

opción

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía,
Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

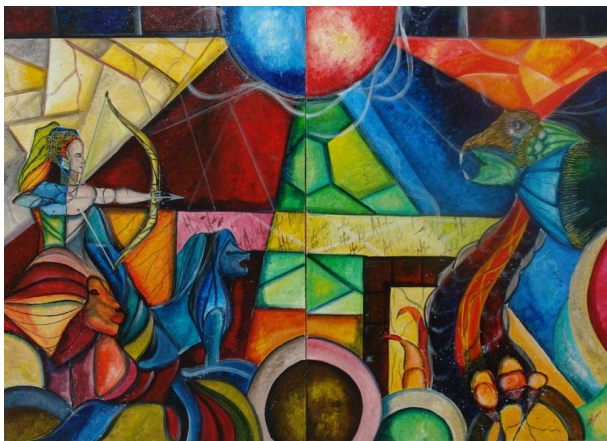
Año 35, agosto 2019 N°

89-2

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1537/ ISSNc: 2477-9385

Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

Bienestar docente y competencias de la profesión de la docencia¹

Mónica Patricia Borjas

Universidad del Norte, Colombia

mborjas@uninorte.edu.co

Isabel M^a Gómez Barreto

Universidad de Castilla- La Mancha, España

isabelmaria.gomez@uclm.es

María Teresa Bejarano

Universidad de Castilla- La Mancha, España

mariateresa.bejarano@uclm.es

Juan Barboza Rodríguez

Universidad de Sucre, Colombia

juan.barboza@unisucree.edu.co

Resumen

El estudio pretende explorar relaciones entre el bienestar subjetivo, los factores contextuales y las competencias pedagógicas de 133 profesores que forman a futuros formadores en 20 Escuelas Normales Superiores y 6 Universidades en la región caribe colombiana. Para la recogida de datos se utilizó el método de encuesta bajo un diseño no experimental ex post facto con un alcance correlacional. Se concluye que los niveles deseables de competencia docente de los formadores de formadores de la región caribe colombiana, se relacionan positivamente con el bienestar subjetivo docente.

Palabras clave: bienestar subjetivo, competencias docentes, formación inicial, formador de formadores.

Teacher's wellbeing and pedagogical skills in teacher education programs

Abstract

The study aims to explore relationships between subjective wellbeing, contextual factors and the pedagogical competencies of 133 teachers who train future trainers in 20 Higher Normal Schools and 6 Universities in the Colombian Caribbean region. For the collection of data, the survey method was used under a non-experimental ex post facto

¹Investigación desarrollada en el marco del Programa de Investigación, financiado por Colciencias, a través de la convocatoria 661.

design with a correlational scope. It is concluded that the desirable levels of teacher competence of trainers of trainers in the Colombian Caribbean region are positively related to the subjective well-being of teachers.

Keywords: Subjective welfare, pedagogical skills, initial training, trainer of trainers.

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios que se están produciendo en la actual sociedad de la información y el conocimiento impactan significativamente en el ámbito educativo, y en éste, el docente constituye un elemento nuclear, al que se le plantean grandes y complejos retos que debe cumplir en su ejercicio profesional. Tales desafíos hacen, por una parte, que el docente se encuentre inmerso en una espiral problemática de difícil control en su desempeño cotidiano, y por otra, que asuma un desarrollo personal y profesional continuo que le permita el desarrollo de competencias pedagógicas contextualizadas y apropiadas para impartir una formación en términos de calidad. Esta situación, se torna esencial para comprender las motivaciones, satisfacciones y las habilidades que dan contenido al quehacer profesional docente y a su identidad.

Como afirman HUÉ (2008), no hay identidad profesional desvinculada de la identidad personal, dado que junto a la dimensión cognitiva aflora la emocional, como un componente fundamental para entender cómo se construye dicha identidad. Esta identidad profesional se ubica entre lo personal y lo social (MARTÍN, CONDE

y MAYOR, 2014). El componente social se relaciona con el desempeño competencial docente. GARBANZO, (2013); RENAULT, CORTADA DE KOHAN y CASTRO, (2014); TRIANA, (2013) asocian de manera positiva el rendimiento de los estudiantes con el perfil docente. En el caso de este estudio los estudiantes serán los maestros y maestras que promoverán el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes de una sociedad.

1.1. LA FORMACIÓN DOCENTE BASADA EN COMPETENCIAS

Desde hace dos décadas, la UNESCO (1996) inició un proceso que tenía como meta establecer un plan de acción a escala mundial que contribuyera a la renovación de la Educación Superior a través de un pacto académico basado en tres nociones claves: calidad, pertinencia y cooperación internacional; esto último acordado en el marco del proceso de globalización del conocimiento (UNESCO, 1995). En este sentido las instituciones de formación del profesorado asumieron los retos sobre la demanda social y también se centraron en asumir los acelerados cambios provenientes de la era postmoderna.

Esta situación de cambio ha obligado a repensar las funciones de los docentes universitarios en todos los campos disciplinares, dado que han de asumir funciones más novedosas, relacionadas con la orientación y mediación hacia el conocimiento e implementación de estrategias innovadoras centradas en la acción para la enseñanza.

Además, que sean capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento, y así lo adapten a situaciones emergentes de enseñanza y aprendizaje (BOZU y CANTO, 2009).

En la actualidad, aproximarnos al perfil docente del siglo XXI implica hablar de competencias. Y aun sabiendo que es un término polisémico, un grupo de autores (PERRENOUD, 2007; RYCHEN y SALGANIK, 2006) invitan a pensar en la noción de competencia como el elemento que involucra procesos cognitivos y procedimentales promotor del desarrollo de un conjunto de capacidades integradas (conocimientos, destrezas y actitudes).

