

Informe final publicable de proyecto ¿CÓMO PROMOVER LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y CONDICIONES PARA EL BIENESTAR DOCENTE?

Código de proyecto ANII: FSED_3_2022_1_175157

Fecha de cierre de proyecto: 01/01/2025

MELS AUMAN, Cindy Agnes (Responsable Técnico - Científico)

DE LEMA, Solange (Co-Responsable Técnico-Científico)

IRIGOYEN FRETES, MARTA RAQUEL (Investigador)

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY DÁMASO ANTONIO LARRAÑAGA. VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
(Institución Proponente) \\ ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN \\
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY DÁMASO ANTONIO LARRAÑAGA \\
INTERNATIONAL RESEARCH TEAM "GLOBAL PERSPECTIVES ON TEACHERS? WELLBEING ", DEPARTMENT OF EDUCATION STUDIES,
UNIVERSITY OF WARWICK

Resumen del proyecto

A pesar de la evidencia que respalda el rol central de los docentes para el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes, la profesión docente se encuentra desafiada por altas demandas, falta de motivación, recursos y formación insuficiente. Considerando que existe una necesidad para conocer en mayor profundidad las condiciones del trabajo docente y los mecanismos que influyen sobre su bienestar, el Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay y el Plan de Protección de Trayectorias del Consejo de Formación en Educación establecieron una alianza para realizar una encuesta a 504 maestros/as de primaria y docentes de educación media en todo el país y llevar adelante 8 grupos focales en Montevideo, Salto y Maldonado (n = 34). En este informe compartimos los principales hallazgos del estudio. Se concluye que la percepción de sobrecarga y falta de recursos es la variable que mayor impacto tiene sobre la satisfacción laboral docente. La sensación de sobrecarga se asocia principalmente a las tareas sociales que asumen los docentes (por ejemplo, la alimentación y otras necesidades básicas de los estudiantes, atención a situaciones de violencia y convivencia), la gran carga de tareas administrativas y la falta de formación adecuada para atender a estas realidades. La falta de figuras de apoyo (administrativos, equipos multidisciplinarios) agrava la sensación de sobrecarga y desgaste emocional, sobre todo a nivel de educación primaria. El trabajo cierra con algunas reflexiones que buscan aportar a un debate sobre cómo mejorar las condiciones para el bienestar docente en Uruguay.

Ciencias Sociales / Ciencias de la Educación / Educación General (incluye entrenamiento, pedagogía y didáctica) / desarrollo profesional docente

Palabras clave: promoción del bienestar / formación docente / habilidades socioemocionales /

Antecedentes, problema de investigación, objetivos y justificación.

El trabajo pionero de Hattie (2002, 2009) sobre los factores que influyen sobre el rendimiento académico establece que el 30% de los logros de los estudiantes está asociado a la injerencia que los docentes tienen sobre este. Los docentes constituyen el factor más importante en la escuela que contribuye en los niveles de logro, la satisfacción y el rendimiento de los estudiantes. Esto se evidencia en todos los niños, independientemente de sus circunstancias, ubicación o estatus social. El bienestar de los docentes está profundamente relacionado con la calidad de su trabajo y los resultados de sus estudiantes (Carroll et al., 2021; Glazzard & Rose, 2019; Madigan & Kim, 2021), y, por lo tanto, es de importancia crítica para la calidad y el futuro de la educación.

A pesar de la evidencia que respalda el rol central de los docentes para el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes, la profesión docente se encuentra desafiada por altas demandas, falta de motivación, recursos y formación insuficiente (Shen et al., 2015; Podolsky et al., 2019; Vaillant & Marcelo García, 2021). La docencia es una profesión compleja que requiere de una serie de competencias didácticas, administrativas y psicosociales (Ozturk, 2023). Es considerada como una de las profesiones emocionalmente más demandantes (Kidger et al., 2016), situación que se ha problematizado en mayor medida a partir de la pandemia por COVID-19 (Tri Sakti et al., 2022). Varios de los autores que han abordado las altas demandas de la profesión docente en el mundo u la región (ej., Beltman et al., 2011; Elacqua et al., 2018; Mancebo, 2016) sostienen que los profesores deben adaptarse de forma continua a innovaciones pedagógicas, cambios en los currículum, formatos y normativas, a la vez que deben enfrentar tanto transformaciones sociales, como lidiar con cambios en las condiciones y los estados de ánimo de sus alumnos, padres y compañeros.

El trabajo de los docentes es único en comparación con el de otras profesiones y suele estar sujeto a numerosos requisitos y reformas legislativas gubernamentales (McCallum et al., 2017). Se trata de un panorama en constante cambio. Además, los centros educativos suelen jugar un rol central en las políticas estatales de bienestar e inclusión social, imponiendo así exigencias adicionales a su rol (Mancebo et al., 2014). Para poder desempeñarse

en este escenario, los y las docentes deben contar con un estado de bienestar que les permita gestionar y superar los retos laborales y mantener una actitud positiva (Langford & Crawford, 2022). Por lo contrario, se presenta un considerable riesgo para el desarrollo de altos niveles de estrés, ansiedad, la aparición de trastornos psicosomáticos y eventualmente, el síndrome de burnout (Buríc et al., 2019; Hascher & Waber, 2021). En su estudio sobre el personal docente en el Reino Unido, Grenville-Cleave & Boniwell (2012) descubrieron que los docentes calificaban su bienestar significativamente más bajo que otras ocupaciones profesionales como la salud, el trabajo social, las finanzas y los recursos humanos.

A nivel internacional, el malestar docente se asocia con bajos niveles de motivación y compromiso, como con mayores tasas de ausentismo docente (Cameron & Lovett, 2015), aspectos que condicionan la calidad de las prácticas educativas y, por ende, los aprendizajes de sus estudiantes (Bardach et al., 2021; Jennings et al., 2017). En esa línea, Briner & Dewberry (2007) encontraron que el 8% de la variación de las puntuaciones de las pruebas estandarizadas de logro en el Reino Unido (SAT) se explicaba por los niveles de bienestar de sus docentes.

Si bien hay algunas variaciones localizadas en las tasas de deserción, en muchos países alrededor del 40-50% de los docentes abandonan la profesión durante los cinco años posteriores al ingreso (Gallant & Riley, 2014). Formar a docentes que luego se van como consecuencia del malestar que les genera el ejercicio de la profesión, no solo es devastador para ellos, también es perjudicial para los estudiantes, además de ser costoso para el sistema educativo y la sociedad (Roffey, 2012).

En este contexto, la promoción del bienestar docente a través de toda la trayectoria profesional es considerada una prioridad para asegurar la permanencia, el compromiso y el desarrollo profesional de los docentes, además de ser un derecho laboral (Holmes, 2016).

Bienestar docente: consideraciones conceptuales

El bienestar es un constructo multidimensional que no presenta una conceptualización única. A pesar de su importancia para la calidad educativa, el término "bienestar docente" no cuenta con una definición consensuada, situación que ha impedido grandes avances en el estudio del fenómeno, así como el desarrollo de estrategias efectivas para su promoción (Hascher & Waber, 2021; Ozturk, 2024). Es esencial distinguir el bienestar docente como un constructo específico, diferenciándolo de modelos genéricos de bienestar, ya que la profesión docente se ve afectada por una serie de variables particulares, como el manejo de la convivencia y el relacionamiento con sus estudiantes (Hascher & Waber, 2021). No obstante, gran parte de los estudios que han investigado el bienestar docente, lo han hecho aplicando un concepto general de bienestar o bienestar laboral, sin tomar en cuenta las demandas y características particulares de la profesión docente (Bricheno et al., 2009). Históricamente, la investigación sobre bienestar docente se ha centrado en la prevalencia de estrés, el agotamiento y el síndrome de burnout (Bardach et al., 2021; Bricheno et al., 2009; Collie et al., 2015). Recién en los últimos años, el interés se ha desplazado a los aspectos positivos del bienestar, como la satisfacción con la vida, la capacidad de adaptación y el afecto positivo (Organización Mundial de la Salud (OMS), 2021; Roffey, 2012). Gradualmente, se ha observado una tendencia hacia el uso de una definición de bienestar que amplía su alcance al considerarlo como "diverso y fluido que respeta las creencias, valores, experiencias, cultura, oportunidades y contextos individuales, familiares y comunitarios a lo largo del tiempo y el cambio" (McCallum & Price, 2016, p. 17), incorporando nociones como el fomento de las habilidades socioemocionales, así como factores contextuales e institucionales como el liderazgo escolar.

A pesar de las variaciones en cuanto a su definición, en este trabajo consideramos que el bienestar docente engloba las evaluaciones afectivas y cognitivas, en términos de satisfacción y realización del propio potencial, que realiza el docente sobre las distintas áreas de su vida, incluso la esfera laboral (INEEd, 2020). Es considerado el resultado de una interacción dinámica y bidireccional entre el individuo y su contexto, abarcando varios sistemas (ej., la familia, el lugar de trabajo, los centros de formación) interrelacionados entre sí (Hacher & Waber, 2021; OMS, 2021). Por lo tanto, no puede ser entendido únicamente como un estado que refiere a la esfera laboral (en sus aspectos organizaciones, sociales, demandas, etc.), ya que alude al logro de un equilibrio con otros aspectos vitales.

Dada la gran diversidad de definiciones, Hascher & Waber (2021) entienden que el término bienestar docente hoy es más bien un concepto paraguas. Apelan a un mayor consenso sobre el concepto, que debe integrar los siguientes componentes: las dimensiones afectivas y cognitivas (por ejemplo, disfrute y satisfacción), las dimensiones positivas y negativas (por ejemplo, satisfacción y preocupación) y las dimensiones psicológicas y fisiológicas (salud mental y física).

A su vez, Roffey (2012) describe otras tres dimensiones del bienestar docente (valoración y cuidado, sobrecarga, estimulación y disfrute laboral) mientras que Collie et al. (2015) distinguen tres factores: 1) bienestar relacionado con la carga laboral, 2) bienestar relacionado con aspectos organizacionales, 3) bienestar en relación con la interacción con estudiantes.

Recientemente, Viac & Fraser (2020) introducen un marco de cuatro dimensiones que consiste en: bienestar cognitivo, bienestar subjetivo, bienestar físico y mental, y bienestar social. La primera, la dimensión cognitiva, refiere a la capacidad para concentrarse en el trabajo y la autoeficacia docente (o sea, la creencia del docente acerca de su capacidad de poder realizar sus tareas de forma correcta). La dimensión subjetiva, por su parte, incluye la satisfacción con el trabajo actual y con la profesión docente, los estados de ánimo y las emociones relacionadas a las actividades laborales, la determinación y la satisfacción con la vida. Una tercera dimensión abarca aspectos de la salud física y mental, cómo la manifestación de síntomas psicósomáticos y número de días no trabajados por enfermedad. La cuarta y última dimensión abarca la función social de las relaciones con directores, colegas, familias y estudiantes.

Las variables que contribuyen al bienestar docente

La evidencia empírica demuestra que el bienestar de los docentes se ve afectado, tanto de manera positiva como negativa, por una gran cantidad de factores, algunos de los cuales están bajo el control de los docentes mientras que otros no (McCallum et al., 2016).

a. Aspectos demográficos asociados al bienestar docente

Si bien hay estudios internacionales que han indicado una mejor prevalencia de estrés en docentes mujeres (ej., Gloria et al., 2013), se constatan varias inconsistencias en la literatura en torno al efecto de género sobre el bienestar docente, indicando una incidencia cultural (McCallum et al., 2016). Docentes en áreas rurales o localidades chicas, por su parte, tienen menos estrés (Burns & Machin, 2013; Klassen et al., 2009). Algunos estudios han identificado un efecto de los años de experiencia en docencia: aquellos con más años de experiencia suelen tener puntuaciones de bienestar más altas (McCallum et al., 2016; Van Petegem et al., 2005), por otro lado, los docentes con menos experiencia experimentan los niveles más altos de agotamiento (Wolf et al., 2015).

b. Habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales (HSE) es un término paraguas que refiere a un conjunto de conocimientos, actitudes y competencias que permiten movilizar cogniciones, emociones y conductas que facilitan respuestas flexibles y adaptativas a las demandas del entorno (Collie & Perry, 2019; Mels et al., 2023). Inciden en la identificación, el procesamiento y la regulación emocional y pueden mejorar la gestión exitosa del estrés, la motivación, así como el aumento del bienestar docente y el desempeño en el aula (Vesely et al., 2013). Son entendidas como recursos modificables a partir del aprendizaje y la intervención psicoeducativa, al contar con un importante componente sociocognitivo (ej., Jennings et al., 2017; Beltman et al., 2018).

