vez, generalizar resultados para los docentes de enseñanza media de la provincia de Santiago, respecto de sus condiciones de trabajo y su perfil de bienestar/malestar. Esto en virtud de la representatividad de la muestra, compuesta por 45 establecimientos y 822 docentes encuestados.

Por otra parte, esta investigación se hace cargo de las principales críticas que se hacen a los estudios sobre salud y trabajo docente, gracias al elevado porcentaje de docentes que responden la encuesta respecto del total de la muestra (82%); la no superposición de indicadores de medición y el uso de una segunda fuente de información para recabar información sobre condiciones de trabajo, aunque esta no constituya un método de referencia propiamente tal.

El análisis estadístico del comportamiento técnico de las escalas utilizadas, que incluyó adaptación de contenidos, pilotaje, análisis de fiabilidad y validez, permiten poner a disposición de la comunidad educativa y científica un conjunto de instrumentos válidos y fiables para evaluar las condiciones materiales y psicosociales de trabajo, así como un conjunto de indicadores de bienestar/malestar docente.

La totalidad de las escalas y subescalas teóricas utilizadas para evaluar bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo presentan niveles de fiabilidad adecuados o buenos: agotamiento emocional (.911); distancia emocional (.697), falta de logro (.755), síntomas generales de ansiedad/depresión (.888), satisfacción vocacional (.87), ambigüedad de rol (.813), presión de tiempo (.822), interacción problemática con estudiantes (.903) autoridad para decidir (.709), oportunidades de formación (.902) apoyo social de la dirección (.854), apoyo social de la UTP (.878), apoyo social de colegas (.821), significatividad del trabajo (.822), autoestima docente (.775).

La totalidad de los factores teóricos subyacentes a las diferentes escalas se confirmaron, con dos excepciones. La subescala *tipo y variedad de tareas* del indicador Control sobre el trabajo y las escalas de *evaluación de estrategias de afrontamiento de situaciones estresantes*. En el caso de la primera, el equipo investigador concluye que la variedad y diversidad de tareas del trabajo cotidiano docente (tipo de tareas) que, en los estudios europeos, constituye un componente del control sobre el trabajo percibido por los docentes, en el caso de Santiago de Chile es percibido como un elemento más de carga y sobre demanda laboral. En el caso de los componentes de la escala de estrategias personales de afrontamiento de situaciones estresantes, el equipo considera que es preciso seguir recogiendo información al respecto, pues la evaluación de estrategias de afrontamiento proviene de un marco teórico distinto al de los estudios de salud laboral y trabajo, nos referimos a la psicología clínica de orientación cognitiva conductual norteamericana. Los resultados muestran que los docentes de enseñanza media de la provincia de Santiago no tienden a utilizar un estilo único de afrontamiento de situaciones estresantes, no confirmándose los factores teóricos que plantean los estudios al respecto. Pareciera que estas estrategias personales varían según condiciones de contexto.

## 2. Sobre las variables de identificación de los docentes y los establecimientos estudiados:

Un primer elemento que llama la atención es el alto nivel de privatización del universo de establecimientos de enseñanza media de la provincia de Santiago. Del conjunto de establecimientos que reciben subvención estatal, un 78.6 % son de administración particular subvencionada y sólo un 21.4 % son de administración municipal. Estas cifras superan con creces las medias nacionales.

Los establecimientos municipales, tal como ocurre en los otros niveles de enseñanza y en el resto del país, atienden a estudiantes de origen más pobre. El índice de vulnerabilidad educativa de los establecimientos particulares subvencionados de la muestra es de 72.11%, en cambio el IVE de los establecimientos municipales es de 82.7%. En los establecimientos municipales, los docentes perciben significativamente más niveles de violencia y agresión, tanto en el establecimiento como en el entorno de comunidad. Es decir casi un tercio de los docentes del sector municipal afirma haber sido amenazado o afectado por actos de violencia en la escuela, cifra que es significativamente mayor a la mostrada por los particulares subvencionados, en donde sólo un 10% concuerda con esta

afirmación. Además el porcentaje de profesores que encuentran el entorno de su escuela más seguro es significativamente menor en los colegios municipales (un 49,7% versus un 65,4% del sector particular subvencionado).

También en estos establecimientos los docentes consideran que existen niveles significativamente menores de selección de alumnos, en comparación con sus colegas del sector particular subvencionado (más del 70% de los profesores del sector municipal afirma que no existe selección de alumnos en sus colegios, cifra significativamente mayor al 58% que opina de la misma forma en los colegios particulares subvencionados). Por último, los docentes del sector municipal perciben significativamente más niveles de exigencia ergonómica (48.9 puntos) que en los establecimientos particulares subvencionados (40.9 puntos), esto seguramente asociado a la calidad de las construcciones e infraestructura educativa.

Existen también diferencias significativas en los niveles etéreos de los docentes según la dependencia de los establecimientos. Tal como ocurre en el resto de los niveles educativos, en los establecimientos municipales se concentran docentes de mayor edad (un 70,4% de los docentes del sector municipal sobrepasaban los 40 años, mientras que sólo un 43% de los docentes de establecimientos particulares subvencionados alcanza esta edad, teniendo el 57% restante menos de 39 años).

Los resultados de la variable sexo nos muestran que las docentes mujeres constituyen un 53.7% y los docentes hombres un 46.3%, sin diferencias significativas por dependencia administrativa. Existen diferencias significativas por modalidad de enseñanza, pues en los establecimientos técnico profesionales, el porcentaje de docentes mujeres baja a un 49.4%. La profesión docente en los liceos de la provincia de Santiago sigue siendo fundamentalmente femenina, pero de manera menos marcada que en otros niveles de enseñanza y que en el resto del país.

### 3. Características del bienestar/malestar docente de los profesores de enseñanza media de la provincia de Santiago

Alrededor de la cuarta parte de los docentes de enseñanza media de Santiago presenta niveles altos de agotamiento emocional (26.6%), distancia emocional (20.1%) y sensación

de falta de logro (28.6%). Estos datos se encuentran dentro de los rangos mostrados por los antecedentes disponibles sobre la materia. Los tres indicadores mencionados constituyen el modelo trifactorial de *burnout* de Maslach, el cual se confirma para la población estudiada, con un peso factorial preponderante del indicador de agotamiento emocional (30%). Estos resultados son preocupantes, pues este conjunto de respuestas psicológicas pueden afectar seriamente la construcción de climas afectivos de aula adecuados y las expectativas de los docentes hacia sus estudiantes.