DENYER, FURNÉMONT, POULAIN y VANLOUBBEECK (2007) establecen que las competencias representan una capacidad para movilizar varios recursos cognitivos y así hacer frente a un tipo de situaciones determinadas. GONZÁLEZ y WAGENAAR (2003) distinguieron entre competencias instrumentales (cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas), intrapersonales (individuales y sociales), y sistémicas (adaptarse a nuevos entornos, trabajar de forma autónoma, y aprender a aprender).

En esta investigación nos posicionamos en el enfoque competencial de los docentes universitarios que plantea ZABALZA (2011) para operativizar el proceso formativo docente, dado que detalla de manera específica las distintas dimensiones competenciales en el ejercicio de la profesión: capacidad de planificar el proceso de

enseñanza y el aprendizaje, capacidad para diseñar los propios programas y de planificar bien la disciplina; seleccionar y presentar los contenidos disciplinares, lo que demanda de la capacidad de diferenciar los contenidos esenciales, y los recomendables; ofrecer explicaciones e informaciones comprensibles, a través de alfabetización tecnológica y el manejo didáctico de las TIC; gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; relacionarse constructivamente con el alumnado y la llevar a cabo la acción tutorial y acompañamiento a los estudiantes.

Resulta pertinente anotar que las competencias del docente no se adquieren solo con la formación inicial o al comienzo de la vida profesional, sino que se desarrollan, afianzan o se deterioran en el transcurso de la carrera profesional en la cual está presente el bienestar o malestar subjetivo respectivamente. Resulta pues, necesario trabajar para adquirir el equilibrio afectivo. Dado que éste puede tener incidencia directa en el éxito escolar (DE PABLOS y GONZÁLEZ, 2012). Esta armonía, la debe exhibir el formador de formadores, quien se convierte en un modelo, a través de su quehacer pedagógico involucrando competencias profesionales. Como afirma TEJADA (2013), los responsables de formar a los formadores deben tener experiencia docente práctica y un alto nivel alto de competencias docentes.

En Colombia, la formación inicial de docentes es impartida por Facultades de Educación y Escuelas Normales Superiores. Estas últimas ofrecen educación básica primaria y secundaria (1° a 9° grado),

educación media (10° a 11°) y un ciclo de formación complementaria (4 semestres) (MEN, 2010).

1.2. MODELOS DEL BIENESTAR SUBJETIVO DEL PROFESORADO

La enseñanza es una actividad desafiante, que a veces pudiera ser conducente a la angustia, el desgaste y la insatisfacción (CENKSEVEN-ONDER y SARI, 2009; SCHOENFELD, 1999). La acción educativa lleva implícita una carga emocional que incluye la percepción de una situación en función de los objetivos personales y la disposición hacia acciones pedagógicas. Esta percepción subjetiva ocupa un papel determinante en su nivel de bienestar que MARCHESI (2007) denomina subjetivo. Autores como CORNEJO Y QUIÑONEZ, (2007); DIENER, (2006) y PÉREZ (2015), coinciden en definirlo como un concepto multidimensional que implica factores perceptivos, emocionales, relacionales, y de contextos. DIENER (2006) se refiere al bienestar subjetivo, como un término general para las diferentes valoraciones que la gente identifica con respecto a sus vidas, los acontecimientos que les suceden, sus cuerpos y mentes y las circunstancias en las que viven.

Tres son los modelos teóricos que exponen el bienestar subjetivo; *el modelo ambientalista* (EID y LARSEN, 2008) explica que el bienestar subjetivo depende de las condiciones externas y

relacionadas con el entorno, en este caso el bienestar docente estaría establecido por la cultura y el ambiente explicado por el contexto educativo y asociado además por variables de tipo económica (FUENTES y ROJAS, 2001). Otro modelo es el *psicológico* que atribuye el bienestar subjetivo a las características personales del sujeto, así como a otras variables como la autonomía personal, el dominio del entorno, y los objetivos vitales (HARRIS y LIGHTSEY, 2005). Desde esta postura se entiende que el bienestar docente del profesorado está positivamente relacionado con la autoestima, la autoeficacia, el optimismo y el apoyo social percibido (STANCULESCU, 2014). El tercer modelo, *interaccionista*, define al bienestar subjetivo como una relación de componentes personales y características situacionales (CORNEJO y QUIÑONEZ, 2007). Desde esta perspectiva, autores como SCHOENFELD (1999); CENKSEVEN-ONDER y SARI (2009) afirman que el bienestar subjetivo es un aspecto fundamental en el desarrollo personal y profesional del profesorado, dado que puede influir de manera positiva para desafiar las exigencias y afrontar con éxito los retos profesionales.

Así pues, el cultivo del bienestar docente del profesorado, cobra gran importancia, dado que, experimentando bienestar con su desempeño profesional, no solo lo hace sentir bien sino que le lleva a obtener mejores resultados en las actividades relacionadas con su desempeño profesional, lo que favorece la calidad educativa (CENKSEVEN-ONDER y SARI, 2009; MONEREO y DOMÍNGUEZ, 2014; ZABALZA, 2016).