Jennings y Greenberg (2009) proponen un modelo de aula prosocial que destaca la importancia de la competencia social y emocional y el bienestar de los docentes en el desarrollo y mantenimiento de relaciones de apoyo entre docentes y estudiantes, la gestión eficaz del aula y la implementación exitosa de programas de aprendizaje social y emocional. El modelo propone que estos factores contribuyen a crear un clima en el aula que sea más propicio para el aprendizaje y que promueva resultados positivos en el desarrollo de los estudiantes. Permite así conceptualizar los beneficios directos de las HSE de los docentes sobre su bienestar (ej., a través de la regulación emocional), como las indirectas, a través de un mejor relacionamiento con sus estudiantes.

Entre las HSE estudiadas en el marco del bienestar docente, se destacan la autoeficacia y el sentido de pertenencia (o sentido de conexión) por el peso de su impacto (Hascher & Waber, 2021; Renshaw et al., 2015). La autoeficacia docente se refiere a la creencia que tienen los docentes acerca de su capacidad para enfrentar la tarea docente, en todos sus aspectos relevantes (ej., lo didáctico, los contenidos, el manejo del aula, la evaluación) (Tschannen-Moran & Johnson, 2011). Docentes con mayor autoeficacia suelen tener mayor motivación y bienestar, perciben niveles más bajo de estrés y reportan menos agotamiento emocional (Bardach et al., 2021). Además, a mayor autoeficacia del docente, se observa una mejor calidad del ambiente de aprendizaje en el aula, con mejores desempeños de los estudiantes (Zee & Koomen, 2016). Evidencia empírica demuestra que la propia percepción de la competencia profesional es más relevante para explicar diferencias en el bienestar docente que la competencia objetiva (Aldrup et al., 2017; Collie et al., 2015; Bakchich & Zhang, 2014).

Un metaanálisis de Wyatt et al. (2018) muestra que la autoeficacia docente puede fomentarse a través de actividades de formación, la reflexión crítica sobre las prácticas educativas, la retroalimentación y el acumulado de experiencias y emociones positivas durante el ejercicio laboral. También importan aspectos del entorno educativo, como la disponibilidad de recursos educativos adecuados (ej., materiales didácticos, apoyos tecnológicos) y el apoyo interpersonal (Tschannen-Moran & Johnson, 2011). Varios estudios confirman que los docentes al inicio de su carrera tienen menos autoeficacia por falta de experiencia práctica (Morris et al., 2016).

El sentido de pertenencia a menudo se define como el sentimiento subjetivo de aceptación, inclusión y conexión de un individuo dentro de un grupo, comunidad, organización o entorno en particular. Abarca el grado en que un individuo se siente valorado, apoyado y conectado con los demás en ese contexto social (Mellinger et al., 2024). El sentido de pertenencia o de conexión refleja la capacidad de un individuo para formar relaciones positivas, sentirse conectado con los demás y navegar por los entornos sociales con confianza y comodidad (Bakchich et al., 2023). Este ha sido valorado como un aspecto clave en la consecución de mejores niveles de bienestar docente, además que se asocia con mayores niveles de confianza en las relaciones con compañeros (Bjorklund et al., 2021; Viac & Fraser, 2020). Se encuentra influenciado por factores organizacionales del centro educativo, como el liderazgo y el clima organizacional (Kachchhap & Horo, 2021).

c. Aspectos relacionales asociados al bienestar docente

A pesar de la gran heterogeneidad de los resultados a través de varios estudios, un factor que tiene un impacto innegable en el bienestar docente son las relaciones sociales en el contexto educativo. Alude a las relaciones que mantienen los docentes con compañeros, directivos, estudiantes y sus familiares (Renshaw et al., 2015). Su impacto y mecanismos de influencia sobre el bienestar docente varían según quienes están implicados en la relación (Hascher & Waber, 2021): los equipos directivos aportan al bienestar cuando generan ambientes de trabajo basados en el apoyo, los compañeros aportan a través del sostén práctico y emocional, las relaciones con estudiantes son importantes en la medida que generen sentido y gratificación. A su vez, el rol del apoyo social sobre el bienestar depende de la etapa en la carrera docente: docentes noveles dependen en mayor medida del acompañamiento por parte de mentores y el respaldo y reconocimiento de sus estudiantes, para lograr un mejor bienestar (Collie et al., 2016). Por otro lado, se ha encontrado que, para docentes en la última etapa de su carrera, la amistad que perciben en sus relaciones con colegas es una fuente importante de bienestar y factor principal que incide en su decisión de no jubilarse (Goštautait? & Putnait?, 2023).

Relacionarse con los demás y sentirse comprendido por ellos, tiene una importancia valiosa para la motivación y el bienestar humano en general, y a la luz del carácter social de la profesión docente parece ser de particular importancia para el bienestar (Ryan & Deci, 2000). Específicamente, la calidad de las relaciones entre docentes y estudiantes impacta de forma significativa al bienestar docente (Jennings & Greenberg, 2009; Spilt et al., 2011), a la vez que es una de las variables escolares que más influye sobre el rendimiento escolar de los estudiantes (Hattie, 2009).

Las dificultades de conducta de los estudiantes o los problemas de convivencia en el centro educativo a menudo se conceptualizan en este nivel, ya que perturban las relaciones sociales relevantes para todos los actores educativos (Viac & Fraser, 2020). Un estudio de Chang (2009) encontró que la percepción negativa de los docentes acerca del comportamiento de los alumnos y su forma de interrelacionarse contribuye a que los docentes

experimenten vivencias emocionales negativas y reporten percepciones negativas sobre su relacionamiento con los estudiantes, lo que eventualmente conduce al agotamiento emocional. Virtanen et al. (2019) estudiaron los patrones de interacción entre docentes y sus estudiantes en el aula, y observaron que los docentes que manifestaron interacciones frecuentes apuntando al apoyo de los aprendizajes y el apoyo emocional de sus estudiantes y el manejo del aula, reportaron mayor satisfacción laboral.

El trabajo de Chung (2019) pone el foco en las relaciones entre compañeros de trabajo en el ámbito educativo, observando una mejor autoeficacia entre los docentes que perciben mayor apoyo de sus colegas, y a nivel de los equipos educativos, un sentido colectivo y una meta compartida que fomenta un mayor compromiso con la institución. Por otra parte, la falta de recursos humanos en el centro educativo (sobre todo apoyos administrativos) se asocia con inferiores niveles de bienestar docente (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017).

d. Aspectos demográficos asociados al bienestar docente

Si bien hay estudios internacionales que han indicado una mejor prevalencia de estrés en docentes mujeres (ej., Gloria et al., 2013), se constatan varias inconsistencias en la literatura en torno al efecto de género sobre el bienestar docente, indicando una incidencia cultural (McCallum et al., 2016). Docentes en áreas rurales o localidades chicas, por su parte, tienen menos estrés (Burns & Machin, 2013; Klassen et al., 2009). Algunos estudios han identificado un efecto de los años de experiencia en docencia: aquellos con más años de experiencia suelen tener puntuaciones de bienestar más altas (McCallum et al., 2016; Van Petegem et al., 2005), por otro lado, los docentes con menos experiencia experimentan los niveles más altos de agotamiento (Wolf et al., 2015).

e. Habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales (HSE) es un término paraguas que refiere a un conjunto de conocimientos, actitudes y competencias que permiten movilizar cogniciones, emociones y conductas que facilitan respuestas flexibles y adaptativas a las demandas del entorno (Collie & Perry, 2019; Mels et al., 2023). Inciden en la identificación, el procesamiento y la regulación emocional y pueden mejorar la gestión exitosa del estrés, la motivación, así como el aumento del bienestar docente y el desempeño en el aula (Vesely et al., 2013). Son entendidas como recursos modificables a partir del aprendizaje y la intervención psicoeducativa, al contar con un importante componente sociocognitivo (ej., Jennings et al., 2017; Beltman et al., 2018).

Jennings y Greenberg (2009) proponen un modelo de aula prosocial que destaca la importancia de la competencia social y emocional y el bienestar de los docentes en el desarrollo y mantenimiento de relaciones de apoyo entre docentes y estudiantes, la gestión eficaz del aula y la implementación exitosa de programas de aprendizaje social y emocional. El modelo propone que estos factores contribuyen a crear un clima en el aula que sea más propicio para el aprendizaje y que promueva resultados positivos en el desarrollo de los estudiantes. Permite así conceptualizar los beneficios directos de las HSE de los docentes sobre su bienestar (ej., a través de la regulación emocional), como las indirectas, a través de un mejor relacionamiento con sus estudiantes.

Entre las HSE estudiadas en el marco del bienestar docente, se destacan la autoeficacia y el sentido de pertenencia (o sentido de conexión) por el peso de su impacto (Hascher & Waber, 2021; Renshaw et al., 2015). La autoeficacia docente se refiere a la creencia que tienen los docentes acerca de su capacidad para enfrentar la tarea docente, en todos sus aspectos relevantes (ej., lo didáctico, los contenidos, el manejo del aula, la evaluación) (Tschannen-Moran & Johnson, 2011). Docentes con mayor autoeficacia suelen tener mayor motivación y bienestar, perciben niveles más bajo de estrés y reportan menos agotamiento emocional (Bardach et al., 2021). Además, a mayor autoeficacia del docente, se observa una mejor calidad del ambiente de aprendizaje en el aula, con mejores desempeños de los estudiantes (Zee & Koomen, 2016). Evidencia empírica demuestra que la propia percepción de la competencia profesional es más relevante para explicar diferencias en el bienestar docente que la competencia objetiva (Aldrup et al., 2017; Collie et al., 2015; Bakchich & Zhang, 2014).

Un metaanálisis de Wyatt et al. (2018) muestra que la autoeficacia docente puede fomentarse a través de actividades de formación, la reflexión crítica sobre las prácticas educativas, la retroalimentación y el acumulado de experiencias y emociones positivas durante el ejercicio laboral. También importan aspectos del entorno educativo, como la disponibilidad de recursos educativos adecuados (ej., materiales didácticos, apoyos

tecnológicos) y el apoyo interpersonal (Tschannen-Moran & Johnson, 2011). Varios estudios confirman que los docentes al inicio de su carrera tienen menos autoeficacia por falta de experiencia práctica (Morris et al., 2016). El sentido de pertenencia a menudo se define como el sentimiento subjetivo de aceptación, inclusión y conexión de un individuo dentro de un grupo, comunidad, organización o entorno en particular. Abarca el grado en que un individuo se siente valorado, apoyado y conectado con los demás en ese contexto social (Mellinger et al., 2024). El sentido de pertenencia o de conexión refleja la capacidad de un individuo para formar relaciones positivas, sentirse conectado con los demás y navegar por los entornos sociales con confianza y comodidad (Bakchich et al., 2023). Este ha sido valorado como un aspecto clave en la consecución de mejores niveles de bienestar docente, además que se asocia con mayores niveles de confianza en las relaciones con compañeros (Bjorklund et al., 2021; Viac & Fraser, 2020). Se encuentra influenciado por factores organizacionales del centro educativo, como el liderazgo y el clima organizacional (Kachchhap & Horo, 2021).

f. Aspectos relacionales asociados al bienestar docente

A pesar de la gran heterogeneidad de los resultados a través de varios estudios, un factor que tiene un impacto innegable en el bienestar docente son las relaciones sociales en el contexto educativo. Alude a las relaciones que mantienen los docentes con compañeros, directivos, estudiantes y sus familiares (Renshaw et al., 2015). Su impacto y mecanismos de influencia sobre el bienestar docente varían según quienes están implicados en la relación (Hascher & Waber, 2021): los equipos directivos aportan al bienestar cuando generan ambientes de trabajo basados en el apoyo, los compañeros aportan a través del sostén práctico y emocional, las relaciones con estudiantes son importantes en la medida que generen sentido y gratificación. A su vez, el rol del apoyo social sobre el bienestar depende de la etapa en la carrera docente: docentes noveles dependen en mayor medida del acompañamiento por parte de mentores y el respaldo y reconocimiento de sus estudiantes, para lograr un mejor bienestar (Collie et al., 2016). Por otro lado, se ha encontrado que, para docentes en la última etapa de su carrera, la amistad que perciben en sus relaciones con colegas es una fuente importante de bienestar y factor principal que incide en su decisión de no jubilarse (Goštautaitė & Putnaitė, 2023).

Relacionarse con los demás y sentirse comprendido por ellos, tiene una importancia valiosa para la motivación y el bienestar humano en general, y a la luz del carácter social de la profesión docente parece ser de particular importancia para el bienestar (Ryan & Deci, 2000). Específicamente, la calidad de las relaciones entre docentes y estudiantes impacta de forma significativa al bienestar docente (Jennings & Greenberg, 2009; Spilt et al., 2011), a la vez que es una de las variables escolares que más influye sobre el rendimiento escolar de los estudiantes (Hattie, 2009).