Por otra parte, solo un 6% de los docentes de enseñanza media de Santiago presenta niveles altos de sintomatología ansiosa y depresiva. Este resultado es menor al mostrado en estudios anteriores sobre la materia en América Latina y entrega nuevos antecedentes para el debate, actualmente en curso, respecto del sobre diagnóstico de depresión en docentes.

Las enfermedades con mayor frecuencia diagnóstica entre los docentes de enseñanza media de Santiago son la bronquitis (32.1%); el colon irritable (21.6%); la disfonía (18.6%), la tendinitis (16.6%); y la hipertensión (11.5%). Estos porcentajes superan a la media nacional para adultos y son particularmente preocupantes, en la medida que afectan la salud general o las herramientas corporales del trabajo docente (las manos y la voz).

En términos de bienestar psicológico, si bien no existen puntos de corte, se puede afirmar que los docentes estudiados presentan niveles aceptables de satisfacción vocacional, (el promedio de la muestra es de 69.69%) es decir, de compromiso con el contenido de la profesión, especialmente en el sector municipal.

Este conjunto de indicadores permitió construir un Índice General de Bienestar/Malestar docente, el cual mostró niveles adecuados de consistencia.

Las profesoras mujeres presentan mayores niveles de respuesta de agotamiento emocional en el trabajo y de enfermedades presuntas. Los docentes varones tienen mayor tendencia a reaccionar con distanciamiento emocional hacia sus alumnos ante las presiones del trabajo.

#### 4. Condiciones materiales y psicosociales del trabajo en profesores de enseñanza media de la provincia de Santiago

Las condiciones materiales de trabajo de los docentes de enseñanza media de Santiago presentan niveles preocupantes de precariedad laboral, sobrecarga horaria, sobre exigencia ergonómica y carencia de materiales e infraestructura. Llama la atención que casi la mitad de los docentes tengan necesidad de un segundo empleo, lo que puede tener relación con niveles salariales, que tienen un techo bajo para una labor profesional, especialmente en el sector particular subvencionado. La sobrecarga horaria se expresa básicamente en el porcentaje de horas lectivas en aula, que superan el máximo legal permitido de 75% (86% como promedio), la alta cantidad de horas dedicadas a tareas docentes durante el tiempo personal (equivalentes casi a la tercera parte de la jornada contratada), la mala calidad de la hora de almuerzo y la inexistencia de minutos de descanso durante la jornada laboral. Las exigencias ergonómicas son percibidas como excesivas por un porcentaje mayoritario de los docentes, especialmente en lo que respecta a tener que estar de pie durante la jornada laboral (86%), tener que forzar la voz (76%) y estar expuesto a cambios bruscos de temperatura (49%). Los materiales pedagógicos de apoyo a la docencia son percibidos por la mayoría de los docentes como insuficientes (66%) y poco pertinentes (51%). Respecto a la infraestructura observada, la mayor parte de los colegios visitados cuentan con espacios deficientes para profesores (salas inadecuadas, con mal mobiliario y distribución del espacio), respecto a las aulas de clases se observaron deficientes condiciones de iluminación y de aislamiento del ruido<sup>30</sup>.

Las condiciones psicosociales de trabajo de los docentes de enseñanza media de Santiago destacan por los elevados niveles de demanda laboral percibidos. La mayoría de los docentes sienten que trabajan sometidos a altas exigencias, que incluyen el desarrollo de tareas dentro de plazos difíciles o imposibles de cumplir. Cerca de la mitad de los docentes considera que su trabajo diario es ambiguo, o con exigencias contradictorias y que la relación con sus estudiantes es problemática. Esta tendencia es más fuerte, incluso, en el sector de la educación municipalizada. Estos resultados de sobre

---

<sup>30</sup> Según los resultados de la lista de chequeo, aplicada a la mitad de los establecimientos de la muestra, sólo el 70% de los colegios cuenta con una buena iluminación en todas las salas, mientras un tercio de la muestra tiene la mitad o menos de las salas con una iluminación inapropiada. Además tan sólo un 25% de los colegios equipó a todas sus salas con aislamiento para el ruido externo, en tanto en un 60% de los colegios los paneles divisorios permiten aislar el ruido.

demandas, unidos a los indicadores de jornada laboral, nos muestran que los profesores de enseñanza media de Santiago están sometidos a fuertes procesos de intensificación laboral, que repercuten negativamente en su bienestar psicológico y salud. La percepción de sobre demanda, pese a tener condiciones externas, tiende a ser más baja cuando los docentes se sienten apoyados en su trabajo por parte de la dirección del establecimiento y cuando perciben tener mayores grados de decisión sobre los procesos de trabajo cotidiano.

Los niveles de control sobre los procesos de trabajo y de apoyo social laboral son percibidos negativamente por un poco menos de la mitad de los docentes. Siendo esta percepción peor en el sector municipalizado. La mitad de los docentes siente que tiene autoridad para tomar decisiones cotidianas sobre sus procesos de trabajo y un porcentaje mayor siente que su trabajo entrega oportunidades de formación. Por otra parte, los docentes sienten que el apoyo social que les entrega la dirección de los establecimientos es significativamente más bajo que el que reciben de parte de la Unidad Técnico-Pedagógica del liceo y de parte de sus propios colegas. La percepción de contar con autoridad para decidir sobre los procesos cotidianos de trabajo está fuertemente relacionada con los niveles de apoyo percibido de parte de la dirección. Este apoyo, a su vez, está relacionado con las condiciones percibidas para reflexionar sobre el trabajo y para escuchar a otros y hacerse escuchar en reuniones entre docentes. Respecto a este último punto, los docentes sienten que existe un número adecuado de reuniones colectivas de trabajo, pero solo un 25% de ellos cree que éstas permiten el desarrollo de reflexiones colectivas sobre el contenido pedagógico y el sentido del trabajo.