El objeto del estudio que desarrollamos en este artículo se basa en esclarecer las relaciones existentes entre el bienestar subjetivo de los docentes, donde están imbricados los factores personales y contextuales y las competencias pedagógicas implicadas en la tarea docente.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca en el enfoque cuantitativo bajo un diseño no experimental *ex post facto* con un alcance correlacional, cuyo objetivo fue establecer la correlación entre el desarrollo de las competencias docentes de los formadores de formadores, su experiencia vital o bienestar subjetivo y aquellos factores influyentes (contextuales como formación, edad, sexo, antecedentes previos en docencia). El estudio se desarrolló en 20 Escuelas Normales Superiores, y 8 programas de licenciatura con énfasis en Matemáticas y Lengua Castellana, ofertadas por 6 instituciones de Educación Superior en la región Caribe colombiana.

La muestra estuvo compuesta por un total de 133 profesores. El 40,6 % pertenece a las Escuelas Normales y el 59,4% a las Facultades de Educación; el 47,4% son mujeres y el 52,6% son hombres. Con relación a la edad, el 31,6% se ubica entre los 24 a 39 años, el 23,3%

entre los 40 a 46 años, el 22,6%, entre los 47 a 54 años, al igual que los de más de 54 años.

Con relación a su formación académica, un 74% posee formación pos gradual y el 26% sólo formación inicial –pregrado-. En lo referente al estrato socioeconómico, el 53% se ubica en el estrato medio, seguido del bajo (42%) y sólo un 5% de los docentes se ubica en el estrato socioeconómico alto. Cabe anotar que 3 de cada 4 maestros tiene un familiar docente y el restante, es decir el 25%, no cuenta con un integrante dentro de la familia que sea docente.

El levantamiento de información fue de tipo censal a través de la aplicación de un cuestionario auto administrado que, además de la identificación demográfica dio cuenta de las variables de estudio: a) factores influyentes como antecedentes formativos, contexto laboral y experiencias en la docencia (12 ítems); b) docencia y experiencia vital relativos al bienestar subjetivo (5 ítems medidos a través de una escala tipo Likert de 7 niveles que dio cuenta del nivel de acuerdo frente a dichos ítems), y c) por último el apartado sobre competencias docentes genéricas (26 ítems que permitieron al docente ubicarse entre los niveles muy alto o muy bajo a través de una escala tipo Likert de 10 niveles).

Los 26 ítems de este último componente están distribuidos en 7 dimensiones relacionadas con las competencias: conocimiento pedagógico, planeación y diseño curricular, promoción de aprendizajes a través de estrategias de enseñanza, evaluación y retroalimentación de

los aprendizajes, atención a la diversidad e inclusión, mejoramiento continuo, innovación e investigación y acompañamiento y tutorías a estudiantes.

El instrumento aplicado fue validado a través de tres jueces expertos con formación doctoral en el área de educación y experiencia en investigación. Se realizó una prueba piloto en la fase inicial de ejecución del proyecto, aplicada a 21 docentes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad del Norte. Para cada uno de los componentes del cuestionario se analizaron los niveles de fiabilidad. Para el caso del bienestar subjetivo, se utilizó la escala adaptada por SARRIERA, SAFORCADA, TONON, DE LA VEGA, MOZOBANCYK y BEDIN (2012) y propuesta inicialmente por DIENER, EMMONS, LARSEN y GRIFFIN (1985). Para el caso de la adaptación de la escala de bienestar subjetivo se encontró que la consistencia interna, medida a través del estadístico Alfa de Cronbach, arrojó un resultado de 0,884. Por su parte, el constructo de competencias docentes del instrumento arrojó un valor de 0,960. Ambos resultados se enmarcan en los rangos aceptados de fiabilidad de la escala del constructo, así mismo se dio cuenta para la evaluación del instrumento de análisis factorial confirmatorio y exploratorio con el fin de evaluar entre otros su consistencia teórica.

3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A fin de facilitar el análisis de los resultados, la variable competencias docentes, fue recodificada en una variable dicotómica que da cuenta de la clasificación de cada docente de acuerdo con su puntaje individual y la relación de este con el promedio de la población. En este caso la variable dicotómica se organizó de la siguiente manera 0=nivel de desarrollo por debajo del promedio y 1=nivel de desarrollo igual o por encima del promedio. Para la estimación de las asociaciones se tuvo en cuenta pruebas o indicadores univariados y bivariados. Los primeros incluyeron el cálculo de frecuencias, medias y distribuciones porcentuales; los segundos el test JI2 y los coeficientes Phi y V de Cramer para variables categóricas y los estadísticos Tau-b, Tau-c de Kendall para variables ordinales.

El análisis inferencial consistió en la aplicación de un modelo de regresión logística que diese cuenta de la probabilidad de que un docente obtenga un puntaje promedio o superior al promedio en la autoevaluación de sus competencias docentes en función de: su nivel de bienestar subjetivo y factores influyentes sobre este, como las características sociodemográficas, sus antecedentes formativos, su contexto laboral, y sus experiencias en la docencia. Una vez determinadas las variables con una relación estadísticamente significativa, se procedió a la definición del modelo de regresión, lo cual se realizó en dos pasos: el primero consistió en evaluar modelos individuales con cada variable predictora, con el fin de evaluar el aporte individual de cada una de estas.