Las dificultades de conducta de los estudiantes o los problemas de convivencia en el centro educativo a menudo se conceptualizan en este nivel, ya que perturban las relaciones sociales relevantes para todos los actores educativos (Viac & Fraser, 2020). Un estudio de Chang (2009) encontró que la percepción negativa de los docentes acerca del comportamiento de los alumnos y su forma de interrelacionarse contribuye a que los docentes experimenten vivencias emocionales negativas y reporten percepciones negativas sobre su relacionamiento con los estudiantes, lo que eventualmente conduce al agotamiento emocional. Virtanen et al. (2019) estudiaron los patrones de interacción entre docentes y sus estudiantes en el aula, y observaron que los docentes que manifestaron interacciones frecuentes apuntando al apoyo de los aprendizajes y el apoyo emocional de sus estudiantes y el manejo del aula, reportaron mayor satisfacción laboral.

El trabajo de Chung (2019) pone el foco en las relaciones entre compañeros de trabajo en el ámbito educativo, observando una mejor autoeficacia entre los docentes que perciben mayor apoyo de sus colegas, y a nivel de los equipos educativos, un sentido colectivo y una meta compartida que fomenta un mayor compromiso con la institución. Por otra parte, la falta de recursos humanos en el centro educativo (sobre todo apoyos administrativos) se asocia con inferiores niveles de bienestar docente (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017).

Antecedentes nacionales

Existen datos empíricos a nivel nacional que permiten entender algunos de los determinantes del bienestar docente en Uruguay. El insumo más relevante a nivel del país fue generado por el Instituto Nacional de

Evaluación Educativa (INEEd) en base a una encuesta a 4,734 docentes del sector público y privado de todo el sistema educativo obligatorio del país, realizado en el año 2019 (INEEd, 2020). El estudio buscó conocer las condiciones de trabajo de los docentes y algunos indicadores de su bienestar. Encontró que el malestar docente es predictor de enfermedades y ausencias en el trabajo, y que su prevalencia suele ser mayor a medida que los docentes perciben mayores demandas y menores recursos. La sobrecarga laboral es mayor en mujeres y en Montevideo (frente al interior) y aumenta con la antigüedad, mostrando un punto de inflexión entre los 20 y 24 años de antigüedad, a partir del cual comienza a disminuir. El estudio también demuestra la importancia de lo que pasa afuera del centro educativo: las docentes mujeres que perciben una mayor carga de tareas en el hogar, además de la carga laboral, reportan menos bienestar.

A este antecedente se suman estudios en base a muestras por conveniencia en Montevideo, con foco en el síndrome de burnout en docentes. Ratto Dattoli et al. (2015), en una muestra de docentes de educación primaria privada, identificaron al reconocimiento percibido por los docentes como factor protector. Colino & Pérez de León (2015) hallaron que la poca antigüedad y el multiempleo se correlacionan con mayor estrés y burnout en docentes de educación secundaria pública.

Mancebo (2016), en un análisis documental de antecedentes nacionales, describe los desafíos relacionados con las condiciones de trabajo y carrera docente en Uruguay, destacando los mecanismos de promoción y avance en la carrera docente, el multiempleo y los formatos de contratación como factores de riesgo para el bienestar.

Rivero & Ferrando (2022), por su parte, ponen el foco en el reconocimiento docente, entendido como una variable que aporta al bienestar. Su trabajo, en base a los datos del estudio de salud ocupacional docente realizado por el INEEEd (2020), encuentra que la mayor fuente de reconocimiento percibido por los docentes proviene de los estudiantes, seguido por el superior inmediato, las familias, las autoridades y, por último, la opinión pública, destacándose no obstante diferencias importantes según subsistemas. A la vez, se problematizan las estructuras de ascensos y la modalidad de elección de horas como un factor de poco reconocimiento.

Problema de investigación

A partir de las evidencias presentadas en las páginas anteriores, se puede concluir que las condiciones de trabajo se encuentran determinadas por dinámicas estructurales, como son las políticas educativas, las organizacionales a nivel del centro educativo y los vínculos sociales que se cultivan en el ecosistema educativo, que a la vez entran en interacción con variables que se manifiestan a nivel personal, como las habilidades socioemocionales del docente. Estas se encuentran íntimamente interrelacionadas y generan las condiciones para el bienestar docente. Asimismo, establecimos que es clave contar con docentes con adecuados niveles de bienestar para asegurar la calidad educativa.

No obstante, son muchos los desafíos que enfrenta la profesión docente, implicando riesgos – así nos demuestra la revisión de los antecedentes – para su bienestar. Por lo tanto, se vuelve esencial generar conocimientos que permiten diseñar trayectorias educativas y de acompañamiento, que permiten a los docentes maximizar su bienestar a futuro. Por ello, es importante contar con datos nacionales sobre los determinantes del bienestar docente en Uruguay y las condiciones para su promoción, para poder informar prácticas y políticas educativas acordes.

A pesar de los avances en el tema, estudios nacionales hasta la fecha no han tomado en cuenta las conceptualizaciones y experiencias de los propios docentes en torno a su bienestar, a la vez que no han ahondado, a través de una metodología mixta, en los recursos vinculares y socioafectivos que son considerados oportunos para su bienestar, así como el rol de la formación docente. Esta propuesta busca aportar en este sentido.

Objetivos

El propósito de este estudio es contar con nuevos conocimientos sobre las condiciones del trabajo docente y los mecanismos que influyen sobre su bienestar, que puedan actuar como insumos concretos para docentes, formadores de docentes y tomadores de decisiones en el área educativa, para mejorar las trayectorias profesionales y bienestar de los y las docentes en Uruguay.

Se proponen los siguientes objetivos específicos:

- 1) caracterizar el estado del bienestar de los docentes en Uruguay en relación con sus condiciones de trabajo, aspectos socioemocionales (autoeficacia y el sentido de conexión), sus condiciones de inserción laboral y su formación;
- 2) identificar conceptualizaciones de bienestar psicológico que tienen los docentes;
- 3) identificar los recursos y desafíos que perciben los docentes para mantener y promover su bienestar.

Metodología/Diseño del estudio

La población de estudio abarca docentes de educación primaria y media, que se encuentran ejerciendo tareas de docencia directa en instituciones educativas públicas y privadas en el terreno uruguayo durante el año lectivo 2023. En esta instancia no se incluyeron docentes de educación inicial ni de educación superior, si bien se destaca la necesidad de incluirlos en futuros estudios sobre el tema.

Este estudio se realiza de forma coordinada con un equipo de investigación internacional liderado por las Dra. Olympia Palikara de la Universidad de Warwick, Bonnie Nastasi de la Universidad de Tulane y Kris Varjas de la Universidad Georgia State. El proyecto internacional, llamado "Global perspectives on teachers' wellbeing and mental health following the COVID-19 pandemic", cuenta con la colaboración de más de veinte países a nivel mundial, lo cual permitirá a futuro analizar las condiciones para el bienestar docente en Uruguay desde una mirada comparada.

Preguntas de investigación e hipótesis

Una serie de preguntas guían este estudio. Algunas de ellas tienen el objetivo de describir los determinantes del bienestar generalizables a la población estudiada, mientras que otro grupo de preguntas pretende profundizar en los significados del concepto y entender las vivencias subjetivas de los docentes en relación con el tema. Ambos grupos de preguntas requieren de estrategias metodológicas diferentes.

Preguntas de naturaleza cuantitativa:

¿Cómo valoran los docentes sus condiciones de trabajo? ¿Se destacan diferencias según sus condiciones de inserción laboral (nivel educativo, región geográfica, multiempleo, antigüedad) y formación docente? ¿Cuáles son los factores que mejor predicen la valoración de las condiciones laborales?

¿Cómo se manifiestan la autoeficacia y el sentido de conexión, aspectos socioemocionales esenciales para el bienestar laboral docente? ¿Se observan diferencias según condiciones de inserción laboral y formación docente?

¿Cuáles son los factores que mejor predicen los aspectos socioemocionales evaluados?

¿Cómo se presenta la satisfacción laboral de los docentes? ¿Cuáles son las variables que mayor incidencia tienen sobre la satisfacción laboral docente?

Preguntas de naturaleza cualitativa:

¿Qué entienden los participantes por el concepto bienestar docente? ¿Qué factores consideran determinantes para el bienestar?

¿Cuáles son las fuentes comunes de estrés y angustia para los y las docentes? ¿Cómo se manifiesta el estrés y la angustia? ¿Cómo repercusiones genera sobre su bienestar?

¿Con qué apoyos cuentan los docentes para enfrentar los desafíos encontrados en el trabajo? ¿Cuáles son las formas efectivas de promover el desarrollo del bienestar de los y las docentes en los centros educativos? ¿Cuál consideran el rol de la formación docente?

De acuerdo con los antecedentes descritos en el capítulo 1 y tomando en consideración las implicancias del modelo socio-ecológico del desarrollo humano, se espera encontrar condiciones de trabajo más desafiantes en docentes más jóvenes, en aquellos que no cuentan con la formación docente culminada, y en quienes trabajan simultáneamente en varios centros educativos.

Se espera que las variables de formación y antigüedad se asocien con los niveles de autoeficacia y conexión. A la

vez, se anticipa que la valoración de las condiciones de trabajo, los aspectos socioemocionales y la formación docente se relacionen con la satisfacción laboral.

A pesar de estas hipótesis, es importante destacar el carácter exploratorio de este trabajo. En ese sentido, el estudio cualitativo incluido en su diseño pretende generar sus propias hipótesis a partir de los discursos de los participantes en base a la teoría fundamentada, buscando así profundizar en los procesos y mecanismos que explican los hallazgos del estudio cuantitativo.

Diseño del estudio

Se optó por un diseño mixto, de tipo secuencial, en el cual se combinó una primera fase de relevamiento de datos cuantitativos, aplicando una encuesta a escala nacional, con una segunda fase cualitativa que permitió una mayor profundización de los conceptos y procesos que identifican los docentes como relevantes para su bienestar.

1. Estudio cuantitativo

En un primer estudio de tipo cuantitativo, se realizó una encuesta online dirigida a personas que realizan docencia directa en educación primaria o media (pública o privada) en Uruguay durante el año lectivo 2023. La invitación para participar en la encuesta fue distribuida a partir del 11 al 30 de setiembre de 2023; en grupos de WhatsApp y correos electrónicos de docentes asociados al Plan de Trayectorias Educativas (CFE), generando a partir de ahí una difusión de tipo "bola de nieve". La participación a la encuesta fue anónima, con una duración estimada para su realización de unos 15 a 20 minutos.

Mediante la encuesta se evaluaron las siguientes variables:

- Variables sociodemográficas: género, nivel educativo, dónde trabaja más horas, departamento donde se desempeña, antigüedad como docente, horas de docencia directa, cantidad de estudiantes a cargo, cantidad de centros donde se desempeña, si cuenta con formación docente concluida, incompleta o no iniciada.
- Condiciones de trabajo, abarcando 3 dimensiones: demandas laborales y recursos, apoyos institucionales, vínculos con estudiantes y familias.
- Aspectos socioemocionales del bienestar: autoeficacia docente y sentido de conexión con el centro donde trabaja más horas.
- Satisfacción laboral.

1.a. Participantes

La muestra incluye un total de 504 docentes, la mayoría de ellos (78.37%) de educación media, mientras que el 21.63% trabaja en educación primaria. Participan en forma predominante docentes que realizan la mayor cantidad de sus horas de docencia directa en el sector público (443 participantes o el 87.90% de la muestra), apenas 61 de los participantes (12.10%) trabajan principalmente en el sector privado.

En términos sociodemográficos la muestra abarca mayoritariamente mujeres (81.2%), lo cual es comparable con la distribución de género en el equipo docente a nivel nacional (ANEP, 2019). El 24.4% de los docentes incluidos en el estudio no cuenta con un título docente, la gran mayoría de ellos concentrándose en educación media (el 92% de los participantes que no cuenta con un título docente se encuentra trabajando en este nivel educativo).

La edad promedio de los docentes en la muestra es de 42 años, en ambos niveles, comparable con datos hallados en el censo docente de 2018 (ANEP, 2019). El rango de antigüedad docente en la muestra es amplio (entre 0 y 42 años). El promedio es mayor en educación primaria que en media (17 años vs. 14 años). Si bien el rango es grande, en promedio los docentes en la muestra realizan unas 33 horas semanales de docencia directa, tanto en educación primaria como media. En cuanto al multiempleo docente, la mayoría de los participantes trabaja simultáneamente en varios centros educativos. En primaria los docentes trabajan en 1.57 centros en promedio, en media el promedio es de 2.41. Mientras que el 62% de los docentes de educación primaria concentra todas sus horas de docencia en un solo centro, en educación media ese porcentaje es de 26.3%.