La significatividad en el trabajo, es decir, la posibilidad de construir un propósito moral y un sentido más allá de lo instrumental en la labor docente, es percibida como algo factible por más de la mitad de los profesores. Si consideramos, además, que un porcentaje similar se siente comprometido con el contenido de su profesión y que la significatividad en el trabajo es la variable que más explica los niveles de bienestar, podemos afirmar que nos encontramos frente a un aspecto del trabajo que puede funcionar como protector del malestar docente y como una oportunidad para el desarrollo de la profesión. La significatividad en el trabajo percibida por los docentes se encuentra fuertemente asociada a los niveles de control sobre los procesos diarios de trabajo y al apoyo social percibido de parte de la dirección del liceo.

Finalmente, los docentes de establecimientos municipalizados perciben su entorno social como más vulnerable y agresivo y consideran que sus establecimientos realizan menores procesos de selección de estudiantes.

### Perfiles de docentes en base a su condición de bienestar/malestar y sus condiciones de trabajo.

Los análisis realizados permiten identificar dos grandes conglomerados o grupos de docentes, que existen al interior de todos los sub grupos de profesores de Santiago, en las distintas dependencias y modalidades de enseñanza, y para los distintos tramos etáreos y sexo.

Estos dos conglomerados docentes no se caracterizan por presentar distintos indicadores de bienestar/malestar, sino por presentar magnitudes diferentes y alineadas en la misma dirección en todos los indicadores de bienestar/malestar y salud. El fenómeno del bienestar/malestar docente se presenta como una entidad con fuerte consistencia y dependencia interna entre sus distintos indicadores específicos: agotamiento y distancia emocional, sensación de falta de logro, síntomas ansiosos y depresivos, satisfacción y enfermedades.

Las características psicosociales del trabajo percibidas por el conglomerado de docentes con mayores niveles de malestar son, como era de esperar, altos niveles de demanda, así como bajos niveles de control, apoyo social y significatividad en el trabajo. Las condiciones materiales que distinguen a este conglomerado son los altos niveles de exigencia ergonómica, la menor estabilidad laboral y la percepción de contar con peores material pedagógicos.

### Explicación del bienestar/malestar docente, según sus condiciones materiales y psicosociales de trabajo y sus características psicológicas individuales.

Se construyó un modelo de regresión múltiple que explica el 47.5% de la variabilidad de los resultados de bienestar/malestar docente (a través del índice general de bienestar).

Este porcentaje es importante, considerando el tipo de estudio y la carencia de modelos explicativos anteriores en nuestro país.

Este modelo explicativo está constituido por siete variables. Tres de ellas, las de mayor peso, son características psicosociales del trabajo (significatividad, demanda laboral y selección de estudiantes), dos son variables estructurales (dependencia municipal e índice de vulnerabilidad educativa), una es variable de condición material de trabajo (exigencias ergonómicas) y una corresponde a un aspecto psicológico individual (capacidad de tomar distancia de las situaciones estresantes).

Dos son las variables centrales del modelo, la significatividad en el trabajo, que explica un 26.7% de la variabilidad en el bienestar/malestar y demandas del trabajo, que tiene una relación inversa con el bienestar/malestar docente y explica un 12.5% de su variabilidad. El resto de las variables del modelo explican la variabilidad en el bienestar/malestar en porcentajes menores que van desde el 0.6% (selección de alumnos) al 2.2% (índice de vulnerabilidad del establecimiento educativo).

Podemos afirmar que el bienestar y salud de los docentes de enseñanza media de Santiago se explica básicamente por la posibilidad de otorgarle un propósito moral trascendente y un sentido no instrumental al trabajo educativo y, en términos inversos, por el nivel de carga de trabajo que perciben los docentes, el estar sometidos a altas exigencias, que incluyen el desarrollo de tareas, a veces ambiguas o contradictorias, dentro de plazos difíciles o imposibles de cumplir.

El modelo explicativo del bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago, nos muestra, en toda su dimensión, las paradojas del ser docente en Chile.

Al respecto, llama la atención la incorporación de la variable dependencia municipal en el modelo explicativo, tomando en cuenta que, en estos establecimientos se aprecian peores características de infraestructura, mayores niveles de exigencia ergonómica y de violencia en el entorno social de la escuela. En el mismo sentido, llama la atención que trabajar con estudiantes con mayores niveles de vulnerabilidad educativa sea un elemento explicativo del bienestar docente. Aunque es preciso indagar más acerca de estos aspectos, se puede pensar que la construcción de un propósito moral sobre el trabajo guarda relación

con el sentido social del mismo, que puede aumentar al trabajar con estudiantes más vulnerables. Por otra parte, en el sector municipal existen algunas condiciones características de trabajo, tales como mayor estabilidad laboral, mayores niveles de sindicalización y mayores niveles de remuneración.

Paradójicamente, las exigencias ergonómicas, mayores en el sector municipal, son explicativas del malestar docente, particularmente el estar obligado a forzar la voz permanentemente y trabajar en un ambiente ruidoso. Lo mismo se puede decir de la existencia de procesos de selección de estudiantes que explican, en algún porcentaje, las variaciones en el bienestar docente, y que se presentan mayormente en establecimientos particulares subvencionados. Así como los docentes que trabajan con jóvenes más vulnerables tienden a tener más bienestar, lo mismo ocurre con quienes sienten que en sus liceos se selecciona a quine se educa.

Finalmente, pareciera haber otra paradoja entre, ser capaz de distanciarse de los problemas del trabajo, y construir un propósito moral y trascendente sobre el mismo, que implica compromiso con la profesión y los estudiantes. Pero esta paradoja es aparente, pues el equilibrio emocional pasa por el sentido y el compromiso moral trabajo, como por un sano distanciamiento que permita ver los problemas cotidianos en perspectiva y el desarrollo integral de la persona del docente par poder hacer frente justamente a sus desafíos éticos cotidianos. Esta relación, además no es inédita en los estudios sobre salud laboral docente (Marchesi, 2007).

Si bien no se replica el modelo explicativo del bienestar/malestar docente basado en el control, demanda y apoyo social en el trabajo (o modelo karasek), estos hallazgos se encuentran en concordancia con la evidencia mundial que plantea la importancia de los propósitos morales en el trabajo docente y los peligros de la intensificación del trabajo educativo (Fullan, 1993). Por otra parte, si bien los niveles percibidos de demanda laboral, tienen condicionantes estructurales, tienen también relación, al igual que la significatividad en el trabajo, con el nivel de apoyo percibido de parte de la dirección de los establecimientos y con la autoridad para tomar decisiones sobre los procesos cotidianos de trabajo.