El segundo utilizó un modelo predictivo de regresión logística binaria que, si bien se asocia a técnicas predictivas, se empleó pensando en el carácter exploratorio de la información, con el fin de encontrar asociaciones que permitan identificar qué factores afectan las competencias del docente, con principal interés en los efectos del factor bienestar. De manera general, consistió en evaluar el modelo introduciendo las variables paso por paso, evaluando para cada paso la distribución de casos clasificados de forma correcta, determinando su especificidad y sensibilidad. Para ambos procedimientos se usaron las variables nominales con codificaciones ficticias para cada categoría. Finalmente se obtuvo un modelo que incluyó las siguientes variables:

- Z_BSD = Puntaje tipificado bienestar subjetivo
- P5 = Sexo (1-Mujer; 2-Hombre)
- P8= Nivel Educativo (1-Universitario, 2-Especialización, 3-Maestría)
- P11= Estrato socioeconómico (1-Bajo; 2-Medio; 3-Alto)
- P14= ¿Tiene familiar docente? (1-Sí; 2-No)
- B8= Nivel de Acuerdo: La institución en la que trabajo me brinda oportunidades para seguir o actualizar mi formación (1-Bajo; 2-Medio; 3-Alto)

- B9=Nivel de Acuerdo: El ejercicio de la docencia me permite gozar de buenas prestaciones sociales (1-Bajo; 2-Medio; 3-Alto)

La tabla 1 presenta los resultados del modelo final. En esta se incluyen los coeficientes de regresión (B), el error estándar de estimación (E.T), el valor del estadístico W de Wald, con los grados de libertad (g.l.) y su nivel de significancia (Sig.) y el Riesgo (Exp (B)) de cada variable con sus respectivos intervalos de confianza:

Tabla 1 Variables en la Ecuación

	B	Error estándar	Wald	Gl	Sig.	Exp(B)
Z_BSD	1,625	,409	15,786	1	,000	5,079
P5(1)	1,365	,546	6,246	1	,012	3,918
P8			18,016	2	,000	
P8(1)	-1,572	,696	5,095	1	,024	,208
P8(2)	-2,898	,683	18,014	1	,000	,055
P11			8,364	2	,015	
P11(1)	3,765	1,468	6,580	1	,010	43,145
P11(2)	4,006	1,389	8,315	1	,004	54,953
P14(1)	-1,266	,647	3,826	1	,050	,282
B8			10,450	2	,005	
B8(1)	-1,469	,896	2,691	1	,101	,230
B8(2)	-1,811	,580	9,750	1	,002	,163
B9			8,589	2	,014	
B9(1)	3,336	1,191	7,843	1	,005	28,114
B9(2)	,117	,559	,044	1	,834	1,124
Constante	-9,271	2,570	13,015	1	,000	,000

Fuente: Elaboración Propia

La estimación del Riesgo “Odds ratio” (Exp(B)) obtenida para cada variable informa sobre los detalles de la relación de cada variable dependiente con la probabilidad de ubicarse en los niveles deseables del desarrollo de competencias docentes (en el promedio o por encima

de este). La evaluación de la bondad de ajuste del modelo se realizó a través de la desviación (2LL), el R^2 de Cox –Snell, el R^2 Nagelkerke y la prueba de Hosmer y Lemeshow, las tablas 2 y 3 muestran el resumen de estas pruebas:

Tabla 2 Resumen del modelo.

Logaritmo de verosimilitud -2	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
112,754*	,388	,526

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 3 Tabla de clasificación.

Observado	Pronosticado			
	Nivel de Competencias Docentes		Porcentaje correcto	
	N0	N1		
Nivel de Competencias Docentes	N0	36	16	69,2
	N1	13	68	84,0
Porcentaje global				78,2

Fuente: Elaboración Propia

De las tablas 2 y 3 podemos resaltar que el coeficiente R^2 de Nagelkerke indica que el 52,6% de la variación en la clasificación del docente de acuerdo a sus competencias (de acuerdo a las pautas establecidas) se encuentra explicado por el modelo. Adicionalmente, debe agregarse que el porcentaje de coincidencias obtenido de la tabla

de clasificación fue de 78,2% lo que indica que el modelo presenta una buena capacidad de predicción.

Teniendo en cuenta el análisis anterior los resultados evidencian que para el caso en cuestión, el bienestar subjetivo (Z_BSD), está relacionado con las competencias pedagógicas de forma positiva pudiéndose indicar que la probabilidad de que un docente pueda ubicar sus competencias pedagógicas en el nivel deseable aumenta 5 veces ($\text{Exp}(\beta)$: 5,079) cuando el docente aumenta sus niveles de bienestar.

Autores como DE PABLOS y GONZÁLEZ (2012); ZABALZA (2011) y MONEREO y DOMÍNGUEZ (2014) coinciden con esta relación. Tales resultados igualmente son coincidentes con los hallazgos de PERANDONES, HERRERA y LLEDÓ (2013) en cuyo estudio apuntan a la existencia de una relación positiva y estadísticamente significativa entre los constructos analizados de autoeficacia docente y felicidad subjetiva.

Igualmente, los resultados muestran que la estimación del Riesgo “Odds ratio” ($\text{Exp}(\beta)$) es mayor 3,918 veces cuando el docente es mujer (Sexo=1-Mujer) frente a los hombres. Es decir que, cuando el docente es mujer la probabilidad de que ella docente tenga mayores niveles de competencias aumenta en casi cuatro veces, comparada con los hombres. Este resultado, coincide con los hallazgos de CARRILLO, SOLANO, MARTÍNEZ y GÓMEZ (2013) quienes en sus investigaciones muestran niveles sensiblemente inferiores en los

varones respecto a las mujeres entre el profesorado en Andalucía (España).

Sin embargo, WARD y SLOANE (2000), en un estudio en universidades escocesas, no detectaron diferencias significativas entre la satisfacción manifestada entre varones y mujeres, dado que se trata de un sector en el que las expectativas suscitadas son similares entre colegas de distintos sexos. Según SLOANE y WILLIAMS (2000), esta diferencia detectada en las mujeres no está representada por una alta valoración de los atributos del trabajo, sino que representa una diferencia innata de género, considerando que las trabajadoras ponen menor énfasis en la remuneración, que los varones.