1.b. Instrumentos de investigación

Para evaluar las variables, la encuesta incluyó los siguientes cuestionarios:

- Cuestionario sociodemográfico: cuestionario desarrollado por el equipo de investigación tomando en cuenta la realidad uruguaya y antecedentes nacionales en el tema. Recoge las variables sociodemográficas enumeradas arriba.
- Encuesta de satisfacción con las condiciones de trabajo (School Workplace Conditions Survey, desarrollado por parte de Ansley, 2019): evalúa a través de 31 ítems la satisfacción que percibe el docente con los siguientes aspectos: liderazgo y exigencias, relaciones interpersonales y apoyo percibido, seguridad, el diseño del trabajo, recursos y salario, reconocimiento y sentido de autorrealización. Usa una escala Likert de 4 puntos (de muy insatisfecho a muy satisfecho). En nuestra muestra, el análisis factorial exploratorio y confirmatorio hallaron 3 subescalas: demandas laborales y recursos, apoyos institucionales, vínculos con estudiantes y familias. La consistencia interna de estas subescalas en la muestra resultó satisfactoria con valores de Cronbach α .87, .85 y .80 respectivamente.
- Escala de bienestar subjetivo docente (Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire, Renshaw et al., 2015): escala que evalúa cómo los participantes perciben su autoeficacia docente (4 ítems) y sentido de conexión afectiva con el centro educativo (4 ítems) en una escala Likert de 4 puntos (de casi nunca a casi siempre). El instrumento fue validado en EEUU logrando excelentes valores psicométricos en un análisis factorial confirmatorio (Mankin et al., 2018; von der Embse & Mankin, 2020). En nuestra muestra se replica la estructura factorial de dos dimensiones y se hallaron valores de consistencia interna satisfactorios de Cronbach α .84 y α .82, respectivamente.
- Encuesta de Satisfacción Laboral (Job Satisfaction Survey, Spector, 1994). Esta escala evalúa 36 ítems en una escala Likert de 6 puntos (desde muy en desacuerdo hasta muy de acuerdo). Indaga la satisfacción con varios aspectos del desempeño laboral, incluyendo la remuneración, oportunidades para la promoción, beneficios, los supervisores y colegas, los procedimientos y la naturaleza del trabajo. En la muestra de este estudio, se obtuvo un valor muy bueno de Cronbach α de .90 para la escala.

Todas las escalas fueron traducidas al español y luego traducidas nuevamente al inglés, para cumplir con un procedimiento de calidad llamado “back-translation” (Behr, 2017). Luego, se realizó la adaptación cultural y contextual de la versión traducida al español rioplatense, en un estudio piloto con seis docentes. En una primera etapa llenaron la encuesta de forma autónoma, realizando su retroalimentación general acerca de su experiencia de usuario. En una segunda etapa, se realizó una videoconferencia en la cual se repasaron uno por uno los ítems e instrucciones de los cuestionarios para recibir comentarios y sugerencias específicos, llevando a la versión final del instrumento.

1.c. Tratamiento y análisis de datos

Si bien se recibieron un total de 606 respuestas a la encuesta, fue necesario realizar la depuración de las respuestas recibidas para garantizar la calidad de los análisis de datos cuantitativos. En una primera etapa de limpieza, se eliminaron aquellos participantes que no cumplían con los requisitos de inclusión para el estudio: no trabajan en ningún centro educativo o indicaron que tienen cero alumnos a cargo. También se eliminaron aquellos casos que respondieron las preguntas sociodemográficas, pero no completaron ninguno de los cuestionarios y, por último, aquellos cuyas respuestas en los cuestionarios no tenían variación (ejemplo: casos donde todas las respuestas fueron iguales).

En una segunda etapa, se crearon nuevas variables a partir de la información obtenida en el cuestionario sociodemográfico (más detalles en el anexo metodológico), por ejemplo, a partir de la variable “departamento donde se desempeña como docente”, se realizó una variable nueva llamada “zona”, contemplando tres valores: zona metropolitana Montevideo, zona metropolitana interior (Canelones y San José) e interior (resto del país).

En una tercera etapa, se evaluó la calidad psicométrica de los instrumentos incluidos en la encuesta, realizando análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, para luego evaluar la consistencia interna de los factores hallados con la prueba alfa de Cronbach (más detalles en el anexo metodológico).

Finalmente, se realizaron los análisis descriptivos e inferenciales (comparaciones de grupos independientes,

ANCOVA) de los datos usando el paquete de software JASP 0.18.3.0.

2. Estudio cualitativo

En un segundo estudio de corte cualitativo, se realizaron 6 grupos focales (3 con docentes de educación primaria, 3 con docentes de educación media) en 3 departamentos (Montevideo, Salto y Maldonado), buscando así la variación máxima en la muestra en términos de territorio. A partir del mes de febrero 2024, se difundió una invitación abierta a docentes de aula que se desempeñaron en el 2023 en educación primaria o media (en liceos o escuelas técnicas), tanto del ámbito público como privado. Los interesados se inscribían vía un formulario online para participar en uno de los grupos focales (según nivel educativo de desempeño) y en las fechas determinadas para cada lugar: en Montevideo (mes de febrero, sede central de UCU), Salto (febrero, Instituto de Formación Docente, IFD) o Maldonado (abril, sede de UCU en Punta del Este).

2.a. Participantes

Aunque se contó con la inscripción previa de 61 personas para los grupos focales, 34 docentes participaron en el estudio. De los 16 participantes que se desempeñan en de educación primaria, solamente 2 trabajan en el sector privado. Los 18 participantes de educación media se desempeñan en el sector público únicamente, 2 de ellos en educación técnica-profesional, los 16 restantes en educación secundaria. Como es de esperar, la gran mayoría de los participantes (91%) se identifica como mujer. El promedio de edad en la muestra es de 47 años (DE = 9.4). La antigüedad varía entre 1 y 35 años, con un promedio de 20 años (DE=9.1).

2.b. Procedimiento de relevamiento de datos

La invitación con enlace de inscripción fue difundida por las redes sociales del Plan de Protección de Trayectorias Educativas del Consejo de Formación en Educación y de la Universidad Católica del Uruguay. Previo al encuentro los participantes debían llenar un breve cuestionario sociodemográfico a los efectos de caracterizar la muestra. La actividad, presencial con una duración de 2 horas, consistió en 2 partes (el guion de la actividad puede ser consultado en el anexo metodológico).

Primero se realizó una dinámica de discusión grupal, buscando que los participantes compartieran su concepto sobre el bienestar docente y sus determinantes, el rol de la formación docente en su abordaje, los desafíos y los apoyos percibidos para mantener y promover su bienestar. El audio de este intercambio fue grabado para luego realizar su desgrabación textual. Luego se realizó una dinámica individual que buscaba explorar los apoyos y estresores percibidos por los participantes, a través de producciones gráficas (ecomapa) y narrativas (ejemplificación de una situación dibujada). El registro digital de estas producciones también fue incluido entre los datos del estudio.

2.c. Análisis de datos

El análisis de los datos cualitativos siguió el abordaje de Ritchie et al. (2003) basada en la teoría fundamentada. Luego de transcribirse todos los datos obtenidos, se realizaron los siguientes pasos:

- Familiarización con todos los datos, identificación de temas emergentes en base a un proceso de comparación constante.
- Determinación de un marco de codificación inicial.
- Codificación inicial de todos los datos por un investigador.
- Ajuste del marco de codificación (unión de códigos similares o pocos frecuentes) y agrupación temática de los códigos.
- Codificación ciega por parte de otro codificador independiente del 33% de los datos.
- Cálculo de la fiabilidad entre codificadores, en base a Krippendorff's alpha. Los códigos que arrojaron valores de alpha cercanos o inferiores a cero fueron revisados por el equipo de codificadores, estableciendo acuerdos en cuanto a los ajustes requeridos en el sistema de códigos, sus definiciones y los segmentos de texto asignados a ellos.

Finalmente, la descripción de los códigos se realizó en clave comparativa, detectando tendencias diferenciales en

su contenido según nivel educativo en el cual trabajan los docentes (educación primaria/media) y zona geográfica (Montevideo/interior).

3. Aspectos éticos

Este proyecto fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Católica del Uruguay, previo a su ejecución. En ambos estudios, los participantes recibieron una carta informativa explicando su objetivo y condiciones para participar, asegurando el procesamiento anónimo de los datos, el carácter voluntario de la participación y el derecho de retirarse en cualquier momento, sin consecuencia. En el estudio cualitativo, también se informó a los participantes de la grabación de audio del intercambio grupal.

Antes de iniciar las actividades, los participantes indicaron su consentimiento informado online (incluido en el anexo metodológico), ratificando la información recibida y expresando su participación voluntaria. En ambos estudios se solicitó a los participantes que indicaran su deseo de recibir los resultados del estudio, y en caso de ser así, dejar un correo de contacto.

Resultados, análisis y discusión

1. Las condiciones del trabajo docente: una mirada cuantitativa

La percepción docente de sus condiciones de trabajo se evaluó en 3 dimensiones. La primera, demandas y recursos, hace referencia a si la cantidad de tareas y el tiempo disponible para su realización son considerados razonables, así como la disponibilidad de recursos materiales y humanos para realizarlas. La segunda dimensión, apoyos institucionales, refiere al apoyo percibido por parte del equipo directivo y otros roles en el centro educativo para el desempeño de las tareas docente. La dimensión estudiantes y familias, incluye la valoración de los docentes acerca de su relacionamiento con los estudiantes, su conducta y receptividad, así como el apoyo percibido por las familias en la realización de sus tareas docente. En todos los casos, un puntaje mayor en la escala implica una mayor satisfacción con este componente de las condiciones laborales.

En términos generales, se observa una importante insatisfacción con relación a las demandas laborales y la disponibilidad de recursos. En una escala de 1 a 5 la valoración promedio en esta escala es de 2.25 (desviación estándar (DE)= 0.48). Está seguido por la percepción del relacionamiento con los estudiantes y la familia, con un promedio de 2.51 (DE = 0.51). La dimensión apoyos institucionales es la mejor valorada, con una media de 2.90 (DE = 0.52).

1.a. Condiciones laborales en educación primaria y media

Comparando educación primaria con educación media podemos ver una valoración significativamente más positiva en educación media, con relación a los apoyos institucionales. Este dato implica, que las y los maestros perciben como menos suficiente el apoyo recibido por parte de la institución, incluso el equipo directivo y colegas, comparado con los docentes de educación media. Los datos cualitativos presentados más adelante nos permiten entender mejor esta tendencia, que se puede atribuir a la ausencia de algunos roles en los centros de educación primaria (ej., adscripto) que imponen una mayor carga administrativa a los y las maestras. Por otro lado, se observa una valoración significativamente más favorable de los docentes de primaria en cuanto a su relacionamiento con los estudiantes y sus familiares.

1.b. Condiciones laborales según región

Dividimos los participantes de la muestra en tres regiones : núcleo metropolitano (Montevideo), zona metropolitana Interior (Canelones y San José), e interior (resto del país). Cuando comparamos la percepción de las condiciones laborales según región, se destaca una diferencia en la dimensión demandas y recursos . Los docentes de Canelones y San José valoran más negativamente las exigencias del trabajo y los recursos disponibles para cumplirlas, sobre todo en comparación con los docentes del interior ($t = -3.09$, p de Tuckey = .01) quienes son los que más satisfechos se muestran con esta dimensión. No obstante, la diferencia entre docentes del interior y los de Montevideo no es estadísticamente significativa.

1.c. Condiciones laborales y el multiempleo

Cuando comparamos las condiciones laborales con relación al multiempleo, constatamos una diferencia significativa en la valoración de la dimensión Estudiantes y Familias. Los docentes que trabajan en varios centros simultáneamente reportan un relacionamiento y apoyo inferior por parte de las familias y sus estudiantes, dato que tiene sentido sabiendo el tiempo, disponibilidad y la dedicación que requiere la formación de los vínculos colaborativos (Hojman et al., 2022).

1.d. Condiciones laborales y formación docente

Comparamos las condiciones laborales reportadas por docentes que completaron la formación docente y aquellos con formación docente no-iniciada o incompleta. Se presentan diferencias significativas entre ambos grupos en su valoración de las demandas y los recursos, así como el relacionamiento con la familia y los estudiantes. Los docentes titulados valoran más positivamente el apoyo y la colaboración de las familias y los estudiantes, comparado con sus pares sin titulación. Esto puede deberse a que de los no-titulados en la muestra (121 casos) el 92% se concentra en educación media, donde la tendencia general es una inferior valoración del relacionamiento con familiares y estudiantes.