Es necesario seguir indagando acerca del sentido de lo público en el trabajo docente, que aparece en este estudio desde las perspectivas de la construcción de sentido en el trabajo, de la vulnerabilidad de los jóvenes y del sistema mismo de educación pública

Finalmente, las paradojas de la profesión docente de la enseñanza media en Santiago, no parecen tener salida por la vía de la queja y el trabajo individual. No se construye propósito moral y sentido trascendente en el trabajo, si no es en el debate colectivo con los otros docentes, con los estudiantes y sus familias.

## **IX RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

Varias recomendaciones para la formulación de políticas públicas sobre trabajo y bienestar docente son posibles de inferir a partir de esta investigación. Presentaremos las que aparecen con mayor claridad, pues parece fundamental llevar adelante un proceso de debate de los resultados de este estudio con los mismos docentes, con los formadores de docentes y con los diseñadores de políticas.

1. Un primer elemento a consignar, es que las políticas públicas orientadas a aumentar los niveles de bienestar en los docentes deben hacerse cargo de **condiciones materiales mínimas** para el trabajo docente y decente o saludable, que no se están cumpliendo. Es fundamental ocuparse del alto porcentaje de horas de trabajo educativo que los docentes realizan en su tiempo personal, de los porcentajes excesivos de horas lectivas en los contratos de trabajo, del incumplimiento de normas relacionadas con la hora de almuerzo en la jornada laboral, de las exigencias desmedidas a forzar la voz durante el trabajo, de las malas condiciones de temperatura, iluminación y mobiliario de las salas de profesores y de las aulas, del nivel de remuneraciones que obliga a los docentes a buscar un segundo empleo.

2. Ocuparse de estas condiciones materiales, además significaría hacerse cargo de la **valoración social de la profesión docente**, un segundo elemento, que pasa por el cumplimiento de estas condiciones mínimas y por el respecto y la mirada del oficio docente como una profesión y como una profesión intelectual y creativa, que requiere de condiciones que van más allá de lo material. La valoración social de una profesión es una construcción social e histórica compleja, en la cual confluyen las experiencias vividas, las imágenes mostradas en los medios de comunicación masivos, las señales enviadas por las autoridades, las recompensas ofrecidas por el trabajo realizado, entre otros elementos. Destacados autores han planteado que la destrucción de la valoración social de los docentes fue un objetivo buscado en el diseño de algunas políticas extremas de mercado aplicadas en los años '80 en diversas partes del mundo. Desde esta visión ideológica, la organización de los docentes, su sentido de cuerpo y sus niveles de sindicalización eran una distorsión del mercado educativo (Apple, 1990; Gentili et al 1997). Se sabe que es más fácil denigrar la imagen social de una profesión que volver a generar valoración social sobre ella.

Nuestro país ha dado algunos pasos interesantes en los últimos años en el sentido de aumentar los niveles de ingresos de los docentes, fomentar las becas de estudio de pre y post grado, becar a los mejores estudiantes de pedagogía. Es necesario seguir avanzando en ese sentido, pues los cambios no son rápidos.

Sin embargo, es inevitable lamentar la promulgación de una Ley General de Educación que promueve el desempeño como docente de profesionales que no han estudiado pedagogía. Esta señal es peligrosa, parece negar la existencia de un saber docente en sí mismo que vaya más allá del saber meramente experiencial.

Son preocupantes también algunas señales recientes, en los medios de comunicación masivos, relativas a críticas abiertas o solapadas al nivel de profesionalismo de los docentes, a la responsabilidad exclusiva de los docentes en los resultados educativos de sus estudiantes, a la condición profesional del oficio y a la misma existencia de un saber académico y pedagógico más allá del conocimiento en una materia específica. Un destacado académico español que ocupó cargos de dirección política planteó en un reciente encuentro organizado por UNESCO en nuestro país, que su principal aprendizaje en tareas de administración fue la necesidad de hacer sentir a los docentes valorados, para ello dijo, es necesario que las críticas al desempeño docente nunca sean públicas, sino que se hagan en las mismas comunidades que no están haciendo las cosas bien (Coll, 2006). Algo similar planteó una delegación finlandesa que visitó nuestro país hace un par de años.

La valoración social docente es un fenómeno íntimamente relacionado con la identidad profesional docente, entendiendo ésta como el relato y la representación que los docentes construyen respecto del objetivo y el rol que le cabe a su profesión. La reconstrucción de una identidad profesional actualizada y contextualizada pasa por generar condiciones para la discusión de un proyecto educativo de país, del cual los docentes vuelvan a sentirse parte. La búsqueda desesperada de subir puntajes en pruebas estandarizadas, que dependen además del origen social de los estudiantes, obstaculiza esta búsqueda de un sentido contextualizado de la actividad docente. Basándonos en la presente investigación, la valoración social y el sentido sobre el trabajo de los docentes guarda una estrecha relación con la posibilidad de contar con apoyo social y control sobre el trabajo

educativo, así como con condiciones cotidianas para pensar colectivamente el trabajo docente.

La valoración social de la profesión está relacionada con los distintos mecanismos de recompensa por el trabajo realizado, en términos individuales y del conjunto del gremio, a nivel social y material, de formas intrínsecas y extrínsecas. Desde esta perspectiva, proponemos las siguientes medidas para elevar la valoración social de la profesión docente:

- Subir el nivel de la remuneración básica para todos los profesores que ingresan al sistema

No cabe duda que el asumir la docencia como un trabajo profesional reflexivo y crítico, implica concebirla como una profesión cuya retribución económica le permita cubrir, tanto sus necesidades de subsistencia para sí y su familia en forma adecuada como aquellas provenientes del propio ejercicio de la profesión, (libros, actividades culturales, computador, conexión a internet, etc.). En este sentido, es importante un mejoramiento sustantivo de las remuneraciones de los docentes, que les permita concentrarse en su tarea y tener mayores condiciones subjetivas para insertarse en los procesos comunicativos claves en la labor pedagógica.

- Crear una carrera profesional

Un gran desafío pendiente es que tanto el sistema de evaluación como los diferentes propuestas y programas orientados al desarrollo profesional docente se articulen y alineen, lo que implica construir una carrera profesional para el magisterio chileno, que otorgue a cada profesor y profesora una perspectiva de desarrollo profesional reconocido en las remuneraciones, lo que sin duda implica, tanto un reconocimiento social de la tarea docente como una motivación para continuar enseñando de la mejor manera posible en las aulas de nuestro país. Esta carrera no debe ser sólo vertical, como lo establece hoy en Estatuto Docente, sino también horizontal, promoviendo que los profesores permanezcan en el aula, y no tengan que necesariamente pasar a cargos directivos para aumentar sus salarios. En esta perspectiva, se hace necesario generar una estructura de remuneraciones que no sólo considere los años de servicio, sino que le dé importancia a la formación permanente y a las iniciativas de innovación y de cambio, y articule el sistema de evaluación docente. A su vez, en una perspectiva de desarrollo profesional es

importante considerar como parte de la carrera docente otros reconocimientos no salariales que favorezcan la actualización permanente (becas de cursos especializados, en horario laboral), el aporte a la profesión docente (investigación docente, tutoría y apoyo a docentes, en espacio laboral). Al mismo tiempo, debieran establecerse claramente las condiciones de ingreso, permanencia y retiro de la profesión, todo lo cual debe estar enmarcado en una carrera docente que estimule el desarrollo profesional y considere las características de la profesión.

- Garantizar estabilidad laboral

La estabilidad laboral es una señal clara de valoración de la profesión y es también indispensable para asegurar un trabajo en equipo en los establecimientos así como procesos permanentes de evaluación y retroalimentación.

- Cambiar la gestión y organización escolar

Es indispensable una organización escolar democrática y participativa, que se defina por relaciones cooperativas y espacios de participación y decisión del cuerpo docente, para lo cual debe superarse la actual organización altamente jerarquizada, autoritaria y burocrática, para transformar a la escuela en una comunidad de aprendizaje, con la participación de todos los actores y de la comunidad educativa. Para permitir espacios reales y efectivos de participación y el desarrollo de una cultura más democrática en la escuela, se requiere, al menos, de procesos transparentes de toma de decisiones en relación a la contratación de docentes y directivos docentes, mediante concurso público. Por otra, revisar, esclarecer y fortalecer las diversas instancias y formas de participación y toma de decisiones de los distintos estamentos representados por: Consejo de Profesores, Centros de Padres, Centros de Alumnos, Consejos Escolares. Además, fortalecer el carácter resolutivo del Consejo de Profesores, como instancia colectiva y responsable, profesionalmente, de las decisiones de cada establecimiento.

3. En tercer lugar, resulta fundamental ocuparse de la sensación de los docentes de estar sometidos a un nivel de **carga y de exigencias laborales difíciles o imposibles de cumplir**, tanto por la carencia de tiempos, como por ambigüedades o contradicciones en las tareas educativas. En ese sentido, resulta fundamental cambiar la organización actual del trabajo docente.

Es fundamental que se establezca una carga horaria que considere todas las actividades requeridas para realizar una tarea profesional. En este sentido, se hace necesario que se busquen las reglamentaciones pertinentes a fin de que se consideren como parte constitutiva de la carga laboral docente las actividades propias del quehacer profesional, como son el diagnóstico, la planificación, la investigación, la atención de casos, la relación con la comunidad, la evaluación, etc. Algunas medidas concretas que pueden apuntar a cumplir este objetivo son: disminuir el número de estudiantes por aula, revisar el porcentaje adecuado de horas lectivas dentro del contrato laboral (se considera que el porcentaje legal de 75% de horas lectivas es excesivo), fiscalizar el cumplimiento de estos porcentajes, capacitar a los equipos directivos en temáticas de trabajo docente, fortalecer los espacios colectivos para pensar la profesión docente, que permita revisar el sentido de las tareas educativas en el contexto específico de trabajo y sus posibles contradicciones y ambigüedades. La investigación más reciente sobre modelos de salud y trabajo plantea que la sensación de sobre exigencia se presenta en los docentes de manera inversamente proporcional a la sensación de control sobre el trabajo, de apoyo social en la institución, de trabajo colaborativo y de recompensa por el esfuerzo realizado.

4. En cuarto lugar, una política orientada hacia la promoción del bienestar y la salud de los docentes pasa por favorecer condiciones en las instituciones educativas y formadoras, para que los profesores construyan un **propósito o sentido moral trascendente** sobre su labor. No es claro, ni resulta sencillo promover este tipo de procesos. Tiene que ver, quizás con todo lo anterior. Con mejores condiciones de trabajo generales, con mayores niveles de valoración de la profesión, con mayores tiempos disponibles para conocer a los estudiantes y sus familias, con la existencia de mayores espacios de reflexión educativa, con el peso de la participación docente, con la construcción de liderazgos educativos que promuevan la autonomía y, como ocurrió en el pasado, con el involucramiento de los docentes en un gran proyecto de desarrollo del país, en una cruzada educativa que tenga sentido para los docentes. En cambio, sí sabemos que políticas orientadas simplemente al castigo o a la recompensa material, a la culpabilización social de los docentes dificultan e incluso obstaculizan la posibilidad de construir estos sentidos y propósitos morales en el trabajo docente, que tanto explican el bienestar y la salud docente.

5. En quinto lugar, aparece fundamental **valorar especialmente el trabajo de los docentes en sectores vulnerables**. Algo está ocurriendo allí, que puede favorecer el

bienestar de los profesores. El sentido público en el trabajo parece necesario para elevar los niveles de bienestar.

6. En sexto lugar, aparece necesario reconstruir un **sistema público de apoyo a la salud** y el bienestar de los docentes en general. Muchos docentes se sienten desprotegidos ante amenazas del entorno o ante el surgimiento de enfermedades profesionales. Los comités paritarios de higiene y seguridad, instancia legal para velar por la salud en el trabajo, son desconocidos o no funcionan adecuadamente en su gran mayoría.

7. Es fundamental fomentar en los docentes el **uso positivo del tiempo libre**. Esto pasa por generar políticas de acceso a la cultura, el arte y el deporte y por permitir que los espacios personales no se llenen de trabajo educativo pendiente.

8. Finalmente, es necesario desarrollar líneas de investigación permanentes sobre el bienestar/malestar de los docentes. Es necesario monitorear avances al respecto, incorporar el uso frecuente de encuestas a los docentes. Lo que demuestran los estudios de salud laboral es que más importante que la consistencia en las políticas de fortalecimiento de la profesión docente, es la percepción y valoración que los docentes tienen de ellas.

## X. BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M.** (1990): "Educación y poder". Paidós, Madrid.
- Aznar, P.** (1992): "Constructivismo y Educación". Editorial tirant lo blanch, Valencia.
- Becerra, S.** (2005): "El clima educativa en establecimientos que han desarrollado esfuerzos de innovación, en el marco de la reforma educativa chilena". XVIII Encuentro de Investigadores en Educación. CPEIP. Santiago de Chile.
- Bellei, C., Muñoz, G.; Pérez, L. y Raczynski, D.** (2004): "¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza". UNICEF – Ministerio de educación Chile.
- Bermejo, L. y Prieto, M.** (2005). "Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor". Revista Española de Pedagogía. Año LXIII, n° 232, pp 493-510.
- Betanzos, N., Andrade, P. y Paz, F** (2006). Compromiso organizacional en una muestra de profesores mexicanos. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, vol 22 N° 1, pp 25-43.
- Braslavsky, C.** (2004): "Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI". XIX Semana Monográfica de la Educación. Educación de calidad para todos. Fundación Santillana. Madrid.
- Bruner, J.** (1991): "Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva". Editorial Alianza, Madrid.
- Buzzetti, M.** (2005): "Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del Colegio de Profesores A.G. de Chile". Memoria para optar al título de psicólogo. Universidad de Chile.
- Carayon, P. y Zijlstra, F.** (1999) Relationship between job control, work pressure and strain: studies in the USA and in The Netherlands. Work & Stress, Vol. 13 N° 1, pp. 32-48.
- Carmeli, A. y Gefen, D.** (2005). "The relationship between work commitment models and employee withdrawal intentions". Journal of Managerial Psychology, Vol. 20 N° 2, pp. 63-86.
- Carnoy, M.** (2007): "Cuba's academic advantage: Why Students in Cuba Do Better in School. Standfor University Press.
- Cedrán, J. y Grañeras, M.** (comp.) (1999): "La investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997". Colección investigación N° 135. Area de Estudios e Investigación. CIDE MEC. Madrid, España.
- CLACSO** (2005): "Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico". Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

- Claro, S. y Bedregal, P.** (2003): "Aproximación al estado de salud mental del profesorado en 12 escuelas de Puente Alto", Santiago, Chile. Rev. méd. Chile [online]. 2003, vol. 131, no. 2 pp. 159-167. Disponible en: < [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-8872003000200005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-8872003000200005&lng=es&nrm=iso) >. ISSN 0034-9887.
- Codo, W.** (2008): "10 años de investigación sobre salud docente en Brasil". Conferencia dictada en el Seminario Salud Mental de Profesores: Investigaciones en Chile y Brasil. Universidad Diego Portales. Santiago de Chile.
- Codo, W.** (coord.) (1999): "Educação: carinho e trabalho" Editores Vozes, Brasil.
- Coll, C.** (2006): "La construcción del currículum y los docentes", Ponencia presentada en el segundo encuentro del proyecto de educación de América Latina y el Caribe PRELAC "El currículum a debate". Santiago de Chile, mayo 2006.
- Coll, C.; Marchesi, A. y Palacios, J.** (2001): "Desarrollo Psicológico y Educación. Volumen II: Psicología de la educación escolar". Alianza, Madrid, Segunda Edición, 2001.
- Cornejo, R y Quiñónez, M.** (2007): "Factores asociados al malestar/bienestar docente". Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE. Vol. 5 , N° 5e, 2007.
- Cornejo, R.** (2007): "Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual". Revistas Enfoques Pedagógicos, 34, vol 2 Valdivia.
- Cornejo, R.** (2006): "El trabajo docente en la institución educativa: los procesos de apropiación/enajenación en el trabajo en el contexto de las reformas educativas". Revista de Psicología, Universidad de Chile, VOL XV, N° 2.
- Dejours, C.** (1998): "El factor humano". CONICET, Humanitas, Buenos Aires.
- Dejours, C.** (1990): "Trabajo y desgaste mental: una introducción a la psicopatología del trabajo". Humanitas, Buenos Aires.
- Díaz, A. e Inclán, C.** (2001): "El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos". Grupo de trabajo "Educación, trabajo y exclusión social" CLACSO
- Durán, M., Extremera, N., Montalbán, F. y Rey, L.** (2005): "Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores". Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. Vol 21, n° 1-2.
- Endler, N. y Parker, J.** (1999): "Coping Inventory for stressfull situations CISS. Manual". Segunda edición, MHS, Canadá.

- Esteve, J.M.** (2006): "Identidad y desafíos de la condición docente", en Tenti, E. (comp.) (2006): "El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI". IIPE – UNESCO, siglo veintiuno editores. Buenos Aires Argentina.
- Esteve, J., Franco, S y Vera, J.** (1997): "Los profesores ante el cambio social". Anthropos, Madrid.
- Faragher, E., Cass, M. y Cooper, L.** (2005): "The relationship between job satisfaction and health: a meta-analysis". [www.occenvmed.com](http://www.occenvmed.com)
- Freudenberg, H.** (1974): "Staff burn-out". *Journal of social issues*. 30, 159-166.
- Fullan, M.**(1993): "Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa". Editorial Akal, Madrid 2002.
- Garmendia, M. L.** (2007): "Análisis factorial: una aplicación en el cuestionario de salud general de Goldberg, versión de 12 preguntas". *Revista Chilena de Salud Pública* 2007; Vol 11 (2): 57-65.
- Gentili, P. et al** (1997): "Educación, currículum y poder". Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Giroux, H.** (1996): "Los profesores como intelectuales transformativos". Editorial Morata, España.
- Goldberg, D. y Williams, P.** (1991): "A user's guide to the general health questionnaire. Berkshire, England, Nfer-Nelson.
- Guerrero, P.** (2005): "Construcción de identidad y sentido del trabajo en profesores de sectores populares". XVIII Encuentro de Investigadores en Educación. CPEIP.
- Guglielmi, S. y Tatrow, K.** (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*. Vol 68 n° 1, pp 61-99.
- Grau, J.** (2001): "El estrés y su control". Curso de actualización, Departamento de Psicología, Universidad de Chile. Mimeo.
- Hackett, R. y Lapierre, L.** (2001). Understanding the Links between Work Commitment Constructs. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 58, pp 392–413.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W.** (1999): *Análisis multivariante*. 5ta ed. Prentice Hall: Madrid.
- Hargreaves, A.** (1996): "Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)". Morata, Madrid.
- Hopkins, K., Hopkins, B. y Glass, G.** (1997): *Estadística básica para las ciencias sociales y del comportamiento*. 3 ed. Prentice Hall: Mexico.

**Iacovides, A., Fountoulakis, K., Kaprinis, S. y Kaprinis, G.** (2003): "The relationship between job stress, burnout and clinical depression. *Journal of Affect Disorders*; 75: 209-221. Citado en Parra, M. (2007): "La salud de los docentes: revisión de líneas emergentes en la investigación e intervención". UNESCO/OREALC. En prensa.

**Institute for Employment Studies** (2001): "A critical review of psychosocial measures". Contract research report, 356, United Kingdom, citado en Parra, M. (2001): "Salud Mental y trabajo". Monografías de gestión en Psiquiatría y salud mental. Universidad de Santiago de Chile. Obtenido de [www.psiquiatriasur.cl](http://www.psiquiatriasur.cl) en mayo de 2007.

**International Commission on Occupational Health – ICOH** (2008): "Third ICOH International Conference on Psychosocial Factors at Work. Book of abstracts". Quebec, Canadá.

**Jepson, E. y Forrest, S.** (2006): "Individual contributory factors in teachers stress: The role of achievement striving and occupational commitment". *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 76, pp 183.

**Jiménez, L.** (2003): "La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VOL.8 N. 19, PP. 603-630, septiembre-diciembre 2003.

**Karasek, R. y Theorel, T.** (1990): "Healthy work, stress, productivity and the reconstruction of working life, basic Books, New York.

**Karasek, R.** (1985): "Job Content Instrument: Questionnaire and User's Guide". University of Southern California, Los Angeles.

**Kittel, F. y Leynen, F.** (2003): "A study of work stressors and wellness/health outcomes among belgian school teachers". *Psychology and Health*. Vol. 18, nº 4, pp 501-510

**Kristensen, T., Borritz, M., Villadsen, E. y Christensen, K.** (2005): "The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout". *Work and Stress*. Vol. 19 (3), pp 192-207.

**Kyriacou, C.** (2001): "Teacher stress: Directions for future research". *Educational Review*. Vol. 53, nº 1.

**Lau, P., Yuen, M. y Chan, R.** (2005): "Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers?" *Social Indicators Research*. Vol. 71, nº 1, pp 491-516.

**Lazarus, R. y Folkman, S.** (1984): "Estrés y proceso cognitivos". Martínez Roca, España. Manassero, A. "Estrés y Burnout en la enseñanza: una aproximación comprensiva", en Cedrán, J. y Grañeras, M. (comp.) (1999): "La investigación sobre el profesorado (II)

1993-1997". Colección investigación N° 135. Area de Estudios e Investigación. CIDE MEC. Madrid, España.

**L'Ecuyer, R.** (1985): "El concepto de sí mismo". Oikos-Tau ediciones. Barcelona, España.

**Manso, J.** (2006): "Estructura factorial del Maslach Burnout Inventory-Versión Human Service Survey-en Chile". Revista interamericana de Psicología. Vol. 40, n° 001, pp 115-118.

**Marchesi, A.** (2007): "Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores". Alianza editorial, Madrid, España.

**Martínez, D.** (2001): "Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente". Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Viltre de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

**Martínez, D.** (2000): "La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente", en Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.) (2000): "La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo". Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Buenos Aires.

**Maslach, C.** (2003): "Job burnout: new directions in research and intervention". Current Directions in Psychological Science. Vol. 12, n° 5, pp 189-192.

**Maslach, C. et al** (2001): "Maslach Burnout Inventory Manual", 3rd edition. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, California.

**Mendel, G.** (1993): "La sociedad no es una familia. Del psicoanálisis al sociopsicoanálisis". Colección Grupos e Instituciones, Editorial Paidós, Argentina.

**Méndez, M. y Bernal, J.** (1996): "Factores de estrés en el ejercicio docente de profesores de enseñanza media de establecimientos municipalizados". Publicación asociada a Proyecto FONDECYT N° 194-0745, "Evaluación de la satisfacción y vocación del profesor de enseñanza media en la perspectiva de la eficacia docente". Cornejo, J. y Rodríguez, E.

**Meyer, J. y Herscovitch, L.** (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. Human Resource Management Review, vol 11, pp 299-326

**Ministerio de Educación** (2005): "Docentes para un nuevo siglo. Hacia una política de desarrollo profesional docente". Ministerio de Educación. Serie bicentenario. Santiago de Chile.

**Ministerio de Salud** (2008): "Estudio de carga de enfermedad y carga atribuible, Chile 2007". Estudios AUGE, Ministerio de Salud, Chile.

**Ministerio de Salud** (1996): “Estudio de carga de enfermedad en Chile”. Ministerio de Salud, Chile.

**Ministerio del Trabajo** (1969): Decreto Supremo N° 40 de la Ley 16.744. Ministerio del Trabajo, Chile.

**Moncada, S.; Llorens, C. y Kristensen, T.S.** (2002): “Manual para la evaluación de riesgos psicosociales en el trabajo (Método ISTAS 21- CoPsoQ)”. Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud (ISTAS), Paralelo Edición, S.A. España.

**Montgomery, C. y Rupp, A.** (2005): “A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers”. Canadian Journal of Education. Vol. 28, n° 3, pp 458-486.

**Moriana, J. y Herruzo, J.** (2004): “Estrés y burnout en profesores”. International Journal of Clinical and Health Psychology. Vol. 4, n° 3, pp 597-621.

**Murillo, F.J.** (2005): “La investigación en eficacia y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica”. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3 (2), pp. 1-8.

**Murillo, F.J.** (coord.) (2003): “La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte”. Convenio Andrés Bello – Centro de Investigación y Documentación Educativa. Bogotá.

**NIOSH** (1999): “Stres at work”. National Institute for Occupational Safety and Health. DHHS publication,

**Oliveira, D. Gonçalves, G. y Melo, S.** (2004): “Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores”. Revista Mexicana de Investigación Educativa, VOL.9 N. 20, PP. 183-197, enero-marzo de 2004.

**Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)** (2006): “Education at glance”. OCDE, Paris.

**Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)** (2005): “Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter”. OCDE, Paris.

**Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)** (2004): “Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile”. OCDE, Paris y Ministerio de Educación, Chile.

**Pagano, R.** (1999) Estadística para las ciencias sociales del comportamiento. 5ta ed. Internacional Thomson Editores: Mexico.

**Parra, M.** (2007): "La salud de los docentes: revisión de líneas emergentes en la investigación e intervención". UNESCO/OREALC. En prensa.

**Parra, M.** (2001): "Salud Mental y trabajo". Monografías de gestión en Psiquiatría y salud mental. Universidad de Santiago de Chile. Obtenido de [www.psiquiatriasur.cl](http://www.psiquiatriasur.cl) en mayo de 2007.

**Pascual, E., Perez-Jover, V., Mirambell, E., Ivañez, G. y Terol, M.** (2003): "Job conditions, coping and wellness/health in spanish secondary school teachers". *Psychology and Health*. Vol. 18, n° 4, pp 511=521..

**Pomaki, G. y Anagnostopoulou, T.** (2003): "A test and extension of the Demand/Control/Social Support Model: Prediction of wellness/health outcomes in greek teachers". *Psychology and Health*. Vol. 18, n° 4, pp 537-550.

**Ponce, C.** (2002): "Burnout y estrategias de afrontamiento en profesores de educación básica". *Revista Psykhe*. Vol. 11. n° 2, pp 71-88.

**Pozo, J. I.** (2001): "Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne". Ediciones Morata, Madrid.

**PRELAC** (2005): "El protagonismo docente en el cambio educativo". *Revista del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.

**PRELAC** (2003): "Declaración del Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe aprobada por los Ministros de Educación". PREALC.

**Rasku, A. y Kinnunen, U.** (2003): "Job conditions and wellness among finnish upper secondary school teachers". *Psychology and Health*. Vol. 18, n° 4, pp 441=456.

**Richardsen, A. y Martinussen, M.** (2004): "The Maslach Burnout Inventory- Factorial validity and consistency across occupational groups in Norway". *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. Vol. 77, pp 377-384.

**Robalino, M.** (2005): "¿Actor o protagonista?: dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente". *Revista PRELAC* N° 1 Julio 2005. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO – OREALC

**Robinson, J. y Shaver, P.** (1973): "Measures of social psychological attitudes. Revised edition". Ann Arbor, ISR.

**Rush, A. J., First, M. B., & Blacker, D.** (2008). "Handbook of psychiatric measures". Washington, DC: American Psychiatric Pub.

**Sann, U.** (2003): "Job conditions and wellness of german secondary school teachers". *Psychology and Health*. Vol. 18, n° 4, pp 489=500.

- Salanova, M., Martínez, I. y Lorente, L.** (2005a): "¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: Un estudio longitudinal". Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. Vol 21, n° 1-2. pp 37-54.
- Salanova, M., Martínez, I. y Lorente, L.** (2005b): "Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria". Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. Vol 21, n° 1-2, pp 55-70.
- Schön, D** (1992): "La formación de los profesores reflexivos". PAIDOS, Barcelona.
- Schwartz, R. Wurtzel, J. y Olson, L.** (2007) "Attracting and retaining teachers". OCDE Observer, Nro 261.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. y Tang, C.** (2000): "Teacher burnout in Hong Kong and Germany: a cross-cultural validation of the MBI". Anxiety, Stress and Coping. Vol. 13, pp 309-326.
- Sheerens, J.** (2000): "Improving School Effectiveness". Paris: International Institute for Educational Planning. Paris: UNESCO.
- Seyle, H.** (1952): "The Story of the Adaptation Syndrome". Montreal University Press.
- Tenti, E.** (comp.) (2006): "El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI". IPE – UNESCO, siglo veintiuno editores. Buenos Aires Argentina.
- Travers, Ch. y Cooper, C.** (1996): "El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente", Paidós, Buenos Aires.
- Tsigilis, N. y Koustelios, A.** (2004): "Multivariate relationship and discriminant validity between job satisfaction and burnout". Journal of Managerial Psychology. Vol 19, n° 7, pp 666-675.
- UNESCO** (2008): "Segundo estudio regional comparativo y explicativo: Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte". Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE. UNESCO/OREALC. Santiago de Chile.
- UNESCO** (2005): "Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay". UNESCO-OREALC. Santiago de Chile.
- UNESCO** (2000): "Primer estudio internacional comparativo de lenguaje, matemáticas y factores asociados". Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. UNESCO.

- Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A. y Scharager, J.** (2003): "Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile". Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuelas de Medicina y Psicología. Facultad de Medicina y Ciencias Sociales.
- van der Doef, M. and Maes, S.** (1999a): "The Leiden Quality of Work Questionnaire: its construction, factor structure and psychometric qualities". *Psychological Reports*, 85, 954–962.
- van der Doef, M. and Maes, S. (1999b).** "The Job–Demand–Control–(Support) Model and psychological wellbeing: a review of 20 years of empirical research". *Workand Stress*, 13, 87–114. 510 F. KITTEL AND F. LEYNEN
- Vasquez, I.** (2008): "Sofrimentos desencadenados pero trabalho". Conferencia dictada en el Seminario Salud Mental de Profesores: Investigaciones en Chile y Brasil. Universidad Diego Portales. Santiago de Chile.
- Verhoeven, C., Kraaij, V., Joeke, K. y Maes, S.** (2003): "Job conditions and wellness/health outcomes in dutch secondary school teachers". *Psychology and Health*. Vol. 18, n° 4, pp 473=487.
- Vigotsky, L.** (1988): "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Grijalbo, México
- World Health Organization** (2004): "Global burden of diseases 2004 update: Disability weights for diseases and conditions". Organización Mundial de la Salud, OMS, Ginebra.