Con relación a la variable Nivel de Formación: (1)= Profesional; (2)= Especialización y (3)= Maestría, se desvela que cuando el sujeto posee niveles bajos de formación (formación profesional o de especialización), la probabilidad de que tenga mayores niveles de competencias disminuye con respecto a los que poseen niveles de Maestría y Doctorado, siendo estadísticamente significativo (Sig.: 0,024 y 0,000, respectivamente).

Estos hallazgos coinciden con las afirmaciones de MAS (2011), CÁRDENAS, SOTO, DOBBS y BOBADILLA (2012), entre otros, cuando manifiestan que la formación académica afecta la mejora de la actuación del profesorado pues esta le proporciona las herramientas que le permiten ofrecer nuevas propuestas pedagógicas adaptadas a las

necesidades formativas de sus estudiantes. Los estudios de YOUNG y SHAW (1999) sustentan lo anterior cuando reportan que el componente disciplinar y pedagógico, producto de la formación académica, actúa como predictor de la efectividad docente.

En lo que respecta al Estrato Socioeconómico (1): Bajo, (2): Medio, (3): Alto, las competencias docentes se identifican con mejor comportamiento para los docentes ubicados en los estratos socioeconómicos más bajos, en comparación con las competencias de los docentes que poseen una mejor situación socioeconómica. Desde un enfoque ambientalista del bienestar subjetivo, se podría pensar que aquellos docentes cuyos orígenes sean condiciones socioeconómicas bajas, tienden a encontrar en las competencias docentes elementos para su desarrollo buscando una más rápida movilidad social, de manera que les brinde seguridad laboral o la posibilidad de mayor promoción.

La investigación realizada en Ciudad de Juárez, México por MARTÍNEZ y VEGA (2007) concluye que el efecto de la situación socioeconómica del docente y el impacto de su enseñanza son inversos, aunque no significativo. Es decir, cuantos más estímulos económicos reciben, el aprovechamiento de sus estudiantes es más bajo, y a la inversa. Por otra parte, desde el informe de TENTI y STEINBERG (2007), se evidencia que en países como Brasil y México la mayoría de los docentes se ubican en los sectores medios y medio bajo de la sociedad, constituyéndose en un factor de movilidad intergeneracional ascendente. Sin embargo, el mismo informe resalta que en Argentina, la mayoría de los docentes procede de familias

caracterizadas por un clima educativo medio o medio alto, asociado a una buena situación económica lo que contribuye a enriquecer su capital cultural “en términos tanto generales como específicos de su campo profesional” (TENTI Y STEINBERG, 2007: 247), lo cual disientiría con el hallazgo del presente estudio.

Por otra parte, para el ítem ¿Tiene familiar docente? (sig: 0,050), la probabilidad de ubicarse dentro de los niveles deseables de las competencias pedagógicas disminuye. Cabe anotar que la relación de estas variables ha sido poco analizada como predictor de la satisfacción docente y la docencia efectiva. La investigación realizada por VEIRAVÉ, OJEDA, NÚÑEZ y DELGADO (2006) revela una incidencia positiva en la elección de la carrera docente, de personas consideradas como significativas ya sean familiares o profesores de la escuela; nuevamente esto no es asociado a la satisfacción o ubicación en un determinado nivel de competencia docente. Igual ocurre con los hallazgos descritos en el libro de Escolano (2006) “Entre la discriminación y el mérito: las profesoras en las Universidades valencianas” en el que se afirma que el tener un familiar docente, no resulta significativo.

Por otra parte, entre los docentes que perciben que la institución en la que trabaja no brinda totalmente oportunidades para seguir actualizando su formación (B8), la probabilidad de alcanzar los niveles deseables de competencias docentes disminuye ($\text{Exp}(\beta)=0,163$). En correspondencia con este hallazgo, JAIK, TENA y VILLANUEVA

(2010) identifican la media más alta señalando la relación entre el apoyo institucional y la satisfacción laboral lo que lleva al compromiso de trabajar con calidad. Coincide la investigación de ARANDA y ORMEÑO (2003, en BARRAZA, 2008) en la que se evidencia una correlación positiva entre la satisfacción laboral y el compromiso organizacional en los profesores de las escuelas municipalizadas de una comuna en Santiago de Chile.

El apoyo institucional para la mejora de competencias docentes es reconocido también en estudios como los de SMYLIE, ALLENSWORTH, GREENBERG, HARRIS y LUPPESCU (2001) y los de TIERNO, IRANZO y BARRIOS (2013) quienes reconocen la importancia de la organización de la estructura administrativa institucional para ofrecer orientaciones a la formación permanente de sus profesionales. CONTRERAS (2013) en una investigación de carácter exploratorio, en una institución formadora de formadores, reconoce a la Universidad como espacio para el aprendizaje y la importancia de la formación continua de los docentes. En este sentido, autores como FULLAN (2005) o ANDERSON (2010) abogan por la contextualización de la formación permanente del docente. Ahora bien, los resultados obtenidos en la presente investigación nos muestran que la mayoría de los docentes tienden a ubicarse en los estratos sociales medios y bajos, lo que significa que los recursos que les permiten cursar estudios de mayor nivel de conocimiento son limitados, por lo que el hecho de que el docente no reciba apoyo por parte de la institución en la que trabaja para seguir actualizando su formación, hace menos probable que pueda realizar una actualización

permanente de su área de conocimiento y, por ende, disminuya la probabilidad de alcanzar niveles deseables de competencias docentes.