Por otro lado, y quizá sorprendente, se observa una valoración más positiva por parte de los docentes no-titulados en cuanto a la carga laboral y exigencias percibidas. Esto puede deberse a las formas de contratación que prevalecen en este grupo. Se trata, principalmente de profesores de educación media, con una carga horaria en docencia inferior a sus colegas con titulación. En promedio, los docentes no-titulados en la muestra indican realizar 26.87 horas de docencia en el aula (DE = 15.8), mientras que sus pares con titulación reportan un promedio significativamente mayor ($p < .001$) de 35.67 horas de docencia directa (DE = 12.97). No se manifiestan diferencias significativas en la cantidad de centros donde se desempeñan ambos grupos: los docentes no titulados en promedio indican trabajar en 2.35 centros (DE = 1.44), los titulados trabajan en promedio en 2.2 centros educativos (DE = 1.23).

1.e. Condiciones laborales y antigüedad docente

Los años de experiencia ejerciendo la labor docente también juegan un rol en la percepción de las condiciones laborales. Quienes ejercen la docencia, suelen rotar y cambiarse frecuentemente de centro educativo durante los primeros años de su incorporación a la profesión. Conlleva un largo proceso para obtener la efectividad. Una vez obtenida, en el caso de educación media pública, los docentes todos los años deben optar por el o los centros educativos a trabajar y el ordenamiento para hacerlo es fundamentalmente por antigüedad, este es el vínculo entre efectividad y elección de horas (ANEP, 2019; Mancebo, 2016).

Observamos diferencias principalmente en la valoración de las demandas y recursos percibidos por los docentes, según su antigüedad. En particular, hay una baja estadísticamente significativa entre el grupo del medio (docentes con entre 6 y 24 años de experiencia) en comparación con sus pares noveles (con menos de 5 años de experiencia) ($t = 3.4$; p de Tukey = 0.002). Esto quiere decir que los docentes que se encuentran en el tramo intermedio de su carrera perciben más demandas y exigencias, y menos recursos para cumplirlas. Este resultado tiene sentido cuando miramos la evolución de la horas de docencia según la etapa en la carrera, tal como aparecen en la muestra: los docentes noveles (1 a 5 años de experiencia) reporten en promedio 25.08 horas de clase semanales (DE 14.24), mientras que los docentes con entre 6 y 24 años de experiencia declaran dictar en promedio unas 10 horas de clase más en base semanal (M 35.01; DE 13.85), mientras que los docentes al final de su carrera dan un promedio de horas similares (M 37.71; DE 12.23). Si bien se observa cierta tendencia a una baja del multiempleo según los docentes avanzan en la carrera docente (2.39; 2.26 y 1.98 centros respectivamente), las diferencias no son estadísticamente significativas, por lo cual no pueden explicar las diferencias observadas.

1.d. Los predictores de la valoración de las condiciones laborales

Si bien los análisis presentados en este capítulo nos dan una indicación sobre las diferencias que existen en el

sistema educativo con relación a cómo los docentes valoran - según algunas características de su inserción laboral y formación - las demandas y recursos, los apoyos institucionales, y su relacionamiento con estudiantes y familias, es necesario mirar el efecto de estas variables en conjunto, para entender mejor los principales mecanismos que dan forma a su valoración.

Analizamos un modelo de predictores, en base a análisis de covariancia, incluyendo las siguientes variables:

- Zona: metropolitana Montevideo, metropolitana interior, interior
- Nivel: Primaria, media
- Formación docente: estudios incompletos o no iniciados, egresado formación docente
- Multiempleo: trabaja en un solo centro, trabaja en varios centros simultáneamente
- Horas semanales de trabajo docente
- Años de desempeño como docente

Demandas y recursos:

La zona es el único predictor estadísticamente significativo ($F=4.153$; $p=0.016$), con una marcada diferencia entre la zona metropolitana interior (Canelones y San José) y el interior ($t=-2.870$; $p_{Tukey}=0.012$). Esto quiere decir que existen diferencias fundamentales en cómo se encuentra organizada la carga laboral en ambas zonas, produciendo una valoración significativamente más negativa en los docentes que trabajan en la zona metropolitana interior. Las otras variables en el modelo no parecen incidir de forma fundamental en la percepción de la demanda y los recursos laborales.

Apoyos institucionales:

En este caso aparece como variable determinante el nivel educativo en el cual se desempeña el docente ($F=5.95$; $p=0.015$). El hecho de trabajar en educación media predispone a los docentes a percibir como más adecuado a los apoyos institucionales disponibles ($t=-2.44$; $p_{Tuckey}=0.015$), independientemente de las diferencias que existen en ambos niveles con relación a las horas de docencia directa asignadas, la titulación docente o el multiempleo, entre otros.

Relacionamiento con estudiantes y familias:

De igual manera como en la dimensión anterior, el nivel educativo en el cual se desempeña el docente es la única variable estadísticamente significativa en el modelo de predictores analizado ($F=3.705$; $p < .001$). No obstante, en el caso de esta dimensión, ser maestra o maestro en educación primaria es determinante de una mejor valoración ($t=6.087$; $p_{Tuckey} < .001$), independientemente de otras diferencias que pueda haber con relación a la inserción laboral y formación entre ambos niveles.

2. Aspectos socioemocionales del bienestar docente

Este apartado pone el foco en la evaluación de dos aspectos socioemocionales esenciales para el bienestar docente: la autoeficacia (la creencia acerca de su propia capacidad de realizar las tareas docente con éxito), y el sentido de pertenencia o conexión socioafectiva con el centro educativo (en este caso acotado al centro donde el docente desempeña más horas, si es que trabaja en varios centros simultáneamente). En este capítulo exploramos si se manifiestan diferencias según algunas características de los centros educativos donde trabaja, su formación o trayectoria profesional.

2.a. Aspectos socioemocionales del bienestar docente en educación primaria y media

Los docentes que se desempeñan en educación primaria presentan mayores niveles de autoeficacia comparado con sus compañeros que trabajan en educación media. Esta tendencia es acorde con otros hallazgos logrados a nivel internacional (Fackler et al., 2021; Zee & Koomen, 2016) y se explica entre otros, por el tamaño de las instituciones de educación primaria (principalmente en términos de cantidad de alumnos y equipo educativo) y el mayor apoyo interpersonal que se logra a partir de ello (Gordon et al., 2022; Tschannen-Moran & Johnson, 2011). No se observan diferencias significativas entre ambos grupos en relación con el sentido de pertenencia en la muestra.

2.b. Aspectos socioemocionales del bienestar docente según región

En este caso, la valoración que realizan los docentes acerca de su autoeficacia es muy pareja para las tres regiones. Si bien se observan algunas diferencias en los niveles de conexión según la región donde trabajan los docentes, no se presentan como estadísticamente significativas.

2.c. Aspectos socioemocionales del bienestar docente y el multiempleo

Cuando miramos los aspectos socioemocionales del trabajo docente en función del multiempleo, como es de esperar observamos una diferencia significativa en el componente de conexión. Los docentes que trabajan en varios centros educativos de forma simultánea reportan inferiores niveles de conexión afectiva y pertenencia con el centro donde desempeñan más horas, comparado con sus compañeros que trabajan en un solo centro. Este resultado confirma que el multiempleo restringe la formación de vínculos sociales, que requiere de constancia y permanencia (Hojman et al., 2022).

No se observan diferencias significativas en los niveles de autoeficacia docente entre ambos grupos de docentes.

2.d. Aspectos socioemocionales del bienestar y la formación de docentes

Comparando docentes titulados con docentes no-titulados no se observan diferencias en los niveles de autoeficacia reportados. Este resultado es llamativo, ya que se supone que la formación pone la base para la competencia docente (Morris et al., 2017). Se presentan diferencias destacadas entre ambos grupos en cuanto a su conexión afectiva con el centro educativo: los docentes egresados reportan niveles significativamente más altos de conexión con el centro donde trabajan más horas, probablemente porque en este grupo prevalecen docentes que trabajan en nivel primaria y aquellos que trabajan más horas (ver 3.4), lo cual favorece el establecimiento de vínculos y apoyo social.

2.e. Aspectos socioemocionales del bienestar y antigüedad docente

Según los datos de nuestra muestra, la autoeficacia docente realiza un salto en los últimos años de la carrera. Este dato es coherente con la literatura que indica que la acumulación de experiencia hace que los docentes con mayor antigüedad cuentan con mayor autoeficacia (Morris et al., 2017). Los niveles de autoeficacia son similares en el tramo inicial (1-5 años de experiencia) y medio (6-25 años de experiencia).

Se observa una tendencia similar en la evolución de la valoración de la conexión afectiva con el centro educativo: los niveles son estadísticamente similares en el tramo inicial (1-5 años de experiencia) y medio (6-25 años de experiencia) de la carrera docente, y suban de forma significativa en los últimos años de la carrera. Es probable que, al acercarse a la jubilación, las amistades percibidas en el ámbito laboral llegan a tener un peso más importante en la percepción docente (Goštautait? & Putnait?, 2023).

2.f. Los predictores de la valoración de los aspectos socioemocionales del bienestar docente

Al igual que en el capítulo anterior, es importante ver el efecto de las variables analizadas en su conjunto, para poder determinar los predictores de la autoeficacia docente y la conexión con el centro. El análisis de covarianza nos permite investigar el efecto predictor de cada variable contemplada en un modelo, controlando el efecto de otras variables incluidas que puedan generar un efecto de contagio (por ejemplo, establecemos que el multiempleo es mayor en educación media; este análisis nos permite ver si diferencias encontradas se deben al multiempleo, o si hay un efecto único del nivel educativo en el cual se encuentra trabajando el docente).

Analizamos el mismo modelo de predictores como en el apartado anterior.

Autoeficacia docente:

Dos variables resaltan como predictores estadísticamente significativas: el nivel educativo en el cual el docente se desempeña ($F=8.572$; $p=0.004$) y los años de desempeño como docente ($F=4.712$; $p=0.031$), o sea, la antigüedad. Trabajar en educación primaria ($t=2.928$; $p\text{Tuckey}=0.004$) predispone a los docentes de percibirse más competente. Es importante destacar que este análisis nos confirma que esta valoración es independiente de la formación docente. Nos indica que existen dinámicas propias del trabajo en primaria (ej., el mejor vínculo con

estudiantes) que permiten desarrollar un sentido de competencia (Spilt et al., 2011). Por otro lado, con cada año de antigüedad, los docentes (tanto los de primaria como los de media) gradualmente logran una leve mejora en la percepción de su autoeficacia ($B=0.033$; $t=2.171$; $p=0.031$). Este resultado es acorde con lo que establecieron numerosos estudios, destacando el rol de la experiencia práctica del docente en la mejora de su confianza y competencia auto percibida (Morris et al., 2017).

Conexión con el centro educativo:

Los análisis revelan dos variables que predicen la conexión socioafectiva de los docentes con su centro educativo. Tal como en el caso de la autoeficacia, la antigüedad docente juega un rol esencial en la percepción de la conexión con el centro ($F=5.326$; $p=0.021$). Con cada año que el docente gana en experiencia docente, se observa una leve mejora en su sentido de pertenencia ($B=0.039$; $t=2.308$; $p=0.021$), fenómeno que no se explica por los niveles de multiempleo asociados a la antigüedad u otras variables incluidas en el modelo. La segunda variable determinante del sentido de pertinencia es el multiempleo ($F=4.146$; $p=0.042$): los docentes que trabajan en un solo centro, aun controlando por las otras variables en el modelo, perciben una mayor conexión socioafectiva con el centro comparado con colegas que trabajan en varios centros ($B=0.703$; $t=2.036$; $p=0.042$).

3. Concepto de bienestar docente: una mirada desde la perspectiva del docente

En este apartado recogemos las nociones acerca del bienestar que surgieron en los grupos focales con docentes de educación primaria y media que participaron en Montevideo, Maldonado y Salto. Para un análisis más completo de los temas que surgieron de las narrativas de los docentes participantes, referimos al informe publicado en <https://hdl.handle.net/10895/4669>.

En este estudio ha sido clave indagar sobre las percepciones que los docentes manifiestan con relación a la noción de bienestar. Concepto que es el eje estructurante de este trabajo y que puede ser visto desde distintos ángulos. Por esta razón, fue una de las primeras interrogantes planteadas a los participantes en los grupos focales. En ese marco, los participantes compartieron y pensaron el concepto a partir de la inclusión de diversas dimensiones que aquí codificamos y a su vez, mediante un proceso de diferenciación del concepto bienestar con relación a la noción de malestar.

El concepto de bienestar docente para los participantes es enunciado en estrecha relación a la construcción o existencia de un bienestar colectivo. Si bien los docentes consultados reconocen que para lograr el bienestar es necesario llegar a un equilibrio entre lo personal y lo laboral, también consideran que “ver bien” a sus estudiantes es un aspecto primordial para su satisfacción. Asimismo, vinculan su bienestar con sentirse seguros en una institución educativa y poder transmitir esa seguridad a sus estudiantes. De hecho, como principales manifestaciones de ese bienestar aparecen de manera recurrente las experiencias de estar a gusto en una comunidad educativa y el sentir ganas de ir a trabajar cada día.

a. Bienestar colectivo

Para los participantes de este estudio, el bienestar propio depende directamente de la existencia de un bienestar colectivo. Al respecto, una profesora de Montevideo menciona:

No existe el bienestar individual. Existe el colectivo. Eso lo sé yo con mis 48 años. Antes pensaba que no. Antes pensaba que, si yo estaba bien, estaba bien todo. Y se ve que tenía una visión del mundo un poco más pequeña.