Con relación a la afirmación “El ejercicio de la docencia me permite gozar de buenas prestaciones sociales” se encontró que quien tiene más bajos puntajes en esta pregunta evidencia mayores probabilidades de ubicarse en los niveles deseables de competencias docentes, en este caso en 28,114 veces de acuerdo al $\text{Exp}(\beta)$. Para el caso de la Región Caribe colombiana, se identificó que los docentes del ciclo complementario de las Escuelas Normales Superiores y de los programas académicos de la muestra que presentan el más bajo nivel de acuerdo con dicha afirmación lo que permitiría señalar que evidencian una alta percepción de sus competencias docentes. Esta apreciación coincide con lo encontrado en los estudios de MARCHESI y DÍAZ (2007), ÁLVAREZ (2008) y LONDOÑO (2010), en los cuales se concluye que la mayoría de los docentes eligieron su profesión por razones altruistas y de interés por el acto de enseñar. En este sentido, el bienestar subjetivo se explica desde el enfoque psicológico. Se entendería que este surge de hacer lo que se quiere independientemente de las condiciones en las que esta se haga. Sin embargo, hay que considerar que las condiciones materiales de vida determinan las limitaciones del bienestar material e incluso el subjetivo de un docente, afectando su desempeño y el desarrollo de sus competencias a mediano o largo plazo.

4. CONCLUSIÓN

Cualquier enfoque centrado en las competencias docentes – profesionales queda complementado cuando asumimos que éstos tienen un buen nivel de bienestar subjetivo esto es, experimentan un sentimiento de satisfacción plena que, como dice ALARCÓN (2006) potencian bienes de distinta naturaleza tales como: los éticos, psicológicos o sociales, entre otros. El bienestar subjetivo vincula al docente a la mejor adquisición y desarrollo de las competencias docentes. Esta vinculación representa un reto, al mismo tiempo que implica asumir importantes responsabilidades procedentes de los compromisos éticos y sociales de los docentes, así como de las reivindicaciones de las sociedades actuales.

A manera de conclusión, se puede afirmar que al formador de formadores le corresponde el compromiso de modelar desde su experiencia en el aula, formas de ser, de convivir y actuar que provoquen en el docente en formación el deseo de aprender lo que lo hará ser mejor maestro y desaprender lo que pudiera limitar su rol como agente social de cambio. Si bien es cierto que la vocación no es lo único que se determina como predictor de la satisfacción y bienestar docente, la dimensión emocional, valorativa y proyectiva, como potenciadores del alcance de las metas personales y profesionales del docente sí lo es, como lo señalan SAMMAN (2007), JUDGE y KLINGER (2008).

Por otra parte, antes que la ubicación del docente en uno u otro estrato socioeconómico, es importante considerar la posición tanto objetiva como subjetiva que se tiene a nivel social sobre la carrera docente y la de los mismos docentes, lo que implica el fortalecimiento de políticas públicas de reivindicación del rol social del docente que incluyan el apoyo, no sólo del Estado, sino de las mismas instituciones desde las decisiones administrativas que le permitan contar con los recursos, espacios y tiempos para continuar formándose y fortaleciendo sus competencias, impactando su autoimagen y proyectando la satisfacción del ser docente en el diseño y ejecución de experiencias significativas, innovadoras y principalmente formativas para sus estudiantes, los futuros maestros de la Región Caribe colombiana.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- ALARCÓN, Reynaldo. 2006. “Desarrollo de una escala factorial para medir la felicidad”. En **Interamerican Journal of Psychology**. Vol 40, No. 1: 99-106. Universidad Ricardo Palma, Lima (Perú).
- ÁLVAREZ, Nohelia. 2008. “La situación de los profesores noveles”. I Seminario Iberoamericano sobre el desarrollo profesional de los docentes. **OEI – Fundación Santa María. Instituto de evaluación y asesoramiento educativo**. (pp. 1-55).
- ANDERSON, Stephen. 2010. “Liderazgo Directivo: Claves para una Mejor Escuela”. En **Psicoperspectivas**. Vol. 9, No. 2: 34-52. University of Toronto, Toronto (Canadá). Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242010000200003&lng=es&tlng=es.10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127 Consultado el 05.04.2016.

- BARRAZA MACIAS, Arturo. 2008. "Compromiso organizacional docente. Un estudio exploratorio". En **Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España**. No. 8: 1.9. National Pedagogic University, México D.F. (México). Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/28234437_Compromiso_o_organizacional_de_los_docentes_un_estudio_exploratorio Consultado el 16.05.2016.
- BOZU, Zoia y CANTO HERRERA, Pedro José. 2009. "El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes". En **Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria**. Vol. 2, No. 2: 87-97. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3110877> Consultado el 10.05.2016.
- CÁRDENAS PÉREZ, Ana Verónica., SOTO BUSTAMANTE, Ana María., DOBBS DÍAZ, Emily. y BOBADILLA GOLDSCHMIDT, Marcela. 2012. "El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización". En **Educ.Educ**. Vol. 15, No.3: 479-496. Universidad de la Sabana. Disponible en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1962/2957> Consultado el 10.05.2017
- CARRILLO GARCÍA, César., SOLANO RUÍZ, María del Carmen., MARTÍNEZ ROCHE, María Emilia., y GÓMEZ GARCÍA, Carmen Isabel. 2013. "Influencia del género y edad: satisfacción laboral de profesionales sanitarios". En **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. Vol. 21, No. 6:1314-1320. DOI: 10.1590/0104-1169.3224.2369.
- CENKSEVEN-ONDER, F y SARI, M. (2009). "La calidad de vida escolar y agotamiento como predictores de Bienestar Subjetivo entre los maestros". En **Educational Sciences: Theory & Practice**. Vol. 9, No.3: 1223-1236.
- CONTRERAS, Claudia. 2013. "La formación del profesorado universitario orientada hacia la transformación de la identidad docente. Una propuesta basada en incidentes críticos". **Tesis**

- Doctoral inédita.** Universidad de Barcelona. Barcelona, España.
- CORNEJO CHÁVEZ, Rodrigo. y QUIÑONEZ, Marcela. 2007. “Factores asociados al malestar-bienestar docente. Una investigación actual”. **REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación.** Madrid (España) Vol. 5, No. 5e: 75-80. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025011> Consultado el 12.10.2016.
- DE PABLOS, Juan. y GONZÁLEZ PÉREZ, Alicia. 2012. “El bienestar subjetivo y las emociones de la enseñanza”. En **Revista Fuentes.** Vol. 12: 69-92. Universidad de Sevilla (España). Disponible en: <https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2468/2459> Consultado el 30.11.2016.
- DENYER, Monique., FURNÉMONT, Jacques., POULAIN, Roger. y VANLOUBBEECK, Georges. 2007. Capítulo V: Evaluación del dominio de competencias. En: **Las competencias en la educación, un balance.** (p.p.17-44). Fondo de Cultura Económica (México).
- DIENER, Ed. (2006), “Guidelines for National Indicators of Subjective Well-Being and Ill-Being”. En **Journal of Happiness Studies.** Vol. 7, No.4: 397-404. DOI 10.1007/s10902-006-9000
- DIENER, Ed., EMMONS, Robert., LARSEN, Randy y GRIFFIN, Sharon. 1985. “The satisfaction with life scale”. En **Journal of Personality Assessment.** Vol. 49, No. 1: 71-75. University of Illinois (E.U.).
- EID, Michael & LARSEN, Randy. (Eds). 2008. **The science of subjective well-being.** Guilford Press. New York (E.U.).
- ESCOLANO ZAMORANO, Esther. 2006. **Entre la discriminación y el mérito. Las profesoras en las universidades valencianas.** Universitat de València (España).
- FUENTES, Nicole y ROJAS, Mariano. 2001. “Economic theory and subjective well-being: México”. En **Social Indicators**

Research. Vol. 53, No. 3: 289-314.
<https://doi.org/10.1023/A:1007189429153>

- FULLAN, Michael. 2005. **Leadership and sustainability: System thinkers in action.** Corwin Press (Estados Unidos).
- GARBANZO VARGAS, Guiselle María. 2013. “Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica”. En **Revista Electrónica Educare.** Vol. 17, No. 3: 57-87. Universidad Nacional, Heredia (Costa Rica). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194128798005>
Consultado el 16.04.2017.
- GONZÁLEZ, Julia y WAGENAAR, Robert. 2003. **Tuning Educational Structures in Europe. Final Repport. PhaseOne.** Universidad de Deusto, Bilbao (España).
- HARRIS, Peter. & LIGHTSEY, Owen. 2005. “Constructive thinking as a mediator of the relationship between extraversion, neuroticism, and subjective well-being”. En **European Journal of Personality.** Vol.19: 409-426. Doi:10.1002/per.544.
- HUÉ GARCÍA, Carlos. 2008. **Bienestar docente y pensamiento emocional.** Wolters Kluwer Educación (España).
- JAİK DIPP, Adla., TENA FLÓREZ, Jorge., y VILLANUEVA GUTIÉRREZ, Roberto. 2010. “Satisfacción laboral y compromiso institucional de los docentes de posgrado”. En **Revista Electrónica Diálogos Educativos.** Vol. 19, No.10: 119- 130.
- JUDGE, Timothy &KLINGER, Ryan. 2008. “Job satisfaction: Subjective well-being at work”. En EID, Michael & LARSEN, Randy. (Eds). 2008. **The science of subjective well-being.** (pp. 393-413). Guilford Press. New York (E.U.).
- LONDOÑO BOTERO, Rocío. 2010. “Caracterización de docentes del sector público de Bogotá – 2009”. **Centro de Estudios Sociales (CES).** Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia, Bogotá (Colombia).

- MARCHESI, Álvaro. 2007. **Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores**. Alianza editores (Colombia).
- MARCHESI, Álvaro. y DÍAZ, Tamara. 2007. “Las emociones y los valores del profesorado”. En **Fundación Santa María**. Vol. 5: 1-130.
- MARTÍN, Ángela., CONDE, Jesús. y MAYOR, Cristina. 2014. “La identidad profesional docente del profesorado novel universitario”. En **REDU. Revista de Docencia Universitaria**, Madrid (España). Vol. 12, No. 4: 141-160. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5618>. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4907946> Consultado el 18.06.2017.
- MARTÍNEZ, Rigoberto. y VEGA, Sandra. 2007. “Un acercamiento al impacto de Carrera Magisterial en la educación primaria”. En **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**. Vol. 37, No. 1-2: 91-114. Distrito Federal (México). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27037205> Consultado el 25.04.2016.
- MAS TORELLO, Oscar. 2011. “El profesor universitario: sus competencias y formación”. En **Revista de currículum y formación del profesorado**. Vol. 15, No. 3: 195-211. Universidad de Granada, Granada (España). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230013> Consultado el 20.05.2017.
- MEN. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 2010. **Resolución 505 de 2010**. Bogotá (Colombia). Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-216554.html> Consultado el 12.03.2016.
- MONEREO, Carles. y DOMÍNGUEZ, Carola. 2014. “La identidad docente de los profesores universitarios competentes”. En **Educación XX1**. Vol. 17, No. 2: 83-104. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid (España). Doi: 10.5944/educxx1.17.2.11480. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70630580005> Consultado el 23.06.2016.