El bienestar colectivo, según lo manifestado por los participantes de este estudio, se entiende como un estado de bienestar integral construido a partir del desarrollo de relaciones interpersonales empáticas, de respeto y compromiso mutuo. Estas relaciones involucran a los integrantes de toda la comunidad educativa: docentes, no docentes, estudiantes y familias, así como al sistema educativo.

En palabras de una profesora de Montevideo:

Tengo trabajo en un liceo donde es un placer ir a trabajar porque tenemos un grupo de trabajo (...) que da gusto. Entonces, uno no solamente va motivado por lo que hace, motivado por lo que le gusta, sino motivado por la gente con la que se va a encontrar, con la que puede compartir, con la que puede discutir, con la que no siempre

estamos de acuerdo en todo, pero sí llegamos a acuerdos.

b. Bienestar como equilibrio

Para los participantes, el bienestar docente se vincula también con alcanzar un equilibrio entre la vida personal y la profesional. Este equilibrio incluye aspectos biológicos, psicológicos y sociales. Al respecto un participante menciona:

Creo que es el equilibrio entre lo social, físico y psíquico ¿no? Por decirlo de alguna manera. Es ese equilibrio, lograr ese equilibrio, de todos esos ámbitos ¿no? (maestra de Salto).

Un profesor de Montevideo coincide en este sentido:

Para mí es un equilibrio de todas las dimensiones que nos forman. Yo siempre he escuchado de lo mental que sí, es un pilar. Sí. Pero es fundamental también lo físico. Todo. Lo biopsicosocial.

Este equilibrio es directamente influenciado por el entorno laboral en las instituciones educativas en las que trabajan, así como por las decisiones personales y laborales que toman.

Un profesor de Salto explica:

A veces se percibe una especie de pánico: ay, no hay horas, tomo todo lo que puedo y después no termino contento con lo que tomé. O al revés, tengo expectativa de tomar una cierta cantidad de horas y no vienen, y quedo con pocas horas. O sea, hay un... hay factores en el bienestar docente que atraviesan toda la vida de uno como trabajador, de uno como padre, de uno como ser humano.

Los maestros participantes, en particular, también vinculan este equilibrio entre lo personal y el entorno de trabajo con la calidad del liderazgo de las instituciones educativas en las que se desempeñan.

Por ejemplo, un maestro de Salto reflexiona:

Ahora vos podés tener un equilibrio entre lo emocional, lo social, como planteabas tú, y estás en una escuela donde desde la dirección no hay empatía, no hay humanidad, no hay respeto ¿tá?

c. Bienestar estudiantil

Los participantes coinciden en la importancia de que los estudiantes gocen de bienestar, para que tenga lugar un mayor grado de bienestar docente y colectivo:

En realidad es tratar de aliviar el malestar de ellos, y viéndolos bien a ellos (profesor de Montevideo).

Para que ese bienestar estudiantil ocurra, los estudiantes deben satisfacer sus necesidades básicas y tener cierta contención emocional dentro y fuera de las instituciones educativas, para poder estar predispuestos a aprender.

Una maestra de Montevideo comparte:

Creo que todo eso iría al bienestar de las infancias, al cuidado del bienestar de las infancias, que ya habría un huequito del que nosotros estamos dedicándonos, que ya no nos dedicaríamos.

La preocupación por el bienestar de los estudiantes, como eje para la construcción del propio bienestar, refleja la vocación y empatía docente.

Ejemplificamos con las palabras de una maestra de Salto:

El bienestar del niño también dentro de un salón donde la luz es tenue, donde sabés que tienes problemas de vista y un montón de cosas, viene más como responsabilidad personal de que no te gustaría ni que tu hijo estuviera en un salón en determinadas condiciones o que sabés que a pesar de la lluvia te mandaron al niño y está en un corredor que se va a mojar.

f. Seguridad emocional vinculada con el bienestar

Para los docentes que participaron en los grupos focales, el bienestar está estrechamente vinculado con la sensación de seguridad emocional en su lugar de trabajo.

Una maestra de Salto lo explica de esta manera:

Para mí tiene que ver con el bien estar, ¿no? Como lo dice la palabra: estar bien (...), en toda la parte emocional.

Un profesor, también de Salto, coincide y aporta:

Yo lo que considero como bienestar es bien estar, justamente la palabra. Construir un lugar seguro. Yo los

conozco a todos ellos y ellos me conocen también (...) pero tiene que ver con ese interés de construir un lugar seguro, para el trabajo (...) porque la mayoría de las horas la pasamos con gente extraña. Y eso te insume garantías de dónde nos movemos.

Nuevamente, cuando los participantes hablan de la seguridad emocional que se necesita experimentar para tener bienestar, lo llevan a los estudiantes y a la necesidad de sentirse seguros primero como docentes, para luego transmitirlo a los estudiantes.

Una maestra de Maldonado explica:

Hay muchas situaciones sociales (...) que se acentuaron y hacen que ese bienestar emocional que podríamos tener se vea como muy frágil, entonces me parece que el bienestar apunta a (...) que podamos enfocarnos y manifestarle al otro nuestra seguridad.

g. Estar a gusto en un lugar

Para los docentes consultados el bienestar se manifiesta además cuando se sienten a gusto en la institución educativa:

Donde me siento cómoda, donde me siento bien, es donde me quedo. Eso es lo que busco yo (maestra de Salto).

Un profesor en Salto destaca los componentes vinculares del “estar a gusto”:

Entonces, me parece que el partido del bienestar docente se juega mucho en cómo se siente en ese espacio. Más que con el directivo, es cómo se relaciona con el adscripto, con el profesor, con el ayudante, con el bibliotecario, con el otro cargo.

h. Ganas de ir

El código que aquí en este estudio hemos denominado como “ganas de ir” aparece con mayor recurrencia en las expresiones de los docentes consultados de educación media que en los de educación primaria.

Una profesora de Maldonado sintetiza:

Para mí estar bien es el tener ganas de ir a trabajar y yo no sé si por ahí todos, todo el tiempo, tenemos como esas ganas de estar en donde estamos.

Esta noción está estrechamente ligada al sentirse a gusto en una institución educativa, también en lo social, ya que los participantes enuncian que el estar a gusto en un lugar hace que quieran ir, permanecer y no faltar a clase.

Cuando se logra esa comunidad de gente macanuda, simpática, accesible (...) cuando hay esa sintonía se vuelve un trabajo muy agradable (profesora de Salto).

Otra colega de Salto agrega:

Y el lugar también se vuelve un lugar donde querés ir. Eso está muy bueno.

Conclusiones y recomendaciones

Entender las condiciones para el bienestar docente implica estudiar el complejo entramado de tareas, roles, desafíos y frustraciones, recursos, vínculos, reconocimiento y equilibrio entre trabajo y vida personal, entre muchas cosas. Buscando acercarnos, aunque sea parcialmente, a este fenómeno tan complejo, este estudio empleó un diseño mixto, combinando la recolección de datos cuantitativos y cualitativos con el objetivo de construir una mirada más integral sobre el bienestar docente y sus determinantes. En base a los resultados obtenidos extraemos una serie de temas de relevancia y proponemos recomendaciones para su abordaje.

a. La percepción de sobrecarga y el rol social de los docentes

La percepción de demandas laborales y los recursos disponibles para atenderlas es la variable que mayor impacto tiene sobre la satisfacción laboral docente, según la encuesta llevada a cabo en el marco de este estudio. Asimismo, la sobrecarga de tareas (haciendo referencia a la cantidad de tareas desproporcionadas a los tiempos disponibles) se asocian con el estrés y la angustia. La percepción de sobrecarga se adjudica principalmente a la creciente demanda de tareas administrativas, así como tareas de orden social que recaen sobre los docentes (ej.,

el manejo de la convivencia).

La carga social es percibida con mayor frecuencia por aquellos que trabajan en educación primaria e implica tareas que apuntan al aseguramiento de las necesidades básicas de los estudiantes: su alimentación, protección de la violencia, su salud física, entre otros. Si bien se entiende que formalmente no son parte de la tarea docente, su no cumplimiento impide el desempeño adecuado de tareas de enseñanza y la promoción de aprendizajes. Por ejemplo, un niño que no cuenta con el carné de salud al día no puede participar de una serie de actividades escolares. Como extraemos de las narrativas de los participantes, no es excepcional que una maestra se haga cargo de realizar gestiones para que un niño pueda obtener el certificado de aptitud física requerida por la ANEP. La gran preocupación para el bienestar de los estudiantes y el sentido de responsabilidad sobre ello se ve reflejado en cómo los docentes identifican al bienestar estudiantil como uno de los ejes centrales para definir a su propio bienestar, así como en su reconocimiento de la carga emocional que les implica.

Sobre todo, en el trabajo con población crítica —siendo una amplia proporción de los niños atendidos por los centros educativos, consecuencia de la infantilización de la pobreza en Uruguay— “el deber hacer” docente se extiende mucho más allá del rol puramente educativo. Históricamente, en varios países en el mundo las políticas educativas son empleadas como estrategias para el desarrollo social, entendiendo a la educación como vehículo de movilidad y generador de oportunidades con el potencial de superar el riesgo y la vulnerabilidad (Kantor & Lowe, 2013). Esta lógica también se ve reflejada en las últimas décadas en Uruguay, siendo testigo de eso los múltiples programas socioeducativos en colaboración con el Ministerio de Desarrollo Social y los espacios de coordinación intersectorial de los cuales participa la ANEP (Mancebo et al., 2014). En base a los resultados de nuestro estudio, entendemos necesario transparentar, debatir y resolver el rol del sistema educativo como ente ejecutor de políticas de inclusión social en el Uruguay. Esto implica, tomar decisiones claras sobre la asignación de recursos, la incorporación de nuevos roles en los centros educativos (ej., educador social), la definición de tareas (particularmente en lo que afecta a la profesión docente), así como la formación necesaria para formar recursos humanos preparados para abordarlas.

b. La no adecuación de los recursos para cumplir necesidades básicas

La percepción de la demanda laboral solamente deja entenderse en interacción con la disponibilidad y adecuación de recursos para realizar la profesión (Bakker & Demerouti, 2007). La falta de recursos materiales y la precariedad de las condiciones de trabajo surgen con gran prevalencia en los relatos de los docentes a la hora de describir los factores que generan una amenaza para su bienestar. Si bien los recursos educativos han sido el objeto de recurrentes debates en Uruguay, principalmente se reducen a definiciones sobre el presupuesto destinado a la educación y su distribución (ej., los salarios). No obstante, en las narrativas de los docentes que participaron de este estudio sale de forma abrumadora un reclamo para recursos menos tangibles, como es la disponibilidad del tiempo y la infraestructura adecuada que permite atender a sus necesidades básicas: comer, ir al baño, descansar y equilibrar la dedicación laboral con la vida personal en familia. Muchos docentes reportan problemas digestivos, afectaciones de la columna, la vista o la voz y trastornos de sueño, producto de sus condiciones de trabajo. El estrés no solamente se materializa en expresiones somáticas, son altamente frecuentes las referencias a la angustia, la impotencia y la frustración. Asimismo, es remarcable la cantidad de participantes que indica tomar o haber tomado psicofármacos como medida para superar dificultades de salud mental.

Estas observaciones urgen a profundizar en próximos estudios, en el mapeo de problemas de salud física y mental, así como el uso de psicofármacos en la población docente, a la vez que se deben pensar estructuras preventivas dentro del sistema educativo.

c. Los roles de apoyo a nivel de la institución

Más allá de los recursos materiales disponibles, nuestro estudio también profundizó en la percepción de recursos institucionales como el sostén percibido por equipos de apoyo y directivos. Los datos de la encuesta revelan que las y los maestros perciben como menos suficientes estos apoyos institucionales comparados con sus pares a nivel de educación media. Este resultado se deja entender en base a los resultados cualitativos: la

predominancia del rol social de los maestros, la ausencia de figuras que alivian parte de la carga administrativa que recae sobre los maestros (ej., el adscripto en educación media) y la inexistencia de equipos multidisciplinares en los centros de educación primaria. Prevalece una sensación de soledad y abandono. Si bien es pertinente reconocer que el programa Escuelas Disfrutables pone a disposición equipos multidisciplinares a los centros de educación primaria, se trata de equipos móviles que se emplean principalmente en caso de urgencias. Por otro lado, también es importante destacar que, aunque en educación media existen profesionales asignados a liceos y UTU de forma exclusiva, su distribución es fragmentada e insuficiente (Franco, 2023). Frente a la diversificación de tareas y la sobrecarga consistente percibida por los docentes, es importante repensar la composición básica de los equipos educativos para poder atender a las demandas que se presentan a diario y generar entornos educativos de calidad.

d. Los vínculos y la conexión socioafectiva

La conexión socioafectiva con el centro es otro de los principales determinantes de la satisfacción laboral docente, en base a los datos de nuestra encuesta. Este hallazgo enfatiza el papel crucial de los vínculos sociales en el centro educativo en la construcción del bienestar docente. La misma noción se ve reflejada en cómo los propios docentes definen al bienestar: son centrales las nociones del bienestar colectivo (el bienestar de la comunidad educativa como requisito para el propio bienestar) y las “ganas” de ir a trabajar vinculado a la vivencia social. La seguridad emocional, construida en base a los vínculos en el centro educativo, es otro de los ejes centrales identificados por los docentes a la hora de deconstruir lo que ellos entienden por “bienestar docente”.

En el estudio cuantitativo se identificaron varias variables que inciden sobre la percepción de los vínculos con estudiantes y sus familias. En educación primaria hay una mayor percepción de vínculos positivos con estudiantes y familias, mostrando la otra cara del rol social que juegan los y las maestras a nivel de la sociedad. Los vínculos positivos, y junto con ellos, el sentido de pertenencia a una comunidad educativa, lógicamente, resultan más difíciles para lograr cuando un docente se desempeña en varios centros de forma simultánea.

Entre los varios argumentos válidos que instigan a la revisión profunda de los modelos de contratación docente (ej., contratación por hora, la elección de horas anuales) que inducen un alto nivel de rotación e inestabilidad en la formación de equipos educativos, agregamos este elemento: la calidad de los vínculos sociales que mantienen los docentes con compañeros, directivos, estudiantes y sus familiares es el factor determinante del bienestar docente que cuenta con mayor respaldo de evidencias a nivel internacional (Beltman et al., 2011; Hascher & Waber, 2021). Un sistema educativo que no habilita la formación de vínculos duraderos atenta contra uno de los pilares básicos del bienestar docente y la calidad educativa.

e. La formación y carrera docente

Si bien se observan, en los datos de nuestra encuesta, diferencias en la percepción de las demandas y recursos, y de los vínculos con familiares y estudiantes cuando comparamos docentes titulados y no titulados, estas diferencias se explican por otros factores, principalmente la menor carga de trabajo y menor multiempleo en los docentes no titulados. Por otro lado, la formación no parece relevante para la percepción que tienen los docentes acerca de su capacidad profesional (o sea, autoeficacia). Es decir, en nuestros datos no hemos encontrado evidencia de un rol determinante de la titulación docente sobre aspectos esenciales de su trabajo. Esta observación se refuerza con las muchas referencias realizadas en los grupos focales a la falta de preparación o formación para las tareas profesionales: en relación con el rol social de los docentes, el manejo de la convivencia en el centro educativo, y en cuanto al uso adecuado de la voz. La falta de preparación para tareas percibidas como parte de su trabajo cotidiano es identificado como un elemento que aporta a la sensación de sobrecarga — que a su vez lleva a la angustia— al percibir que no se cuenta con los conocimientos o habilidades necesarias para atenderlas. Esta evidencia se suma al llamado para una urgente revisión de los contenidos de los planes de formación docente, para asegurar la adecuada preparación de los docentes noveles a la realidad educativa que les toca atender.

Los cambios y las reformas son una constante que define a la profesión docente a nivel mundial (Viac & Fraser,

2020). Para que no impongan una mayor sobrecarga a una profesión ya exigida, es importante una adecuada preparación y acompañamiento de los equipos que les toca implementar los cambios, sobre todo cuando son impuestos. Por otro lado, es esencial agregar como eje central en debates recurrentes sobre las reformas requeridas en los sistemas educativos el bienestar de toda la comunidad educativa. La calidad educativa no pasa solamente por decisiones curriculares.

f. La percepción de los docentes en la opinión pública

En la literatura internacional se observa una baja gradual del prestigio social de la profesión docente, que se debe a factores históricos que remiten cambios en el mercado laboral, las estructuras societales y los sistemas educativos. En base a nuestro estudio, es acertado afirmar que este desprestigio social es vivido por los docentes de forma generalizada. Se manifiesta un llamado a la dignidad y la humanización en los debates públicos sobre la profesión docente. Algunos docentes vinculan este desprestigio a los mensajes transmitidos por los medios y las autoridades educativas, cuestionando sus competencias básicas, las faltas y ausencias en el trabajo, o acentuando las resistencias y paros docente. Por otro lado, los docentes perciben que a nivel de la sociedad se da por hecho que la vocación del docente y los sacrificios que implican son parte de su rol. Esta percepción, como vemos reflejados en los datos cualitativos de este estudio, es reproducida por los propios docentes, que, si bien cuestionan la gran fragmentación de su rol y la sobrecarga de tareas, también dan cuenta de un gran sentido de vocación que les motiva para superar día a día los desafíos enfrentados.

En base a experiencias en otros países, la mejora de las condiciones de trabajo y la formación docente, son clave para adjudicarle mayor dignidad y valoración a la profesión docente (Viac & Fraser, 2020). También es importante tratar el trabajo docente en base a los mismos criterios de los de otros trabajadores. ¿En qué medida se cumplen ciertos requisitos mínimos para la salud y seguridad laboral en cada centro educativo? ¿Qué infraestructura ofrece el sistema educativo para atender a casos de riesgo e implementar una política de prevención?

Si bien es cierto que los paros docentes distorsionan a la sociedad, remiten reclamos reales y buscan traer a la atención pública situaciones que provocan un malestar profundo y ponen en riesgo – de forma indirecta – a la calidad educativa. ¿Qué otros canales ofrecen los medios, las autoridades y la academia para que se socialicen a gran escala las voces y experiencias de los docentes? ¿Qué oportunidades hay para empatizar con un reclamo para condiciones de trabajo digno, por parte de las personas que cuidan a nuestros hijos y se hacen cargo de maximizar su potencial académico y personal?

g. Limitaciones del estudio

Es importante destacar que la muestra no es estadísticamente representativa para la población docente del Uruguay. No obstante, hemos tratado de señalar los posibles sesgos que puedan existir en la muestra, además de enfatizar que el objetivo de este estudio es principalmente exploratorio, y se buscó identificar temas de relevancia para el debate sobre el bienestar docente, considerado un eje central de la calidad educativa.

Si bien realizamos un estudio mixto con el objetivo de poder generar una mirada holística sobre el fenómeno bajo estudio, el diseño de nuestro estudio cualitativo no permitió del todo profundizar sobre algunos interrogantes que surgen en base a la encuesta realizada. Por ejemplo, encontramos que la zona es una variable potente que influye sobre como los docentes perciben las demandas y recursos en el trabajo, siendo valorado más negativamente en la zona compuesta por los departamentos de Canelones y San José. Hubiera sido pertinente profundizar en el estudio cualitativa el porqué de este hallazgo, pero estos departamentos no fueron incluidos en la etapa de relevamiento de datos cualitativos. De la misma forma, consideramos que hubiera sido relevante agregar en la encuesta un mejor relevamiento de las condiciones de designación y efectividad de los docentes. Habiendo optado por un guion de entrevista relativamente abierto a la hora de realizar los grupos focales con docentes, puedo haber quedado temas relevantes sin abordar. Por ejemplo, es llamativo que no emergieron con mayor prevalencia en esta etapa del estudio, temas como la elección de horas y la contratación por hora, elementos polémicos que marcan la arquitectura de la profesión docente en Uruguay y que son de relevancia para el bienestar.

h. Conclusiones finales

Nuestro estudio revela una gran sobrecarga laboral en los docentes debido a la acumulación de tareas, sociales y administrativas, para los que no fueron formados y sin que dispongan sobre los tiempos suficientes. La percepción de sobrecarga se agrava a la luz de una falta de roles de apoyo, sobre todo en educación primaria, y el trabajo en un contexto de falta de recursos e infraestructura adecuada que permite atender a las necesidades básicas. Estos factores, junto a una percepción de desprestigio de la profesión a nivel de la sociedad, imponen una firme presión sobre la salud y el bienestar docente. El estrés se manifiesta en términos de angustia, frustración e impotencia o en forma somática. El uso de psicofármacos parece estar elevado en esta población, así como la ocurrencia de afectaciones digestivas y de la columna. Los vínculos sociales —con colegas, estudiantes, familias y directivos— conllevan un potencial sustancial para el bienestar. No obstante, las condiciones de trabajo y formatos de contratación docente (ej., el multiempleo) obturan la construcción de vínculos duraderos. El bienestar docente es un asunto complejo, pero esencial para asegurar la calidad educativa. Requiere de un abordaje integral.

Productos derivados del proyecto

Tipo de producto	Título	Autores	Identificadores	URI en repositorio de Silo	Estado
Libro	Bienestar docente en Uruguay: una exploración desde la perspectiva de docentes de educación primaria y media	Cindy Mels, Solange De Lema, Marta Irigoyen	ISBN: 978-9915-9646-2-1	https://hdl.handle.net/10895/4669	Finalizado
Artículo científico	The challenge of being a teacher in Uruguay: a mixed-method study of working conditions, multiple job holding and teacher wellbeing	Cindy Mels, Solange De Lema, Marta Irigoyen	British Educational Research Journal		En proceso
Presentación en evento	Simposio: Bienestardocente: componente esencial para promoverla calidad educativa	Mels, C., De Lema, S., & Irigoyen, M.	Sexto Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación (CIIE), Santiago de Chile, 22-24 octubre 2024.	https://hdl.handle.net/10895/4735	Finalizado
Presentación en evento	The challenge of being a teacher in Uruguay: exploring working conditions and wellbeing.	Mels, C., De Lema, S., & Irigoyen, M.	45th Annual Conference of the International School Psychology Association, Riga, 3 – 6 July 2024	https://hdl.handle.net/10895/4736	Finalizado

Referencias bibliográficas

Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts: A Review of the Literature. Australian

Journal of Teacher Education, 40(8). <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>

Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-297. <https://doi.org/10.1080/03055690701423085>

Aldrup, K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction*, 50, 21-30. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.005>

A N E P (2 0 2 2) . M a r c o C u r r i c u l a r N a c i o n a l . <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%20%20Agosto%202022%20v13.pdf>

Ansley, B. M., Houchins, D., & Varjas, K. (2019). Cultivating positive work contexts that promote teacher job satisfaction and retention in high-need schools. *Journal of Special Education Leadership*, 32(1), 3-16. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1274904.pdf>

Bakchich, J., Carré, A., Claes, N., & Smeding, A. (2023). The moderating role of socioeconomic status on the relationship between teacher social support and sense of belonging to school. *The British journal of educational psychology*, 93(1), 153-166. <https://doi.org/10.1111/bjep.12545>

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>

Bardach, L., Klassen, R. M., & Perry, N. E. (2021). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. *Educational Psychology Review*, 1-42. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>

Behr, D. (2017). Assessing the use of back translation: the shortcomings of back translation as a quality testing method. *International Journal of Social Research Methodology*, 20 (6), 573-584. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1252188>

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Triving and not just surviving: a review of research on teacher resilience. *Educational research review*, 6, 185-207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>

Bjorklund Jr, P., Warstadt, M. F., & Daly, A. J. (2021). Finding satisfaction in belonging: Preservice teacher subjective well-being and its relationship to belonging, trust, and self-efficacy. *Frontiers in education*, 6, 639435.

Bricheno P., Brown S., Lubansky R. (2009). *Teacher wellbeing: A Review of the evidence*. London: Teacher Support Network.

Briner, R., & Dewberry, C. (2007). Staff wellbeing is key to school success: A research study into the links between staff wellbeing and school performance. <http://www.worklifesupport.com/sites/default/files/uploadeddocuments/5902BirkbeckWBPerfSummaryFinal.pdf>

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>

Buri, I., Sliškovi, A., & Penezi, Z. (2019). Understanding teacher well-being: a cross-lagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms, and resilience. *Educational Psychology*, 39(9), 1136-1155. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1577952>

Burns, R. A., & Machin, M. A. (2013). Psychological wellbeing and the diathesis-stress hypothesis model: The role of psychological functioning and quality of relations in promoting subjective well-being in a life events study. *Personality and Individual Differences*, 54(3), 321-326. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.09.017>

Cameron, M., & Lovett, S. (2015). Sustaining the commitment and realizing the potential of highly promising teachers. *Teachers and Teaching*, 21(2), 150-163. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928132>

Carroll, A., York, A., Fynes-Clinton, S., Sanders-O'Connor, E., Flynn, L., Bower, J. M., Forrest, K., & Ziaei, M. (2021). The downstream effects of teacher well-being programs: Improvements in teachers' stress, cognition and well-being benefit their students. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.689628>

Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher turnover: Why it matters and what we can do about it*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-turnover>

Chang, M. L. (2009). *An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers*.

- Educational Psychology Review, 21(3), 193-218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chung, J. (2019). *PISA and Global Education Policy: Understanding Finland's success and influence*. Leiden/Boston: Sense/Brill.
- Cleary, S., O'Brien, M., & Pendergast, D. (2023). Exploring the Links between Psychological Capital, Professional Learning Communities, and Teacher Wellbeing: An Examination of the Literature. *Education Thinking*, 3(1), 41-60.
- Colino, N., & Pérez de León, P. (2015). El síndrome de burnout en un grupo de profesores de enseñanza secundaria en Montevideo. *Ciencias Psicológicas*, 9(1), 27-41.
- Collie, R. J., & Perry, N. E. (2019). Cultivating teacher thriving through social-emotional competence and its development. *The Australian Educational Researcher*, 46(4), 699-714. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00342-2>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teachers' psychological functioning in the workplace: exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 788.
- Cook, C. R., Miller, F. G., Fiat, A., Renshaw, T., Frye, M., Joseph, G., & Decano, P. (2017). Promoting secondary school teachers' well-being and intentions to implement evidence-based practices: randomized evaluation of the achiever resilience curriculum. *Psychology in the Schools*, 54(1), 13-28. <https://doi.org/10.1002/pits.21980>
- Creswell, J., & Creswell, D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V., y Paredes, D. (2018). Profesión: Profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? Inter-American Development Bank. <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>
- Fackler, S., Malmberg, L.-E., & Sammons, P. (2021). An international perspective on teacher self-efficacy: Personal, structural and environmental factors. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103255>
- Franco, F. (18 de abril de 2023). ¿Cómo se distribuyen técnicos y equipos multidisciplinarios de liceos en todo el país? *La Diaria*. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2023/4/como-se-distribuyen-tecnicos-y-equipos-multidisciplinarios-de-liceos-en-todo-el-pais/>
- Gallant, A., & Riley, P. (2014). Early career teacher attrition: new thoughts on an intractable problem. *Teacher Development*, 18(4), 562-580. <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.945129>
- Glazzard, J., & Rose, A. (2019). The impact of teacher well-being and mental health on pupil progress in primary schools. *Journal of Public Mental Health*, 19(4), 349-357. <https://doi.org/10.1108/JPMH-02-2019-0023>
- Gloria, C. T., Faulk, K. E., & Steinhardt, M. A. (2013). Positive affectivity predicts successful and unsuccessful adaptation to stress. *Motivation and Emotion*, 37, 185-193.
- Goštautaitė, B., & Putnaitė, V. (2023). To retire or not to retire? Teachers' motivation to work in post-retirement in Lithuania. In *Understanding Careers Around the Globe* (pp. 183-191). Edward Elgar Publishing.
- Gozzoli, C., Frascaroli, D., & D'Angelo, C. (2015). Teachers' Wellbeing/Malaise: Which Resources and Efforts at Individual, Group and Organizational Levels? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2241-2245. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.491>
- Grenville-Cleave, B., & Boniwell, I. (2012). Surviving or thriving? Do teachers have lower perceived control and well-being than other professions? *Management in Education*, 26(1), 3-5. <https://doi.org/10.1177/0892020611429252>
- Hartney, E. (2016). Stress Management to Enhance Teaching Quality and Teaching Effectiveness: A Professional Development Framework for Teachers. In T. Petty, A. Good, & S. Putman (Eds.), *Handbook of Research on Professional Development for Quality Teaching and Learning* (pp. 125-150). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0204-3.ch007>
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hattie, J. A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hine, R., Patrick, P., Berger, E., Diamond, Z., Hammer, M., Morris, Z. A., Fathors, C., & Reupert, A. (2022). From struggling to flourishing and thriving: Optimizing educator wellbeing within the Australian education context.

Teaching and Teacher Education, 115, 103727. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103727>

Hojman, V., Villaroel, V., Varela, J., & Bruna, D. (2022). Aprendizaje, bienestar y colaboración desde la Psicología Educativa. Propuestas teóricas y experiencias. Universidad del Desarrollo (Chile). <https://repositorio.udd.cl/handle/11447/7296>

Holmes, E. (2016). El bienestar de los docentes: guía para controlar el estrés y sentirse bien personal y profesionalmente. Narcea Ediciones. <https://elibro.net/en/ereader/ucu/46190?page=16>

INEEd (2020). Estudio de salud ocupacional docente. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.ineed.edu.uy/images/EstudioSaludOcupacionalDocente/Estudio.pdf>

INEEd (2019). Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en tercero de educación media. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-de-habilidades-socioemocionales-en-tercero-de-educacion-media.pdf>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., ... & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>

Kachchhap, S. L., & Horo, W. (2021). Factors influencing school teachers' sense of belonging: An empirical evidence. *International Journal of Instruction*, 14(4), 775-790. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14444a>

Kantor, H., & Lowe, R. (2013). Educationalizing the Welfare State and Privatizing Education: The Evolution of Social Policy Since the New Deal, in Prudence L. Carter, *Closing the Opportunity Gap* (p. 25-39). Oxford University Press.

Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., King, M., & Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross-sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders*, 192, 76-82. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.11.054>

Klassen, R. M., Foster, R. Y., Rajani, S., & Bowman, C. (2009). Teaching in the Yukon: Exploring teachers' efficacy beliefs, stress, and job satisfaction in a remote setting. *International Journal of Educational Research*, 48(6), 381-394.

Langford, S., & Crawford, M. (2022). Walking with teachers: A study to explore the importance of teacher wellbeing and their careers. *Management in Education*, 089202062210757. <https://doi.org/10.1177/08920206221075750>

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>

Madigan, D.J., & Kim, L.E. (2021) Towards an Understanding of Teacher Attrition: A Meta-Analysis of Burnout, Job Satisfaction, and Teachers' Intentions to Quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>

Mancebo, M. E. (2016). La transformación frustrada: condiciones de trabajo y carrera docente en Uruguay (2005-2014). *Propuesta educativa*, 45, 21-33.

Mancebo, M., Carneiro, F., & Lizbona, A. (2014). La educación: ¿un "outsider" de la protección social? Un análisis a partir de las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2013). *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 295-323. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/227/229>

Mankin, A., & Von Der Embse, N. (2020). Changes in Teacher Stress and Wellbeing Throughout the Academic Year. *Journal of Applied School Psychology*, 37(2), 165-184. <https://doi.org/10.1080/15377903.2020.1804031>

Mankin, A., von der Embse, N., Renshaw, T. L., & Ryan, S. (2018). Assessing teacher wellness: Confirmatory factor analysis and measurement invariance of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(3), 219-232. <https://doi.org/10.1177/0734282917707142>

McCallum, F., & Price, D. (2016). *Nurturing wellbeing development in education*. New York, NY: Routledge.

- McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). Teacher wellbeing: a review of the literature. <https://apo.org.au/node/201816>
- Mellinger, C., Fritzon, A., Park, B., Dimidjian, S. (2024). Developing the Sense of Belonging Scale and Understanding Its Relationship to Loneliness, Need to Belong, and General Well-Being Outcomes. *Journal of Personality Assessment*, 106(3), 347-360. <https://doi.org/10.1080/00223891.2023.2279564>.
- Mels, C. (2023). Los docentes como promotores de las habilidades socioemocionales. En I. Achard (Coord.), *Mejorar la enseñanza: fortalecer la formación y el desempeño de los docentes* (pp. 61-73). Universidad Católica del Uruguay. <https://hdl.handle.net/10895/1839>
- Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795-833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Morris, J. E., Lummis, G. W., Lock, G., Ferguson, C., Hill, S., & Nykiel, A. (2020). The role of leadership in establishing a positive staff culture in a secondary school. *Educational Management Administration and Leadership*, 48(5), 802-820. <https://doi.org/10.1177/1741143219864937>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 677217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Ozturk, M. (2023). Unveiling the complexity of teacher wellbeing: A holistic framework and its application in a systematic literature review study. *Psychology of Education Review*, 47(2), 16-21. <https://doi.org/10.53841/bpsper.2023.47.2.16>
- Ozturk, M., Wigelsworth, M., & Squires, G. (2024). A systematic review of primary school teachers' wellbeing: room for a holistic approach. *Frontiers in Psychology*, 15, 1358424. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1358424>
- Podolsky, A., Kini, T., & Darling-Hammond, L. (2019). Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(4), 286-308. <https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2018-0032>
- Polatcan, M., & Cansoy, R. (2019). Examining Studies on the Factors Predicting Teachers' Job Satisfaction: A Systematic Review. *International Online Journal of Education and Teaching*, 6(1), 116-134. <http://www.iojet.org/index.php/IOJET/article/view/477>
- Ratto Dattoli, A., García Pérez, R. C., Silva, M. I., & González, M. D. C. (2015). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo y variables sociodemográficas en un grupo de maestras de Montevideo. *Ciencias Psicológicas*, 9(2), 273-281.
- Renshaw, T. L., Long, A. C., & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000112>
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (Eds.). (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. SAGE.
- Rivero, L., & Ferrando, F. (2022). El reconocimiento del trabajo docente en Uruguay: nuevos enfoques y evidencias. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(1), 5-22. <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3094>
- Roffey, S. (2012). Developing positive relationships in schools. In S. Roffey (Ed.), *Positive relationships: Evidence based practice across the world* (pp. 145-162). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2147-0_9
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519-532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251-1275.
- Smak, M., & Walczak, D. (2017). The prestige of the teaching profession in the perception of teachers and former

- teachers. *Edukacija*. <https://doi.org/10.24131/3724.170502>
- Spector Paul, E. (1994). *Job Satisfaction Survey*. Tampa, FL: Department of Psychology, University of South Florida.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Stromquist, N. (2018). The global status of teachers and the teaching profession. *Education International*. <https://www.ei-ie.org/en/item/25722:the-global-status-of-teachers-and-the-teaching-profession>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tri Sakti, A. M., Mohd Ajis, S. Z., Azlan, A. A., Kim, H. J., Wong, E., & Mohamad, E. (2022). Impact of COVID-19 on School Populations and Associated Factors: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7), 4024. <https://doi.org/10.3390/ijerph19074024>
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>
- Turner, K., & Theilking, M. (2019). Teacher wellbeing: Its effects on teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research*, 29(3), 938-960. <http://www.iier.org.au/iier29/turner2.pdf>
- Uchida, Y., Ogihara, Y., & Fukushima, S. (2015). Cultural Construal of Wellbeing – Theories and Empirical Evidence. In W. Glatzer, L. Camfield, V. Møller, & M. Rojas (Eds.), *Global Handbook of Quality of Life* (pp. 823-837). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9178-6_38
- Vaillant, D., & Marcelo García, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19 (4), 55-69.
- Van Petegem, K., Creemers, B. P. M., Rosseel, Y., & Aelterman, A. (2005). Relationships between teacher characteristics, interpersonal teacher behavior and teacher wellbeing. *Journal of Classroom Interaction*, 40, 34-43.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Leschied, A. D. W. (2013). Teachers—The Vital Resource: The Contribution of Emotional Intelligence to Teacher Efficacy and Well-Being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71-89. <https://doi.org/10.1177/0829573512468855>
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. *OECD Education Working Papers No. 213*. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>
- Virtanen, T. E., Vaaland, G. S., & Ertesvåg, S. K. (2019). Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher wellbeing in lower secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 240-252. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.013>
- von der Embse, N., & Mankin, A. (2020). Changes in teacher stress and wellbeing throughout the academic year. *Journal of Applied School Psychology*, 37(2), 1-20. <https://doi.org/10.1080/15377903.2020.1804031>
- Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 747-766. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.009>
- Wolf, S., Torrente, C., McCoy, M., Rasheed, D., & Aber, J. L. (2015). Cumulative Risk and Teacher Well-Being in the Democratic Republic of Congo. *Comparative Education Review*, 59(4), 717-742. <https://doi.org/10.1086/682902>
- Wong, Y.P., & Zhang, L.F. (2014). Perceived school culture, personality types, and wellbeing among kindergarten teachers in Hong Kong. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(2), 100.
- Wyatt, M. (2018). Language teachers' self-efficacy beliefs: A review of the literature (2005–2016). *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 43(4), 92-120.
- Yin, H., Huang, S., & Lee, J. C. K. (2017). Choose your strategy wisely: Examining the relationships between emotional labor in teaching and teacher efficacy in Hong Kong primary schools. *Teaching and Teacher Education*, 66, 127-136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.006>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Licenciamiento

Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional. (CC BY-NC-ND)