- PERANDONES, Teresa., HERRERA, Lucía. y LLEDÓ, Asunción. 2013. “Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España”. En **European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education**. Vol.3, No. 3: 277-288. Doi:10.1989/ejihpe.v3i3.50. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4932251> Consultado el 14.12.2016.
- PÉREZ MIRALLES, Irene. 2015. “Bienestar subjetivo y psicológico en voluntariado de cooperación internacional para el desarrollo: Un estudio cualitativo”. En **Revista Opción**. Vol. 31; 699 – 720 Disponible en: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20761/20647> Consultado 23.11.2017.
- PERRENOUD, Philippe. 2007. **Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje**. Cuarta edición. Graó, Barcelona (España).
- RENAULT, Gabriela., CORTADA DE KOHAN, Nuria. y CASTRO, Alejandro. 2014. “Factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología y psicopedagogía”. En **Signos Universitarios**. Vol. 27, No. 43: 27-34.
- RYCHEN, Dominique. y SALGANIK, Laura. (Eds.). 2006. **Las competencias clave para el bienestar personal, social y económica**. Ediciones Aljibe, Málaga (España).
- SAMMAN, Emma. 2007. “Psychological and subjective wellbeing: A proposal for internationally comparable indicators”. En **OPHI Working Paper 5, University of Oxford**. Disponible en: <http://ophi.org.uk/working-paper-number-05/> Consultado el 02.05.2017.
- SARRIERA CASTELLÁ, Jorge., SAFORCADA, Enrique., TONON, Graciela., DE LA VEGA RODRÍGUEZ, Lía., MOZOBANCYK, Schelica., & BEDIN, Livia María. 2012. “Bienestar Subjetivo de los Adolescentes: Un Estudio Comparativo entre Argentina y Brasil”. En **Psychosocial Intervention/Intervencion Psicosocial**. Vol.21, No. 3: 273-280. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, Madrid (España).

- SCHOENFELD, A. 1999. “Modelos del proceso de enseñanza”. **El diario del comportamiento matemático**. Vol. 18, No. 3: 243-261.
- SLOANE, Peter., & WILLIAMS, Héctor. 2000. “Job satisfaction, comparison earnings, and gender”. En **Labour**. Vol. 14, No. 3: 473-502.
- SMYLIE, Mark, ALLENSWORTH, Elaine., GREENBERG, Rebecca., HARRIS, Rodney. & LUPESCU, Stuart. 2001. “Teacher professional development in Chicago: Supporting effective practice”. En **Report of the Chicago Annenberg Research Project**, pp. 1-74. Disponible en: <https://consortium.uchicago.edu/publications/teacher-professional-development-chicago-supporting-effective-practice> Consultado el 19.05.2017.
- STANCULESCU, Elena. 2014. “Psychological predictors and mediators of subjective well-being in a sample of Romanian teacher”. En **Revista de cercetare si interventie sociala**. Vol. 46: 37-52. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5513124> Consultado el 27.03.2017.
- TEJADA FERNÁNDEZ, José. 2013. “Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación”. En **RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**. Vol. 10, No. 1: 170-184. Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona (España). Doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>.
- TENTI, Emilio. y STEINBERG, Cora. 2007. “Características sociodemográficas y posición en la estructura social de los docentes de Argentina, Brasil y México”. En **Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana**. Vol. 41, No. 2: 223-253. Disponible en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/425> Consultado el 12.11.2016.
- TIERNO GARCÍA, Juana., IRANZO GARCÍA, Pilar., BARRIOS ARÓS, Charo. 2013. “El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad”. En **Revista de Educación**. No. 361: 223-251.

- Universitat Rovira, Tarragona (España). Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-141. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re361/re361_09.html
Consultado el 16.09.2016.
- TRIANA, Alejandro. 2013. “Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta”. En **Revista Española De Educación Comparada**. No. 22: 39-58. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9322>.
- UNESCO. 1996. Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Educación Superior Siglo XXI, La Habana (Cuba).
- UNESCO. 1995. En **Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior**. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París (Francia).
- VEIRAVÉ, Delfina., OJEDA, Mariana., NÚÑEZ, Claudio. y DELGADO, Patricia. 2006. “La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores”. En **Revista Iberoamericana de Educación**. No. 40/3: 1-11. Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Chaco (Argentina).
- WARD, Melanie. & SLOANE, Peter. (2000). “Non-pecuniary advantages versus pecuniary disadvantages: job satisfaction among male and female academics in Scottish universities”. En **Scottish journal of Political Economy**. Vol. 47, No. 3: 273-303. DOI: 10.1111/1467-9485.00163.
- YOUNG, Suzanne. & SHAW, Dale. 1999. “Profiles of Effective College and University Teachers”. **The Journal of Higher Education**. Vol. 70, No.6: 670-686. DOI: 10.2307/2649170.
- ZABALZA BERAZA, Miguel. 2011. “El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión”. En **Revista de educación**. Vol. 354: 21-43.
- ZABALZA, Miguel Ángel. 2016. “Ser profesor universitario hoy”. En **La cuestión universitaria**. Vol. 5: 68-80. Disponible en:

<http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338> Consultado el 30.11.2016.



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 35, N° 89-2, (2019)

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.
Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve