



**UNIVERSIDAD  
DEL PACÍFICO**

**Escuela de  
Postgrado**

**“EVALUACIÓN DE IMPACTO DE LA ATENCIÓN EN  
CONTENCIÓN EMOCIONAL INDIVIDUAL DE LA ESTRATEGIA  
“TE ESCUCHO DOCENTE” EN LA SATISFACCIÓN LABORAL  
DE LOS DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS  
PÚBLICAS DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR EN EL PERÚ”**

**Trabajo de Investigación presentado  
para optar al Grado Académico de  
Magíster en Gestión de la Inversión Social**

**Presentado por:**

**Thyara Giajaira Sanchez Angulo**

**Juan Antonio Campos Velazco**

**Asesor: Manuel Fernando Barrón Ayllón**

**[0000-0002-4752-6769](tel:0000-0002-4752-6769)**

**Lima, junio 2023**

## REPORTE DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA ANTIPLAGIO

A través del presente, Juan Carlos Ubillús Ramírez deja constancia que el trabajo de investigación titulado "EVALUACIÓN DE IMPACTO DE LA ATENCIÓN EN CONTENCIÓN EMOCIONAL INDIVIDUAL DE LA ESTRATEGIA "TE ESCUCHO DOCENTE" EN LA SATISFACCIÓN LABORAL DE LOS DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR EN EL PERÚ", presentado por doña Thyara Giajaira Sanchez Angulo, de acuerdo con el D.N.I 47396088, y don Juan Antonio Campos Velazco, de acuerdo con el D.N.I. 46373311, para optar al Grado de Magíster en Gestión de la Inversión Social, fue sometido al análisis del sistema antiplagio Turnitin el 29 de setiembre de 2023 dando el siguiente resultado

turnitin Thyara Giajaira Sánchez Angulo Trabajo\_Investigacion\_ACEL\_TED\_MG356\_InfraL...

Resumen de coincidencias

17 %

1 hdi.kanido.net Fuente de Internet 2 %

2 educacion.gob.pe Fuente de Internet 2 %

3 repositorio.uv.edu.pe Fuente de Internet 1 %

4 www.asociacionmca.com Fuente de Internet 1 %

5 repositorio.universo.pe Fuente de Internet 1 %

6 piquemunozar.es Fuente de Internet <1 %

7 Entrega a Pirethica Fuente de Internet <1 %

8 www.amtacongress.com Fuente de Internet <1 %

9 Entrega a Universidad Fuente de Internet <1 %


10 archive.org Fuente de Internet <1 %

UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO Escuela de Postgrado

"EVALUACIÓN DE IMPACTO DE LA ATENCIÓN EN CONTENCIÓN EMOCIONAL INDIVIDUAL DE LA ESTRATEGIA "TE ESCUCHO DOCENTE" EN LA SATISFACCIÓN LABORAL DE LOS DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR EN EL PERÚ"

Trabajo de Investigación presentado para optar al Grado Académico de Magíster en Gestión de la Inversión Social

29 de setiembre de 2023.

  
Juan Carlos Ubillús Ramírez  
Jefe Académico

A mi familia.

**Thyara Giajaira Sanchez Angulo**

A mi amado hijo Noah que partió demasiado pronto. Este trabajo de investigación es un tributo a su memoria. Él fue mi inspiración para continuar y perseverar en los momentos más difíciles de este largo camino académico. Aunque no esté aquí para verlo, sé que su espíritu estará conmigo siempre.

**Juan Antonio Campos Velazco**

## **Agradecimientos**

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento:

A nuestros familiares y amigos por su apoyo incondicional.

A cada uno de los profesores que nos brindaron su tiempo durante el desarrollo de esta investigación. Sus contribuciones han sido sumamente importantes y han hecho posible la culminación exitosa de esta investigación.

A nuestro asesor, Manuel Barrón, por su predisposición, apoyo constante y valiosos consejos para el presente trabajo.

A los servidores del Ministerio de Educación que nos brindaron su tiempo para la atención de las solicitudes de información.

## **Resumen ejecutivo**

La pandemia por COVID-19 impulsó a los gobiernos a adoptar medidas de confinamiento, las cuales generaron un cambio repentino en el proceso de enseñanza en las instituciones educativas, al pasar a una modalidad completamente virtual. Este cambio trajo consigo que los docentes busquen adecuarse, rápidamente, a las demandas de una educación virtual, lo que repercutió en su bienestar socioemocional.

En ese marco, se destaca la relación que existe entre el bienestar socioemocional y la satisfacción laboral docente, pues esta última está asociada con factores como la productividad, eficacia y compromiso laboral. Sobre dicha relación, diversos autores concluyen que el malestar socioemocional, afecta negativamente en la satisfacción laboral, lo cual, a su vez, podría generar mayor ausencia o abandono de la carrera pedagógica, así como un menor desempeño laboral de los docentes.

En ese contexto, surgió la estrategia “Te Escucho Docente”, a cargo del Ministerio de Educación, la cual busca promover el autocuidado de la salud (física y mental) y el bienestar socioemocional de los docentes mediante diversas acciones. Entre los servicios que brinda, se encuentra la Atención en Contención Emocional Individual (ACEI) que ofrece soporte emocional de manera teleasistida y personalizada a los docentes. De acuerdo con la cadena causal, la estrategia TED espera tener impacto sobre la satisfacción laboral de los docentes. Por lo que, la presente investigación tiene como principal objetivo evaluar el impacto de la estrategia TED, en su modalidad de ACEI, sobre la satisfacción laboral de los docentes de las instituciones educativas públicas de educación básica regular.

Previo a la estimación del efecto de la estrategia, se realizó el cálculo de la variable de satisfacción laboral docente a través de métodos estadísticos multivariados: Análisis Factorial Exploratorio y el Análisis Factorial Confirmatorio. Esto, debido a la escasa información cuantitativa sobre variables relacionadas al bienestar docente. Por lo que, se elaboró e implementó la encuesta sobre satisfacción laboral docente basada en el cuestionario de Warr, Cook y Wall (1979).

Dada las características de la estrategia y el diseño no experimental, se optó por aplicar la Metodología de Variables Instrumentales (VI), a partir de la estimación mediante Mínimos Cuadrados en 2 Etapas (MC2E), con el propósito de estimar el efecto causal de la modalidad de ACEI sobre la satisfacción laboral docente. La variable instrumental empleada consistió en la

interacción entre la calidad de internet móvil o fijo percibida por el docente y la proporción de hogares con acceso a internet en su distrito de residencia. A esta variable se la denominó como cobertura de internet.

En la primera etapa de la estimación por MC2E, se modeló la participación de los docentes en función de la variable instrumental y el conjunto de variables explicativas exógenas. De los resultados de esta estimación, se concluyó que la variable instrumental tiene un efecto positivo y estadísticamente significativo al 1% en la decisión de los docentes de participar en modalidad de ACEI de TED. Además, con este resultado y el estadístico F, se evidenció que la variable instrumental es relevante.

Respecto a los resultados de la estimación en la segunda etapa por MC2E, se concluyó que la modalidad ACEI de la estrategia TED tiene un efecto positivo y estadísticamente significativo al 1% sobre la satisfacción laboral de los docentes de las instituciones educativas públicas de educación básica regular. En concreto, los docentes que participaron en la modalidad de ACEI de la estrategia TED, en promedio, presentan 6 puntos por encima de la satisfacción laboral de los docentes que no participaron en la estrategia. Además, este efecto, positivo y estadísticamente significativo, se mantiene al considerar una evaluación en submuestras según experiencia, situación laboral y sexo del docente. Resulta preciso señalar que estos resultados corresponden a un efecto local.

A partir de esta evidencia confiable sobre la efectividad de la modalidad ACEI de TED, se propusieron diversas acciones para fortalecer y garantizar la sostenibilidad de su operatividad. Estas acciones están relacionadas con la articulación multisectorial, el fortalecimiento de las acciones entre las direcciones del MINEDU, y las recomendaciones para su formulación como un programa presupuestal. Pues, esta estrategia se encuentra en línea con lo dispuesto por la Ley de Salud Mental, Ley N° 30947, la cual establece que el Estado debe garantizar el acceso y disponibilidad de programas y servicios de atención en salud mental a toda la población.

Finalmente, mediante esta investigación, se pretende contribuir a la discusión acerca de la relevancia de la satisfacción laboral docente y los programas sobre bienestar socioemocional. Además, se espera incentivar al desarrollo de nuevos estudios en el Perú en el marco de la salud mental.

## Índice

<b>Índice de tablas</b> .....	<b>ix</b>
<b>Índice de figura</b> .....	<b>x</b>
<b>Índice de anexos</b> .....	<b>xi</b>
<b>Capítulo I. Introducción</b> .....	<b>1</b>
1. Planteamiento del problema .....	1
2. Justificación .....	3
3. Objetivo general y objetivo específicos .....	4
3.1 Objetivo general .....	4
3.2 Objetivos específicos .....	4
4. Hipótesis general e hipótesis específicas .....	5
4.1 Hipótesis general.....	5
4.2 Hipótesis específicas .....	5
5. Alcances y limitaciones del estudio .....	5
<b>Capítulo II. Marco teórico</b> .....	<b>6</b>
1. Definición de satisfacción laboral .....	6
2. Teorías explicativas de la satisfacción laboral .....	7
2.1 Teoría de los dos factores.....	7
2.2 Teoría social cognitiva .....	8
2.3 Teoría de los eventos afectivos .....	9
3. Programas de bienestar socioemocional .....	10
4. Estrategia “Te Escucho Docente” .....	11
<b>Capítulo III. Metodología</b> .....	<b>15</b>
1. Metodología de evaluación de impacto.....	15

2. Fuente de datos.....	19
2.1 Fuentes primarias .....	19
2.2 Fuentes secundarias.....	20
3. Determinación de la muestra.....	20
4. Proceso de recolección de datos.....	21
4.1 Cuestionario “Satisfacción laboral docente”.....	21
4.2 Análisis de confiabilidad del cuestionario .....	23
4.3 Implementación de la encuesta nacional.....	25
5. Variable dependiente.....	25
5.1 Análisis Factorial Exploratorio .....	25
5.2 Análisis Factorial Confirmatorio.....	30
6. Variables independientes.....	33
6.1 Análisis descriptivo .....	33
<b>Capítulo IV. Resultados.....</b>	<b>35</b>
<b>Capítulo V. Gestión Institucional .....</b>	<b>43</b>
1. Alineamiento institucional de la estrategia TED.....	43
2. Características de los participantes de la modalidad ACEI de TED .....	44
3. Identificación de oportunidad de mejora de TED .....	45
4. Propuestas para el fortalecimiento de la implementación y gestión de TED.....	47
<b>Capítulo VI. Conclusiones y Recomendaciones.....</b>	<b>51</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>54</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>65</b>



## Índice de tablas

Tabla 1. Definiciones sobre la satisfacción laboral según la literatura .....	6
Tabla 2. Componentes de la estrategia “Te Escucho Docente” .....	12
Tabla 3. Resultado del cálculo del Coeficiente del Alfa de Cronbach por cada ítem .....	24
Tabla 4. Estadísticas descriptivas de los 15 ítems del cuestionario de Satisfacción Laboral Docente .....	26
Tabla 5. Estadísticos de bondad de ajuste del AFC para del modelo de Satisfacción Laboral Docente .....	31
Tabla 6. Estadísticas descriptivas de la variable Satisfacción Laboral Docente .....	32
Tabla 7. Estadísticas descriptivas de las variables explicativas .....	33
Tabla 8. Resultados de la estimación de la primera etapa por MC2E.....	35
Tabla 9. Resultados de la estimación por MCO y por VI (segunda etapa) .....	37
Tabla 10. Resultados de la estimación de la segunda etapa por MC2E según submuestras .....	41

## Índice de figura

Figura 1. Cadena de valor de la estrategia “Te Escucho Docente” .....	14
Figura 2. Resultado del Análisis Factorial Exploratorio .....	28
Figura 3. Distribución de la variable Satisfacción Laboral Docente.....	32
Figura 4. Alineamiento institucional de la estrategia “Te Escucho Docente” .....	44

## Índice de anexos

Anexo 1. Cuestionario de satisfacción laboral docente.....	65
Anexo 2. Descripción de los 15 ítems sobre satisfacción laboral docente.....	66
Anexo 3. Gráfico de sedimentación desarrollado por Cattell (1966).....	67
Anexo 4. Estructura factorial de satisfacción laboral docente por AFC .....	68
Anexo 5. Resultados de la estimación por MC2E (segunda etapa) considerando otras variables instrumentales .....	69

## Capítulo I. Introducción

### 1. Planteamiento del problema

La pandemia por COVID-19 impulsó a los gobiernos a tomar medidas drásticas para contener la propagación de la enfermedad. En el contexto educativo, la medida principal fue el cierre de las instituciones educativas (I.EE), la cual generó un cambio repentino en el paradigma del proceso de enseñanza, al pasar a una modalidad completamente virtual. Este cambio trajo como consecuencia que los docentes busquen adecuarse, rápidamente, a nuevas exigencias, lo que repercutió en su bienestar socioemocional (Delgado-Gallegos et al., 2021; Pressley et al., 2021; Robinson et al., 2022; Steiner & Woo, 2021).

Las demandas para la adaptación a una educación virtual se tradujeron en un conjunto de responsabilidades y requerimientos que incrementó la jornada y carga laboral del docente, al dedicar mayor tiempo a la preparación del material virtual, asegurar conexiones adecuadas, y realizar el seguimiento a sus estudiantes (CEPAL, 2020). En el Perú, según la Encuesta Nacional de Docentes (ENDO), en el 2021 los docentes dedicaron, por lo menos, entre 1 a 3 horas a preparar clases, realizar labores administrativas, retroalimentar y evaluar a los estudiantes fuera del horario laboral. Dichos eventos generaron mayores niveles de estrés laboral, depresión y ansiedad entre los docentes (Orrego, 2022; Ferguson et al., 2012). Según la medición remota de las Habilidades Socioemocionales y Malestar Psicosocial (EHSE) realizada por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), en el 2021, 4 de cada 10 docentes informaron haberse sentido sobrecargados y agotados por el trabajo.

Pressley et al. (2021) identificaron que la ansiedad de los docentes incluye preocupaciones sobre el uso de herramientas y plataformas virtuales, así como la falta de capacitación sobre estrategias pedagógicas para la instrucción virtual. Al respecto, la ENDO del 2018 revela la situación pre pandemia de los docentes al evidenciar que apenas el 30% recibió alguna capacitación en el uso de TIC; de ahí que, el 60% consideró a las capacitaciones como uno de los aspectos en el cual el MINEDU debe centrar su inversión. Después de tres años, se observa un incremento de docentes capacitados, puesto que la ENDO del 2021 reporta que el 53% de los docentes recibió capacitación en el uso de TIC.

De igual manera, la amplia brecha de conectividad registrada, particularmente, en los países de la región complejiza la integración de los docentes y alumnos en el aula virtual, causando frustración y estrés (Galperín, 2017; Medina-Guillen et al., 2021). Según el INEI (2022), en el 2021, el 75%

de hogares de Lima metropolitana y el 59% del resto de zonas urbanas a nivel nacional, contó con acceso a internet a diferencia de las zonas rurales, donde apenas el 19% de hogares contó con dicho acceso. Asimismo, la ENDO (2021) reportó que 6 de cada 10 docentes contó con acceso a internet en sus hogares. Estas cifras evidencian la brecha digital que aún existe en el país.

Además de las dificultades mencionadas, los docentes percibieron cierto desinterés por parte de los estudiantes (Delgado-Gallegos et al., 2021). Ferguson et al. (2012) encontraron que el mal comportamiento de los estudiantes es un predictor significativo de la depresión y ansiedad de los docentes. De igual manera, la preocupación de los docentes con relación al apoyo en la educación de sus hijos y al contagio de COVID-19 no fue ajena a su malestar socioemocional (Pressley et al., 2021). Según la EHSE (2022), el 86.4% de docentes se sintió nervioso, ansioso o deprimido por la cuarentena o aislamiento social que se estableció con el propósito de evitar la propagación del contagio.

En este contexto, se debe notar que las docentes mujeres no solo tuvieron la responsabilidad del dictado de clases sino también de las tareas domésticas, el cuidado de los hijos y personas dependientes. Al respecto, diversos estudios sostienen que las docentes mujeres forman parte de la población más vulnerable ante problemas de salud mental (Banks & Xu, 2020; Orrego, 2022; Li & Wang, 2020). La EHSE (2022) concluyó que las docentes mujeres reportaron, con mayor frecuencia, síntomas de malestar psicológico y *burnout* en comparación de los docentes hombres.

En este marco, resulta relevante destacar la relación que existe entre el malestar socioemocional y la satisfacción laboral; puesto que esta última es considerada como uno de los factores principales en las organizaciones por su asociación con la productividad, eficacia y compromiso laboral (Judge et al., 2020; Ren et al., 2022). Al respecto, Klassen y Chiu (2010) evidenciaron que los docentes con 10% más de estrés laboral, en promedio, presentan 2% menos de satisfacción laboral. Además, menores niveles de satisfacción laboral docente podrían relacionarse con mayor ausencia o abandono de la carrera pedagógica, así como menor desempeño laboral (Borg & Riding, 1991).

Finalmente, lo expuesto evidencia un desafío para el sistema educativo de garantizar el bienestar socioemocional de los docentes. Ante ello, el Ministerio de Educación del Perú, mediante la Dirección de Promoción del Bienestar y Reconocimiento Docente (DIBRED), implementó la estrategia “Te Escucho Docente” (TED), la cual a través de su modalidad de Atención en Contención Emocional Individual (ACEI), tiene como objetivo “prevenir y afrontar situaciones

de crisis o desborde emocional y promover la resiliencia en las y los docentes” (R. V. N° 241-2021-MINEDU, 2021). De acuerdo con la cadena causal, la estrategia TED espera tener impacto sobre la satisfacción laboral de los docentes. Por lo que, en el presente estudio, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿la estrategia “Te Escucho Docente”, en su modalidad de Atención en Contención Emocional Individual (ACEI), tiene impacto sobre la satisfacción laboral de los docentes de las instituciones educativas públicas de Educación Básica Regular?

## **2. Justificación**

En el Perú, hay escasa evidencia acerca del impacto de estrategias de bienestar socioemocional sobre la satisfacción laboral de los docentes. Según Gertler et al. (2017), las evaluaciones de impacto proporcionan evidencia robusta y creíble sobre la efectividad de las estrategias o programas; además, constituyen una base sólida para la rendición de cuentas de los responsables de políticas públicas. En ese contexto, la medición del impacto de la estrategia TED, en su modalidad de ACEI, no solo contribuye a la evidencia empírica nacional, sino que también brinda información confiable a los responsables de las políticas educativas para la toma de decisiones sobre el escalamiento, reformulación o suspensión de la estrategia. Para la medición del impacto, se propone aplicar el método de variables instrumentales, esto ante el problema de endogeneidad vinculado con la decisión de participar en la estrategia.

De acuerdo con Pérez-González (2017), los programas de soporte socioemocional promueven el desarrollo integral de las personas con el objetivo de incrementar su bienestar, así como su capacidad para afrontar múltiples situaciones que se puedan presentar tanto en el ámbito personal como laboral. En el contexto educativo, diversos estudios evidencian una asociación relevante entre aspectos socioemocionales e indicadores académicos, como el aprendizaje de los estudiantes, dominio de contenidos, motivación y compromiso por parte de los docentes (Berger et al., 2014; Leal-Soto et al., 2014; Malecki & Elliot, 2002). Asimismo, Freire et al. (2023) señalan que los programas de atención emocional brindan a los docentes espacios de soporte que resultan ser efectivos, en particular, sobre la satisfacción laboral, al sentirse acompañados y comprendidos.

En el sector educación, la satisfacción laboral no solo está estrechamente relacionada con la permanencia de los docentes en los centros educativos, sino que también contribuye a la cohesión de la escuela, la mejora del estatus de la profesión docente, el bienestar de los docentes y sus estudiantes (Toropova et al., 2021). De acuerdo con la literatura, la satisfacción laboral docente genera beneficios en aspectos académicos, económicos y políticos, evidenciando así su relevancia como un factor que debe ser considerado dentro de las políticas educativas.

Respecto al primer aspecto (académico), según la literatura, cuando los docentes se encuentran satisfechos con su trabajo, presentan una mayor productividad y ofrecen una mejor calidad de instrucción, favoreciendo al proceso de aprendizaje de los estudiantes (Collie et al., 2012; Klusmann et al., 2008; Kunter et al., 2013; Spilt et al., 2011). En cuanto al segundo aspecto (económico), existe evidencia que afirma que los bajos niveles de satisfacción generan costos adicionales ante eventos de abandono, reubicación o ausentismo por parte los docentes (Ingersoll & Smith, 2003; Tomás et al., 2020); situación que puede implicar inconvenientes en la gestión escolar y en la asignación del presupuesto dentro del sistema educativo. Por último, sobre el tercer aspecto (político), Murillo y Román (2012) señalan que los bajos niveles de satisfacción se asocian al insuficiente apoyo que los docentes perciben de las autoridades responsables de las políticas educativas, así como el poco reconocimiento a su labor pedagógica y la limitada libertad para realizar su trabajo.

En ese marco, el presente estudio da un paso relevante en una línea de investigación que posiciona al bienestar socioemocional de los docentes en el primer plano de la formulación de políticas educativas, más aún, cuando la literatura sobre el tema es escasa. Esto resulta especialmente valioso, dado que el docente es el principal actor de la política educativa. Por lo que, incrementar la satisfacción laboral de los docentes podría favorecer al desarrollo de políticas de una manera más eficaz y eficiente, así como fortalecer su desempeño, y, por ende, mejorar la calidad del sistema educativo.

### **3. Objetivo general y objetivo específicos**

#### **3.1 Objetivo general**

El objetivo general del presente estudio es evaluar el impacto de la estrategia “Te Escucho Docente”, en su modalidad de Atención en Contención Emocional Individual, en la satisfacción laboral de los docentes de las instituciones educativas públicas de Educación Básica Regular en el Perú en el año 2021.

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Determinar el nivel de satisfacción laboral de una muestra de docentes compuesta por participantes, y no participantes, en la modalidad de ACEI de la estrategia TED.
- Identificar los problemas vinculados con la medición del impacto de la modalidad de ACEI de la estrategia TED.

#### **4. Hipótesis general e hipótesis específicas**

##### **4.1 Hipótesis general**

La hipótesis general es que la estrategia “Te Escucho Docente”, a través de su modalidad de Atención en Contención Emocional Individual, tiene un impacto positivo en la satisfacción laboral de los docentes de las instituciones educativas públicas de Educación Básica Regular en el Perú en el 2021.

##### **4.2 Hipótesis específicas**

- Los docentes que participaron en la modalidad de ACEI de la estrategia TED, en el año 2021, presentan mayores niveles de satisfacción laboral con respecto a los docentes que no participaron en la estrategia.
- La decisión de participar en la modalidad de ACEI de la estrategia TED depende de un conjunto de variables que, de no considerarlas, se obtendrían estimadores sesgados e inconsistentes.

#### **5. Alcances y limitaciones del estudio**

Actualmente, la Encuesta Nacional de Docentes (ENDO) es la única encuesta que dispone el MINEDU con información (limitada) sobre la satisfacción de los docentes en diversos aspectos, siendo uno de ellos la satisfacción sobre el empleo en la institución educativa (IE). Sin embargo, la satisfacción laboral se trata de un juicio integrado, es decir, diversos factores podrían afectar el nivel de satisfacción en el ámbito laboral; por lo que, no resulta adecuado medirla a través de una sola pregunta (Ho & AU, 2006). Ante ello, se diseñó e implementó una encuesta con el propósito de medir el nivel de satisfacción laboral de los docentes de las II.EE públicas de Educación Básica Regular.

En línea con lo mencionado, una de las limitaciones del presente estudio consiste en que los resultados corresponden a un grupo limitado de docentes que manifestó malestares socioemocionales (estrés, angustia, dificultad para regular sus emociones, entre otros) y que, a su vez, cuenta con acceso a internet. Los resultados no son extrapolables a docentes de Educación Básica Especial (EBE) o Educación Básica Alternativa (EBA); ya que la muestra integra únicamente a docentes de II.EE públicas polidocentes de Educación Básica Regular (EBR). Además, cabe señalar que el estimador de variables instrumentales identifica un efecto local. Por último, la base de datos tiene una naturaleza de corte transversal.



## Capítulo II. Marco teórico

### 1. Definición de satisfacción laboral

La satisfacción laboral es un término con diversas definiciones, las cuales han sido discutidas y estudiadas en disciplinas como la psicología, economía, salud, gestión de recursos humanos, y gestión organizacional (Castaneda & Scalan, 2014). Según Gamero (2005), esto se debe a la importancia que la satisfacción laboral genera en los propios individuos, organizaciones y sociedad; ya que, guarda relación con una serie de aspectos como la productividad, eficiencia, rotación, clima laboral, liderazgo, entre otros (Hanisch & Hulin, 1991; Ostroff, 1992; Zigarreli, 1996; Koustelios, 2001; Mount et al., 2006). En la Tabla 1, se destacan algunas definiciones sobre satisfacción laboral.

**Tabla 1. Definiciones sobre la satisfacción laboral según la literatura**

Autor (es)	Definición de satisfacción laboral
Locke (1976)	Estado emocional positivo que resulta de las percepciones subjetivas del trabajador respecto a su experiencia laboral.
Warr et al. (1979)	Valoración de una persona respecto a las características intrínsecas y extrínsecas del trabajo.
Sharma y Jyoti (2006)	Respuesta emocional positiva que resulta de la valoración del propio trabajo.
Hongying (2007)	Actitud general y punto de vista de los docentes hacia sus condiciones de trabajo y profesión.
Demirtas (2010)	Estado emocional positivo o placentero que proviene del aprecio del empleado por su propio trabajo o experiencia.
Castaneda y Scanlan, (2014)	Fenómeno complejo que se describe como un sentimiento intrínseco, con significado individual, que impacta en múltiples aspectos dentro de un determinado ambiente laboral.
Zang et al. (2022)	Grado de evaluación subjetiva de los docentes sobre su labor y los factores de trabajo (salario, administración escolar, infraestructura y competencia de los estudiantes).

Elaboración propia.

Como se puede observar, no se evidencia una definición universal respecto a la satisfacción laboral; debido a que, puede ser entendida como una percepción, actitud, comportamiento, emoción o sentimiento de un trabajador respecto a su empleo.

Para incorporar la figura del docente en la definición de la satisfacción laboral, esta debe tener un matiz específico. Toropova et al. (2021) señalan que la satisfacción laboral no solo está estrechamente relacionada con la retención de los docentes, sino que también contribuye al bienestar, la cohesión de la escuela y la mejora del estatus de la profesión docente. Por lo tanto, para la presente investigación, la satisfacción laboral es definida como la percepción del docente respecto a su labor en la enseñanza, la cual está sujeta a la valoración que tenga en relación con sus características inherentes y con los factores vinculados al sistema educativo.

## **2. Teorías explicativas de la satisfacción laboral**

En el campo del estudio sobre la satisfacción laboral, existen diversas teorías que hacen un esfuerzo por explicar este tema. En el presente apartado, se exponen las teorías clásicas que han contribuido al desarrollo del estudio sobre la satisfacción laboral.

### **2.1 Teoría de los dos factores**

Herzberg et al. (1959) plantearon la teoría de los dos factores, o también conocida como teoría de la motivación-higiene, la cual consiste en que la satisfacción laboral se ve afectada por la interacción de distintos factores, denominados como motivadores e higiénicos (Gui et al., 2009). Los investigadores asociaron a los factores motivadores con aspectos intrínsecos del trabajo como la autonomía, el crecimiento profesional, entre otros; mientras que, los factores higiénicos se relacionan con aspectos extrínsecos del trabajo como las condiciones físicas del lugar de trabajo, salario, horas de trabajo, etc., (Bogler, 2001). Según la teoría planteada por Herzberg et al. (1959), los factores motivadores tienen mayor incidencia en la satisfacción laboral que los factores de higiene, debido a que fomentan una mayor productividad en los empleados. Particularmente, la teoría también postula que la ausencia de factores de higiene contribuye en mayor medida a la insatisfacción laboral que la ausencia de factores motivadores (Gaziel, 1986).

En ese marco, diversos investigadores (Dinham & Scott, 1998; King, 1970; Sergiovanni, 1967) han estudiado la validez de la teoría de Herzberg et al. (1959). Particularmente, el meta-análisis realizado por King (1970) sobre la relación entre los dos factores (motivadores e higiene) y la satisfacción laboral, no solo encontró evidencia que respalda la teoría propuesta por Herzberg et al. (1959), sino que también descubrió la importancia de los dos conjuntos de factores según el tipo de trabajo y la calificación del trabajador. Es decir, el autor identificó que los factores de higiene prevalecen más en trabajos considerados de baja calificación o rutinarios; mientras que, los factores motivadores predominan más en trabajos de alta calificación o complejos.

En el contexto educativo, Gaziel (1986) realizó un estudio para determinar la validez de la teoría de Herzberg et al. (1959) con información de directores de escuelas primarias de Israel. Los resultados del estudio validaron lo propuesto por Herzberg et al. (1959) al evidenciar que, los factores motivadores, como la autonomía laboral, presentan una correlación alta con la satisfacción laboral; mientras que, los factores de higiene, como las condiciones físicas de trabajo, muestran una correlación baja con respecto a la satisfacción laboral.

Finalmente, Sergiovanni (1967), en su investigación sobre los factores que inciden en la satisfacción laboral de los docentes, encontró que los factores motivadores contribuyen en mayor medida a la satisfacción laboral docente, en comparación con los factores higiénicos. Adicionalmente, dicho autor concluyó que factores como la presencia de relaciones interpersonales conflictivas entre colegas o estudiantes, una deficiente administración escolar, una inadecuada evaluación docente, es decir, factores de higiene, contribuyen en mayor medida a la insatisfacción laboral que los factores motivadores.

## **2.2 Teoría social cognitiva**

Lent et al. (1994) propusieron la teoría social cognitiva, la cual se basa en la idea de que el desarrollo profesional es un proceso que involucra experiencias cognitivas y sociales de la persona, así como factores contextuales que inciden en la satisfacción laboral. Lent y Brown (2006, 2008) plasmaron la teoría social cognitiva en un modelo multifactorial con el propósito de explicar la satisfacción laboral, denominado como “Modelo Cognitivo Social de la Satisfacción Laboral”. Este modelo, se basa en el supuesto de que la persona se encuentra más satisfecha con su empleo cuando: (i) se siente autoeficaz, (ii) cuenta con condiciones de trabajo favorables, (iii) recibe apoyo para alcanzar sus metas, (iv) logra sus metas laborales. Además, los autores de este modelo señalan que la satisfacción laboral también tiene un efecto en la satisfacción con la vida.

En el contexto educativo, Badri et al. (2013) llevaron a cabo una investigación para validar el modelo de satisfacción laboral propuesto por Lent y Brown (2006, 2008) con una muestra de docentes de los Emiratos Árabes Unidos. El estudio respaldó el modelo cognitivo social al demostrar que se ajusta perfectamente a los datos; además, el modelo explicó el 82% de la variabilidad de la satisfacción laboral. Los autores hallaron que los maestros que consideran a su entorno de trabajo como una fuente de apoyo para su progreso o logro de sus metas, presentan un mayor nivel de satisfacción laboral.

### 2.3 Teoría de los eventos afectivos

Weiss y Cropanzano (1996) desarrollaron la teoría de los eventos efectivos para explicar cómo los estados emocionales de los empleados, ante eventos o incidentes que ocurren en el lugar de trabajo, influyen en la satisfacción laboral. De acuerdo con esta teoría, las reacciones emocionales de los empleados ante eventos o incidentes laborales están influenciadas por el apoyo de los compañeros de trabajo, la personalidad y los estados de ánimo del trabajador. Para Christensen et al. (2022), la teoría de los eventos efectivos explica cómo los eventos emocionales positivos que ocurren en el trabajo, por ejemplo, recibir elogios, pueden mejorar la satisfacción laboral y el compromiso organizacional.

En el ámbito educativo, Luque - Recca et al. (2022) realizaron un estudio con el objetivo de analizar las relaciones directas e indirectas entre la regulación emocional y la satisfacción laboral de los docentes tomando como referencia la teoría de los eventos afectivos. Los resultados demostraron que la regulación emocional influye indirectamente en la satisfacción laboral de los docentes a través del afecto positivo (felicidad, interés o confianza) y negativo (miedo, tristeza o ira). Este hallazgo está en línea con lo señalado por Weiss y Cropanzano (1996). Adicionalmente, Luque - Recca et al. (2022) señalan que un docente con alta regulación emocional experimenta, con mayor frecuencia, estados afectivos positivos, permitiéndole mantener actitudes positivas hacia la docencia.

En síntesis, según las teorías clásicas previamente explicadas, la satisfacción laboral está influenciada por aspectos emocionales, sociales o cognitivos, así como por factores de carácter extrínseco e intrínseco. Además, cabe señalar que lo establecido por dichas teorías también es utilizado como marco teórico para la elaboración de diversos cuestionarios relacionados a la satisfacción laboral como el caso del cuestionario de Warr, Cook y Wall (1979).

Por ejemplo, la teoría de Herzberg et al. (1959) es el sustento teórico del cuestionario sobre satisfacción laboral de Warr, Cook y Wall (1979), el cual se adaptó para el presente estudio<sup>1</sup>. Para dichos autores, los ítems que conforman el cuestionario pueden ser agrupados hasta en 3 factores subyacentes, de los cuales 2 factores (intrínseco y extrínseco) están relacionados con lo propuesto por Herzberg et al. (1959). El factor intrínseco está relacionado con el factor “motivador”, ya que consiste en características intangibles como la libertad para escoger el método de trabajo. El factor extrínseco tiene relación con el factor “higiénico”, dado que está asociado a las condiciones laborales establecidas como el salario, horas de trabajo, entre otros, (Hegney et al., 2006).

---

<sup>1</sup> Se explica con mayor detalle en la sección del cuestionario.

Actualmente, el cuestionario de Warr et al. (1979) continúa siendo aplicado en diversas investigaciones. Por ejemplo, en el ámbito educativo, Anastasiou y Belios (2020) aplicaron el cuestionario de Warr et al. (1979) para analizar el nivel de satisfacción laboral de los docentes de las escuelas primarias, durante el periodo de crisis económica y las medidas de austeridad establecidas en Grecia. Chirico et al. (2020) también utilizaron dicho cuestionario para calcular el nivel de satisfacción laboral de docentes de un instituto religioso, a fin de investigar los efectos de la prevención del síndrome de *burnout* sobre la satisfacción laboral. De igual manera, Briones et al. (2010) utilizaron el cuestionario de Warr et al. (1979) para determinar si las variables como la edad, sexo, agotamiento y logro personal afectan a la satisfacción laboral de docentes de educación secundaria. Dichos estudios confirmaron la confiabilidad del instrumento al obtener valores del Coeficiente del Alpha de Cronbach (0.91, 0.84, 0.84) superiores al valor mínimo establecido (0.70).

Por último, la teoría clásica de Herzberg et al. (1959) no solo brindó sustento teórico para el cuestionario utilizado en la presente investigación, sino que también permitió comprender los factores subyacentes que componen la satisfacción laboral docente.

### **3. Programas de bienestar socioemocional**

Para Lever et al. (2017), los programas de bienestar socioemocional docente se centran en apoyar las necesidades emocionales, sociales y físicas de los docentes, reduciendo el estrés y el agotamiento. En esa línea, Parks y Steelman (2008) realizaron un meta-análisis sobre los efectos de la participación en programas de bienestar sobre indicadores organizacionales, en el cual encontraron, principalmente, que la participación en un programa de bienestar socioemocional se asocia con la disminución del ausentismo en el trabajo y aumento en la satisfacción laboral.

Jennings et al. (2017) realizaron una evaluación de impacto al programa “Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) for Teachers”. El objetivo de CARE for teachers consiste en brindar apoyo profesional basado en la práctica de la atención plena para promover la competencia social y emocional de los docentes, y mejorar la calidad de la interacción en el aula. A partir de un experimento aleatorio controlado (RCT, por sus siglas en inglés) y modelos lineales jerárquicos, los investigadores encontraron que participar en CARE incrementa la capacidad de los docentes para regular sus emociones y su atención plena general en 14% y 11%, respectivamente; además, reduce la angustia psicológica del docente y su sentido de urgencia del tiempo en 7% y 8%, respectivamente.

Fernandes et al. (2019) estudiaron los efectos del programa “Educación Positiva”, el cual brinda asistencia socioemocional a docentes con el objetivo de fomentar su resiliencia y bienestar. En concreto, la incidencia del programa se evaluó sobre la motivación, resiliencia global, compromiso con la profesión, autoeficacia, apoyo escolar, experiencias positivas y negativas, y bienestar laboral docente. A partir de un Análisis de la Varianza (ANOVA), los investigadores concluyeron que el programa presenta una relación estadísticamente positiva sobre las variables previamente mencionadas, con excepción del compromiso del docente con la profesión y el apoyo escolar.

Asimismo, Chirico et al. (2020) investigaron los resultados de un programa de prevención del estrés y el agotamiento respecto a la satisfacción laboral y el bienestar psicológico de docentes religiosos. Estos investigadores realizaron procedimientos de aleatorización simple para establecer el grupo de tratamiento y control. Además, aplicaron metodologías de emparejamiento considerando variables demográficas (edad, estado civil, creencia religiosa, tipo de docente, años de experiencia). Finalmente, usaron la “D de Cohen” para medir el tamaño del efecto de participar en el programa, a partir de la diferencia de medias. Los resultados indicaron que el 70% de los docentes ( $D$  de cohen= 0.53) que participaron en el programa de prevención del estrés y agotamiento presenta un nivel de satisfacción laboral por encima de la media de los docentes que no participaron en el programa.

Por último, concluimos que la literatura sobre programas que promueven el bienestar socioemocional de los docentes, así como estudios sobre la evaluación de impacto de dichos programas son muy escasos. Ante ello, el presente estudio tiene como propósito contribuir a la academia con evidencia robusta y confiable sobre la evaluación de impacto de la estrategia “Te Escucho Docente”, en su modalidad de ACEI, descrita en el siguiente capítulo.

#### **4. Estrategia “Te Escucho Docente”**

La Dirección de Promoción del Bienestar y Reconocimiento Docente (DIBRED) del Ministerio de Educación (MINEDU) es la encargada de formular, implementar y evaluar estrategias relacionadas al bienestar, reconocimiento e innovación docente. De ahí que, desde mediados del 2020, la DIBRED implementó la estrategia “Te Escucho Docente”, para luego formalizar su creación a través de la Resolución Viceministerial N° 241-2021-MINEDU, el cual también aprueba el Documento Normativo denominado “Disposiciones que regulan la Estrategia de Bienestar Docente Te Escucho Docente - TED”.

La estrategia TED surgió como respuesta inmediata del MINEDU al contexto de la emergencia sanitaria con la finalidad de promover el cuidado y autocuidado de la salud física, mental y el bienestar socioemocional de los docentes, mediante diversas acciones, recursos y mecanismos que, a su vez, contribuyan a la mejora de sus condiciones de bienestar, calidad de vida y desempeño profesional (R.V N° 241-2021-MINEDU). Esto resulta relevante para la calidad educativa, dado que, según Viac y Fraser (2020), los docentes con bajos niveles de bienestar afectan al sistema escolar en términos de bienestar y aprendizaje de los estudiantes, así como en el desempeño y compromiso organizacional de los educadores, factores que generan costos debido al ausentismo y rotación de los docentes.

En cuanto al público objetivo, la estrategia está dirigida a docentes y directivos de I.EE públicas de educación básica, especialistas de las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), y cargos diversos como jerárquicos, auxiliar en educación, entre otros.

La estrategia TED se implementa a través de 3 componentes principales como se detalla en la Tabla 2.

**Tabla 2. Componentes de la estrategia “Te Escucho Docente”**

<b>Componente 1:</b> Plataforma TED	<b>Componente 2:</b> Atención en soporte y contención emocional	<b>Componente 3:</b> Fortalecimiento de acciones de bienestar en regiones
Plataforma digital que contiene diversos recursos (lecturas, audiovisuales, gráficos, webinar) sobre el cuidado y autocuidado de la salud física y socioemocional para el docente. Estos recursos cubren diferentes propósitos como información, consejería, reflexión, orientaciones y promoción de prácticas saludables. Además, la plataforma cuenta con material informativo en lenguas originarias y otras lenguas inclusivas.	Atención que facilita las sesiones con profesionales en psicología para prevenir y afrontar situaciones de crisis o desborde emocional, así como promover la resiliencia en los docentes. La atención es voluntaria, gratuita y confidencial. Se implementa a través de 2 modalidades: Atención Emocional Individual (ACEI) y Atención en Contención Emocional Grupal (ACEG)	Fortalecimiento que consiste en la transferencia de herramientas y metodologías de la estrategia TED a profesionales de las DRE o UGEL, que trabajan en programas, proyectos o actividades de acompañamiento y atención emocional, con el propósito de establecer criterios de calidad, unificar procedimientos e intercambiar experiencias para potenciar las estrategias regionales sobre bienestar socioemocional.

Fuente: Resolución Viceministerial N° 241-2021-MINEDU  
Elaboración propia.

Resulta preciso señalar que las 2 modalidades (ACEI y ACEG) que conforman el componente 2 no constituyen en una terapia psicológica. Según con la Resolución Viceministerial N° 241-2021-MINEDU que aprueba el documento normativo sobre la estrategia TED; por un lado, la Atención en Contención Emocional Individual (ACEI) brinda soporte emocional de manera teleasistida y personalizada. La metodología consiste en determinar el malestar socioemocional y la identificación de herramientas para asegurar la estabilidad emocional del docente. Dependiendo del nivel de complejidad, los psicólogos pueden finalizar la atención en una cita o realizar seguimiento al docente.

Por otro lado, la Atención en Contención Emocional Grupal (ACEG) consiste en la provisión de 3 sesiones teleasistidas con un máximo de 6 participantes guiados por un psicólogo, psicóloga o personal especializado. La metodología es vivencial y requiere de la participación activa de los docentes. Por último, para ambas modalidades, en el caso se identifique a un docente que requiera un servicio especializado, el equipo de psicólogos brindará información a los docentes acerca de algún centro de salud mental o de protección cercano a su domicilio.

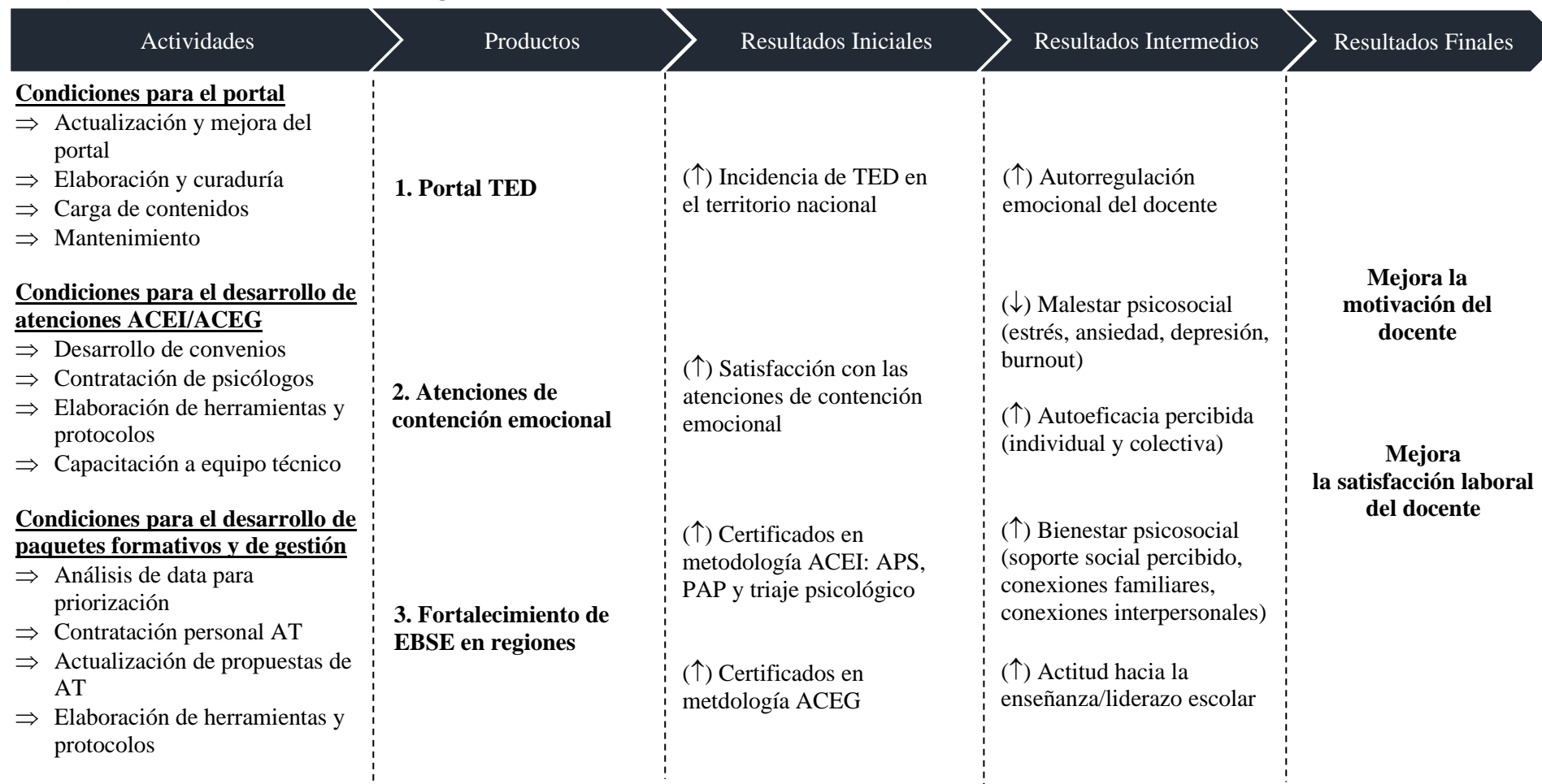
La solicitud de atención para ambas modalidades se realiza a través de la plataforma TED (componente 1). Por lo que, una vez que el docente envíe su solicitud, esta es confirmada por los profesionales en psicología de la estrategia; quienes luego se contacta en la fecha y hora solicitada por el docente. La estrategia cuenta con una línea telefónica para los docentes con poca conectividad.

Para la evaluación de impacto, la decisión voluntaria de acceder a la estrategia posiblemente presente un problema de endogeneidad, es decir, que la participación se base en las preferencias, decisiones o características no observables de los docentes, lo cual podría sesgar la estimación del efecto si no se resuelve (Gertler et al., 2017). Para resolver este problema, en el siguiente capítulo, proponemos la aplicación del Método de Variables Instrumentales, el cual resulta útil para evaluar programas con inscripción voluntaria.

De acuerdo con los documentos de gestión compartidos por los especialistas de la DIBRED, la cadena de valor de la estrategia TED se muestra en la Figura 1.



**Figura 1. Cadena de valor de la estrategia “Te Escucho Docente”**



Fuente: DIBRED MINEDU

Por último, la estrategia considera acciones de seguimiento y evaluación con la finalidad de generar información oportuna para la toma de decisiones, así como la identificación de aspectos de mejora para su implementación. En cuanto a los resultados finales establecidos en la cadena de valor, la estrategia espera mejorar la motivación del docente y la satisfacción laboral del docente. Nuestro estudio se centra en evaluar el impacto de la estrategia TED (modalidad ACEI) sobre este segundo objetivo.

### **Capítulo III. Metodología**

#### **1. Metodología de evaluación de impacto**

La evaluación de impacto consiste en evaluar el efecto causal de un programa sobre la variable que se espera tener resultado, la cual es definida en la cadena de valor o teoría de cambio del programa (Gertler et al., 2017). En ese sentido, en la presente investigación, evaluamos el efecto causal de la participación de los docentes en la modalidad de Atención en Contención Emocional Individual (ACEI) de la estrategia TED sobre la satisfacción laboral docente.

En diseños no experimentales, la evaluación de impacto se centra en estimar el efecto promedio de la estrategia sobre los tratados (ATT, por sus siglas en inglés). De manera que, para medir el efecto atribuible a la estrategia, se evalúa la diferencia entre el promedio de la variable de resultado del grupo de participantes y el promedio de la variable de resultado del grupo de participantes, pero como si la estrategia no hubiera existido (Bernal & Peña, 2011). El estimador ATT se establece de la siguiente manera:

$$\tau_{ATT} = E[Y_i(1)|D_i = 1] - E[Y_i(0)|D_i = 1] \quad (1)$$

Sin embargo, resulta imposible evaluar la variable de resultado de una persona con dos realidades diferentes al mismo tiempo. Si este escenario fuera posible, la diferencia entre las variables de resultado explicaría el efecto atribuible, únicamente, a la estrategia, dado que la única diferencia sería la participación en la intervención (Gertler et al., 2017).

Como no es posible observar directamente el contrafactual, es decir, el resultado del grupo tratado en ausencia de la estrategia, se requiere contar con un grupo de control válido (Khandker et al., 2009). Al respecto, Bernal y Peña (2011) señalan que se puede utilizar el resultado de los no participantes, pero elegibles como una aproximación del contrafactual. En otras palabras, el grupo de control es aquel que no participa en la estrategia pero que resulta elegible e idéntico al grupo tratado, permitiendo la estimación del contrafactual. Por lo que, la diferencia de medias entre el grupo participante y el grupo no participante estaría dada por la siguiente expresión:

$$\tau = E[Y_i(1)|D_i = 1] - E[Y_i(0)|D_i = 0] \quad (2)$$

No obstante, el resultado obtenido de la ecuación (2) podría contener estimaciones inexactas del efecto de la estrategia, debido a que los participantes y no participantes, generalmente, son diferentes en ausencia del programa (Bernal & Peña, 2011). Khandker et al. (2009) mencionan que el problema con la estimación de la ecuación (2) se debe al sesgo de autoselección de los participantes. Con la finalidad de visualizar dicho sesgo, se procede a sumar y restar el contrafactual  $E[Y_i(0)|D_i = 1]$  en la ecuación (2), de la siguiente manera:

$$\begin{aligned} \tau &= E[Y_i(1)|D_i = 1] - E[Y_i(0)|D_i = 0] + E[Y_i(0)|D_i = 1] - E[Y_i(0)|D_i = 1] \\ \tau &= E[Y_i(1)|D_i = 1] - E[Y_i(0)|D_i = 1] + E[Y_i(0)|D_i = 1] - E[Y_i(0)|D_i = 0] \\ \tau &= ATT + E[Y_i(0)|D_i = 1] - E[Y_i(0)|D_i = 0] \quad (3) \end{aligned}$$

De la ecuación (3), el término  $E[Y_i(0)|D_i = 1] - E[Y_i(0)|D_i = 0]$  representa el sesgo de autoselección. Este sesgo es generado por características no observables que afectan tanto la probabilidad de participación como el resultado. Además, dicho sesgo conlleva al no cumplimiento de uno de los supuestos fundamentales del método de Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO) que garantiza estimadores insesgados y consistentes: independencia de los regresos del término de error del modelo (Khandker et al., 2009). Ante este problema de sesgo, Bernal y Peña (2011) señalan que la asignación aleatoria es una solución. Sin embargo, en lo concerniente a la modalidad ACEI de la estrategia TED, la participación no se asignó de manera aleatoria, sino que consistió en un proceso voluntario.

La estrategia TED, a través de su plataforma digital, pone a disposición de los docentes un formulario virtual para solicitar Atención en Contención Emocional Individual (ACEI); de manera que, la participación está determinada por la propia decisión de los docentes. Por lo que, la comparación entre el grupo de participantes y no participantes se encuentra sesgada ante diferencias por características no observables que afectan a la decisión de participar, así como al nivel de satisfacción laboral docente, creando un problema de endogeneidad.

Según Wooldridge (2010), el Método de Variables Instrumentales (VI) proporciona una solución general al problema de endogeneidad. Este método busca aislar el efecto de las características no observables de la decisión de participar en la intervención (Khandker et al., 2009). En otras palabras, el método de VI depende de una fuente externa de variación que permite determinar la participación en el programa, denominada como variable instrumental,  $Z_i$  (Gertler et al., 2017).

El modelo se puede escribir de la siguiente manera:

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 D_i + \beta_2 X_{1i} + \dots + \beta_{k+1} X_{ki} + u_i \quad (4)$$

Donde la unidad de análisis  $i$  es el docente;  $Y$  es la satisfacción laboral docente;  $D$  es la variable binaria que toma el valor de 1 si el docente participa en la modalidad ACEI de la estrategia TED y 0 en caso contrario;  $X$  es un conjunto de características del docente; y  $u$  es el término de error. Como se mencionó anteriormente, la variable sobre la participación de los docentes en la estrategia,  $D_i$ , estaría relacionada con las variables no observables contenidas en el término de error,  $u_i$ , como el conocimiento sobre el uso de computadoras, laptops, entre otros; así como las habilidades en el manejo de herramientas o plataformas digitales. De manera que, se considera al indicador de participación,  $D_i$ , como una variable endógena.

De acuerdo con Wooldridge (2010) y Stock y Watson (2012), para obtener estimadores consistentes e insesgados a través del método de VI, se requiere un conjunto de variables instrumentales, cuya cantidad sea al menos igual al número de variables explicativas endógenas (en nuestro caso necesitamos al menos una variable instrumental), que satisfaga dos condiciones. La primera se denomina condición de relevancia, la cual requiere que la variable instrumental,  $Z_i$ , esté correlacionada con la variable endógena,  $D_i$ . En otras palabras, la variable instrumental debe presentar un buen nivel de predicción de la participación en la estrategia (Bernal & Peña, 2011). La segunda se conoce como condición de exogeneidad, la cual establece que la variable instrumental,  $Z_i$ , no debe estar correlacionada con el término de error,  $u_i$ . Ambas condiciones se pueden representar de la siguiente manera:

- i) Condición de relevancia:  $Cov(D_i, Z_i) \neq 0$
- ii) Condición de exogeneidad:  $Cov(u_i, Z_i) = 0$

En síntesis, para aplicar el método de VI, se requiere definir al menos una variable instrumental que presente un buen nivel de predicción de la probabilidad de participar en la modalidad ACEI de la estrategia TED y que no tenga relación con variables no observables. Es decir, dado que la inscripción en la estrategia requiere que el docente realice la búsqueda en la web de la plataforma TED y complete el formulario en línea, los docentes participantes podrían caracterizarse por tener conocimientos sobre el uso de computadoras, laptops, entre otros; así como habilidades en el manejo de herramientas o plataformas digitales. Dichas características no observables podrían

estar relacionadas no solo con la participación en la estrategia sino también con la satisfacción laboral docente, más aún, en un contexto de educación virtual.

Con respecto a lo mencionado, para la estimación del efecto de la modalidad ACEI sobre la satisfacción laboral docente, empleamos como variable instrumental a la interacción entre la calidad de internet móvil o fijo percibida por el docente y la proporción de hogares con acceso a internet en su distrito de residencia. Esta variable instrumental permite aproximarnos a la cobertura de internet, dada la calidad y el acceso, en el ámbito de residencia del docente. Para fines prácticos, se denomina a esta variable instrumental como cobertura de internet.

En línea con lo mencionado, se podría inferir que los docentes que residan en un distrito con mayor cobertura, presentarán mayor probabilidad de participar en la estrategia, al disponer una mejor conexión de internet para indagar y realizar actividades en línea relacionadas al tema del bienestar docente. Dichos docentes también podrían invertir menos tiempo en el proceso de inscripción en la estrategia. Además, la cobertura de internet no presentaría relación con variables no observables como el conocimiento del docente sobre el uso de dispositivos electrónicos y sus habilidades en el manejo de herramientas o plataformas digitales.

Asimismo, cabe señalar que se evaluaron, adicionalmente, dos instrumentos: (i) frecuencia de ingreso a la página web del MINEDU, variable binaria que toma el valor de 1 si el docente ingresó de manera regular o siempre, 0 en caso contrario; y (ii) interacción entre la frecuencia de ingreso a la página web del MINEDU y la frecuencia que el docente dispone de conexión a internet móvil o fijo, variable binaria que toma el valor de 1 si el docente ingresó a la página web del MINEDU de manera regular o siempre y dispuso, siempre o casi siempre, de conexión a internet, 0 en caso contrario. Si bien estos instrumentos mostraron resultados positivos y estadísticamente significativos sobre el efecto de la modalidad ACEI en la satisfacción laboral docente, estas variables fueron descartadas; debido a que, no cumplirían con el supuesto de exogeneidad. Es decir, ambos instrumentos implicarían una relación con las variables no observables descritas anteriormente: conocimiento sobre el uso de dispositivos electrónicos y las habilidades en el manejo de plataformas digitales (ver **Error! No se encuentra el origen de la referencia.**).

Para calcular el efecto causal de la modalidad ACEI de la estrategia TED, realizamos las estimaciones mediante Mínimos Cuadrados en 2 Etapas (MC2E). Para la primera etapa, estimamos una regresión entre la variable endógena,  $D_i$ , la variable instrumental,  $Z_i$ , y las variables explicativas exógenas,  $X$ . El resultado de esta estimación es la predicción de la

probabilidad de participación del docente atribuible a cambios en la variable instrumental,  $Z_i$ . De esta manera, se aísla la parte de la variable endógena,  $D_i$ , que es independiente de las variables no observables (Khandker et al., 2009). La ecuación estimada se representa de siguiente manera:

$$\widehat{D}_i = \widehat{\alpha}_0 + \widehat{\alpha}_1 Z_i + \widehat{\alpha}_2 X_{1i} + \dots + \widehat{\alpha}_{k+1} X_{ki} \quad (5)$$

Para la segunda etapa, estimamos la variable de interés que es la variable de satisfacción laboral docente,  $Y_i$ , en función de la predicción realizada en la primera etapa,  $\widehat{D}_i$ , y el conjunto de variables explicativas adicionales,  $X$ . El efecto estimado por variables instrumentales es el coeficiente asociado a la probabilidad predicha de participar en la estrategia TED,  $\beta_1$ . La ecuación es la siguiente:

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 \widehat{D}_i + \beta_2 X_{1i} + \dots + \beta_{k+1} X_{ki} + u_i \quad (6)$$

Por último, en cuanto a la interpretación de los resultados, cabe señalar que el efecto causal obtenido a través del MC2E corresponde a un efecto promedio local de la estrategia (LATE, por sus siglas en inglés). Debido a que, el efecto se obtiene a partir de un subconjunto de docentes cuya participación se ve afectada ante cambios en el instrumento empleado. En concreto, el LATE estima el efecto del tratamiento solo para aquellos docentes que deciden participar en la modalidad ACEI de la estrategia TED, debido a un cambio en la variable instrumental (Khandker et al., 2009).

## 2. Fuente de datos

### 2.1 Fuentes primarias

La primera fuente corresponde al Registro de Atención ACEI de la estrategia TED correspondiente al año 2021. Para la obtención de dicha fuente de datos, se firmaron acuerdos<sup>2</sup> de confidencialidad y protección de datos solicitados por DIBRED. La segunda fuente corresponde a la información recogida a través de la encuesta de Satisfacción Laboral Docente, la cual aplicamos para el desarrollo de la presente investigación<sup>3</sup>. A partir de dicha encuesta, obtuvimos información sobre el nivel de satisfacción de los docentes acerca de 15 aspectos laborales, además de datos socioeconómicos, características laborales del docente, y aspectos relacionados con su servicio de internet fijo o móvil.

---

<sup>2</sup> El acuerdo de confidencialidad y protección de datos se enmarca en lo establecido en el Decreto Supremo N° 072-2012-PCM, norma que aprueba el Código de Buenas Prácticas Estadísticas del Perú y la Ley de protección de datos personales, Ley N° 29733.

<sup>3</sup> Se explica con mayor detalle en la sección del cuestionario.

## **2.2 Fuentes secundarias**

En cuanto a las fuentes secundarias, utilizamos bases de datos administradas por el MINEDU. En primer lugar, procesamos el Padrón de Instituciones Educativas (Escale) correspondiente al año 2021, el cual contiene información sobre las características de las II.EE a nivel nacional como modalidad, gestión, cantidad de estudiantes, ámbito, entre otros. En segundo lugar, utilizamos la base de datos del Semáforo Escuela Remoto (SER), particularmente, del mes de abril y mayo del año 2021, ya que contienen información sobre el malestar socioemocional de los docentes de II.EE públicas en el marco de la educación a distancia. Ambas bases de datos se solicitaron al MINEDU. Adicionalmente, utilizamos la información del Censo Nacional del 2017: XII de Población y VII de Vivienda para obtener información sobre el acceso a internet de los hogares a nivel distrital.

## **3. Determinación de la muestra**

Para la definición de la muestra, consideramos únicamente a los docentes de aula de la modalidad de Educación Básica Regular (inicial, primaria y secundaria) que laboraron en II.EE públicas polidocentes del sector educación activas al 2021. Además, consideramos sólo a los docentes con acceso a internet.

Como se mencionó anteriormente, para la aplicación de la metodología de evaluación de impacto, se requiere definir un grupo de control y un grupo de tratados.

Por un lado, para el grupo de control, consideramos a los docentes que manifestaron haber padecido algún malestar socioemocional durante el año 2021 y que, a su vez, no participaron en la modalidad ACEI de la estrategia TED. Para ello, utilizamos la información del SER 2021, el cual es el único instrumento del MINEDU que recogió información sobre si el docente (i) se ha sentido nervioso o ansioso, (ii) se ha sentido decaído o deprimido, (iii) ha sentido que no puede dejar de estar preocupado o controlar sus preocupaciones, o (iv) ha tenido poco interés o placer en hacer sus actividades. Sobre dicha información, consideramos al grupo de docentes que respondió afirmativamente a los 04 puntos antes mencionados, es decir, que presentó dichos malestares casi todos los días, más de la mitad de los días, o algunos días. Además, de este grupo, consideramos a aquellos docentes que declararon, en el SER, no haber recibido ningún apoyo psicológico o emocional de alguna institución o psicólogo particular. Por consiguiente, el marco muestral del grupo de control resultó un total de 3,186 docentes.

Por otro lado, para el grupo de tratados, consideramos a los docentes que participaron y terminaron el proceso de atención de la modalidad de ACEI de la estrategia TED registrados en el padrón de beneficiarios 2021. Cabe precisar que seleccionamos a aquellos docentes que padecieron algún malestar socioemocional equivalente a los del grupo de control. Para ello, elaboramos un cuadro de equivalencias entre los indicadores socioemocionales registrados en el padrón de beneficiarios y los malestares socioemocionales considerados en el SER. Dicha equivalencia, se realizó en base a la Matriz de Indicadores Socioemocionales<sup>4</sup> elaborada por la DIBRED. Como resultado, el marco muestral del grupo de tratados contó con 1,261 docentes.

Finalmente, de la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión antes mencionados, el marco muestral para el recojo de información a través del cuestionario de satisfacción laboral asciende a un total de 4,447 docentes.

#### **4. Proceso de recolección de datos**

##### **4.1 Cuestionario “Satisfacción laboral docente”**

Autores como Wanous et al. (1997) señalan que no es recomendable utilizar un único elemento o ítem para medir un constructo psicológico; debido a que, dificulta el cálculo de la confiabilidad o consistencia interna del constructo. Por su lado, Oshagbemi (1999) señala que la medición de la satisfacción laboral mediante múltiples elementos permite obtener un resultado más cercano a la realidad en comparación a la medición con un solo elemento; además que este último podría sobreestimar el cálculo. Por lo que, para la presente investigación, utilizamos un cuestionario que considere diversos ítems relacionados a la satisfacción laboral docente y que, a su vez, vaya en línea con la definición propuesta en el capítulo anterior.

Entre los cuestionarios más utilizadas para la medición de la satisfacción laboral, se encuentra el Cuestionario de Satisfacción de Minnesota (MSQ, por sus siglas en inglés), Cuestionario de Satisfacción Laboral (JSS, por sus siglas en inglés), Cuestionario de Satisfacción del Empleado (ESS, por sus siglas en inglés), y el Cuestionario de Satisfacción Laboral de Warr, Cook y Wall.

De la revisión de literatura, evidenciamos que el Cuestionario de Warr et al. (1979), actualmente, es empleado en múltiples investigaciones de diversos ámbitos, por ejemplo, para el sector salud (Goetz et al., 2012; Gosden T. et al., 2002; Magnavita et al., 2009), para temas organizacionales (Tricas et al., 2010; Ulleberg & Rundmo, 1997), así como para el sector educativo (Anastasiou

---

<sup>4</sup> La Matriz de Indicadores Socioemocionales categoriza 30 indicadores socioemocionales en 11 categorías generales, cada una con sus definiciones correspondientes.



& Belios, 2020; Chirico et al, 2020; Briones et al., 2010). Además, dichos estudios demostraron que el cuestionario de Warr et al. (1979) presenta una buena consistencia interna, confirmando su confiabilidad. Razón por la cual, su aplicación aún sigue vigente en distintos campos de investigación. En ese marco, optamos por utilizar el Cuestionario de Satisfacción Laboral propuesto por Warr, Cook y Wall.

El cuestionario de Warr et al. (1979) consta de 15 ítems relacionados con diversos aspectos laborales que permiten medir la satisfacción laboral. Para su medición, se suele aplicar Modelos de Ecuaciones Estructurales. Del cálculo realizado por Warr et al. (1979), se determinó como estructura factorial aceptable a 3 factores denominados como factor extrínseco, factor intrínseco y factor relaciones. Al respecto, el factor extrínseco está relacionado con los ítems sobre condiciones físicas del trabajo, horas laborales, estabilidad laboral, relación con los colegas, y relación con el jefe inmediato. El factor intrínseco reúne a los ítems sobre las habilidades del trabajador, responsabilidades, variedad en las funciones, y la autonomía para elegir el método de trabajo. Por último, el factor relaciones está conformado por los ítems sobre la relación que percibe el trabajador entre sus colegas y el jefe inmediato, reconocimiento, crecimiento laboral, salario, gestión de la organización, y atención a las sugerencias realizadas por los trabajadores.

Para la presente investigación, se adaptó la versión original de Warr, Cook y Wall al contexto educativo peruano, específicamente, para los docentes de EBR de centros educativos públicos. Adicional a los ítems sobre satisfacción laboral, se añadieron preguntas al cuestionario sobre la satisfacción general de los docentes con su empleo y su vida, así como preguntas relacionadas con las características laborales del docente, datos socioeconómicos, y aspectos relacionados con su servicio de internet fijo o móvil. Cabe precisar que las preguntas se enmarcaron en el año 2021. Además, el cuestionario incluyó el consentimiento informado para los docentes.

Con relación a las opciones de respuesta a los ítems, el instrumento originalmente utiliza una escala de Likert compuesta por 7 niveles que va desde “extremadamente satisfecho” hasta “extremadamente insatisfecho”. Sin embargo, calcular el nivel de satisfacción laboral mediante este tipo de escala podría generar resultados sesgados y poco precisos. Voutilainen et al. (2016) señalan que los datos obtenidos a través de una escala de Likert pueden tener una distribución sesgada, ya que la mayoría de los encuestados tienden a no diferenciar entre las opciones de respuesta positiva (satisfecho o muy satisfecho) o negativa (insatisfecho o muy insatisfecho).

Ante ello, Voutilainen et al. (2016) recomiendan utilizar una escala continua del tipo analogía visual; debido a que permite al encuestado registrar su percepción de una manera más acertada a través de un valor continuo dentro de un rango establecido. Este procedimiento también permite reducir el tiempo destinado al llenado de la encuesta, incrementando así la tasa de respuesta. Asimismo, Couper et al. (2006) señalan que las escalas de analogía visual son fáciles de entender y usar. Por lo que, no requiere que el encuestado categorice su percepción al responder la encuesta; además que, proporciona una medida cuantitativa que no requiere de un proceso de conversión estadístico complejo. De lo expuesto, optamos por utilizar una escala de analogía visual con valores continuos (incluye decimales) dentro de un rango del 0 al 20.

Dada la coyuntura de la propagación del COVID-19, el levantamiento de información se realizó de manera virtual. Diseñamos y aplicamos el cuestionario de satisfacción laboral docente a través de la plataforma Qualtrics, la cual resultó ser la plataforma más idónea para emplear las escalas de analogía visual con valores continuos. Además, dicha plataforma permitió un diseño del cuestionario en un formato dinámico que optimizó la experiencia de los docentes encuestados.

Por último, en el Perú, se realizaron estudios sobre la satisfacción laboral en el contexto educativo, para los cuales se empleó el cuestionario de Warr et al. (1979). Por ejemplo, Ucedo (2021) validó el cuestionario de Warr et al. (1979) a través de un Análisis Factorial Confirmatorio para analizar la satisfacción laboral de los docentes de educación superior. Arias et al. (2017) utilizaron el cuestionario de Warr et al., (1979) para medir la satisfacción laboral de docentes de los centros educativos privados de la ciudad de Arequipa. No obstante, a la fecha, no se cuenta con investigaciones que hayan utilizado el cuestionario de Warr et al., (1979) para medir la satisfacción laboral, particularmente, de los docentes de EBR de las instituciones educativas públicas. Por lo que, el desarrollo de la presente investigación contribuye a la literatura local al proporcionar un cuestionario adaptado para dicho público objetivo y validado, como se demuestra en el siguiente apartado.

#### **4.2 Análisis de confiabilidad del cuestionario**

Para realizar el análisis de confiabilidad del cuestionario, realizamos una prueba piloto con los 15 ítems sobre satisfacción laboral. El piloto estuvo dirigido a 200 docentes (100 tratados y 100 controles) con cobertura en las 25 regiones del país. El recojo de información se realizó de forma virtual entre el mes de abril y mayo del 2022. Como resultado, 78 docentes respondieron la encuesta de manera completa, el 51% (40) perteneció al grupo de tratados y el 49% (38), al grupo de control. Con estas respuestas, realizamos el análisis de confiabilidad del cuestionario.

Con relación a la confiabilidad del cuestionario, cabe precisar que se refiere a la capacidad de un instrumento para medir, consistentemente, el constructo o tema de estudio (Thorndike, 1995). Es posible cuantificar, objetivamente, la confiabilidad de un cuestionario a través del Coeficiente Alfa de Cronbach, el cual es la medida más utilizada y adecuada para instrumentos de veinte ítems a menos (Takavol & Dennik, 2011; Streiner, 2003). El Coeficiente Alfa de Cronbach proporciona una medida de consistencia interna del cuestionario al evaluar el grado en que los ítems responden a un mismo concepto o constructo (Cortina, 1993).

El valor mínimo aceptable es 0.70, por debajo de ese valor la consistencia interna del instrumento es baja o inaceptable (Celina & Campo, 2005). En la literatura existen diversas preferencias sobre el valor máximo para aceptar la confiabilidad. Bland y Altman (1997) refieren que, para temas de salud o bienestar, se requieren valores altos que oscilen entre 0.90 y 0.95.

De la prueba piloto, obtuvimos un valor del Alfa de Cronbach de 0.934, considerado como un resultado muy bueno al superar el umbral de 0.70 (Darren & Mallery, 2003; Celina & Campo-Arias, 2005; Wild, 2015). Adicionalmente, analizamos la variación del valor del Alfa de Cronbach en el escenario en el que se suprime algún elemento o ítem del cuestionario. De los resultados obtenidos, no se observa un valor del Alfa de Cronbach superior al obtenido inicialmente ( $\alpha = 0.934$ ), es decir, no se requiere la eliminación de algún ítem para mejorar la consistencia interna del instrumento, el cuestionario es confiable con los 15 ítems.

**Tabla 3. Resultado del cálculo del Coeficiente del Alfa de Cronbach por cada ítem**

<b>N ° Ítem</b>	<b>Alfa de Cronbach si el elemento se suprime:</b>
Ítem 01	0.930
Ítem 02	0.930
Ítem 03	0.930
Ítem 04	0.930
Ítem 05	0.933
Ítem 06	0.929
Ítem 07	0.929
Ítem 08	0.930
Ítem 09	0.930
Ítem 10	0.930
Ítem 11	0.924
Ítem 12	0.926
Ítem 13	0.932
Ítem 14	0.928
Ítem 15	0.931

*Nota:* La descripción de cada uno de los 15 ítems sobre la satisfacción laboral docente se encuentra en el Anexo 2. Elaboración propia.

Finalmente, concluimos que el instrumento es 93% confiable. Por lo que, confirmamos la consistencia interna del cuestionario, es decir, este instrumento brinda información coherente y consistente. De esta manera, ponemos a disposición del sector educación el cuestionario con los 15 ítems que permite recoger información consistente sobre la satisfacción laboral de los docentes para futuras investigaciones, levantamiento de línea de base o formulación de estrategias o programas en beneficio de los docentes (ver Anexo 1).

### **4.3 Implementación de la encuesta nacional**

A partir de la evaluación sobre la confiabilidad interna del cuestionario, se llevó a cabo la implementación a nivel nacional. Como se detalló anteriormente, el marco muestral es de 4,447 docentes (1,261 tratados y 3,186 controles) con cobertura en las 25 regiones del país. El recojo de información se realizó a través de la plataforma Qualtrics entre el mes de julio y agosto del 2022. Asimismo, para la implementación, se coordinó con la DIBRED, el envío del enlace de la encuesta ad hoc a los docentes parte del estudio.

Como resultado de la implementación nacional y del procesamiento de las bases de datos, se obtuvo una tasa de respuesta efectiva del 43%, es decir, 1,910 docentes respondieron de manera completa todas las preguntas, de los cuales 717 (38%) pertenecen al grupo de tratados y 1,193 (62%), al grupo de control. Sobre este total de docentes, se procedió a realizar los siguientes análisis estadísticos requeridos, así como la estimación del impacto de la modalidad ACEI de la estrategia TED sobre la satisfacción laboral docente.

## **5. Variable dependiente**

Para construir la variable dependiente, satisfacción laboral docente, aplicamos dos métodos estadísticos multivariados: el Análisis Factorial Exploratorio y el Análisis Factorial Confirmatorio. En el presente apartado, explicamos detalladamente el procedimiento estadístico realizado.

### **5.1 Análisis Factorial Exploratorio**

El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) permite identificar las relaciones de interdependencia que existe en un grupo de variables para dar como resultado a variables latentes o factores subyacentes (Brown, 2015; Véliz, 2019). Este análisis factorial, se realizó con información de los 1,910 docentes que respondieron la encuesta sobre satisfacción laboral que se implementó a nivel nacional.

**Tabla 4. Estadísticas descriptivas de los 15 ítems del cuestionario de Satisfacción Laboral Docente**

N ° Ítem	Media	Desviación estándar	Mediana	Asimetría	Curtosis
Ítem 01	14.33	4.39	15.08	-0.97	0.84
Ítem 02	14.91	4.54	15.95	-1.05	0.76
Ítem 03	10.21	5.00	10.34	-0.18	-0.64
Ítem 04	14.38	5.41	15.89	-1.03	0.22
Ítem 05	15.35	4.00	16.02	-1.27	1.92
Ítem 06	9.43	5.41	10.08	-0.12	-0.94
Ítem 07	14.78	3.97	15.38	-1.10	1.51
Ítem 08	14.20	5.00	15.30	-0.98	0.33
Ítem 09	11.09	5.70	11.80	-0.38	-0.85
Ítem 10	13.36	4.68	14.23	-0.82	0.28
Ítem 11	13.43	5.05	14.45	-0.84	0.09
Ítem 12	12.06	5.37	12.94	-0.55	-0.53
Ítem 13	11.60	5.16	12.23	-0.53	-0.43
Ítem 14	15.29	4.55	16.34	-1.26	1.32
Ítem 15	12.47	5.15	13.21	-0.58	-0.36

*Nota:* La descripción de cada uno de los 15 ítems sobre la satisfacción laboral docente se encuentra en el Anexo 2. Elaboración propia.

En la mayoría de los ítems, los docentes presentan, en promedio, niveles de satisfacción laboral superiores a 10 de un rango del 0 al 20. Adicionalmente, del conjunto de datos, observamos que los ítems tienen distribuciones asimétricas, es decir, no tienden a una distribución normal, dado que los indicadores de asimetría presentan valores negativos. Esto se confirmó a través de la Prueba de Normalidad Shapiro - Wilk.

Para garantizar la aplicación del AFE, verificamos si los ítems se encuentran lo suficientemente interrelacionados. Existen diversas pruebas o mediciones para comprobar la adecuación del análisis. Primero, calculamos el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), el cual evalúa la magnitud de la relación entre los ítems, a partir de las correlaciones parciales (Martínez & Sepúlveda, 2012). El KMO toma valores entre 0 y 1, y considera como meritorio un valor igual o superior a 0.80 (Keiser, 1974). El valor resultante del KMO fue de 0.93; por lo que se acepta la interrelación de manera satisfactoria entre los ítems.

Segundo, aplicamos el test de esfericidad de Bartlett, el cual evalúa la hipótesis nula de que la matriz de correlación es la identidad, es decir, no existe correlación entre las variables (Watkins, 2018). La prueba de esfericidad de Bartlett dio como resultado un nivel de significancia menor a 0.05, es decir se rechaza la hipótesis nula. Por lo que, concluimos que existe evidencia suficiente para afirmar que los ítems están correlacionados. En síntesis, los resultados obtenidos confirman la viabilidad de la aplicación del AFE.

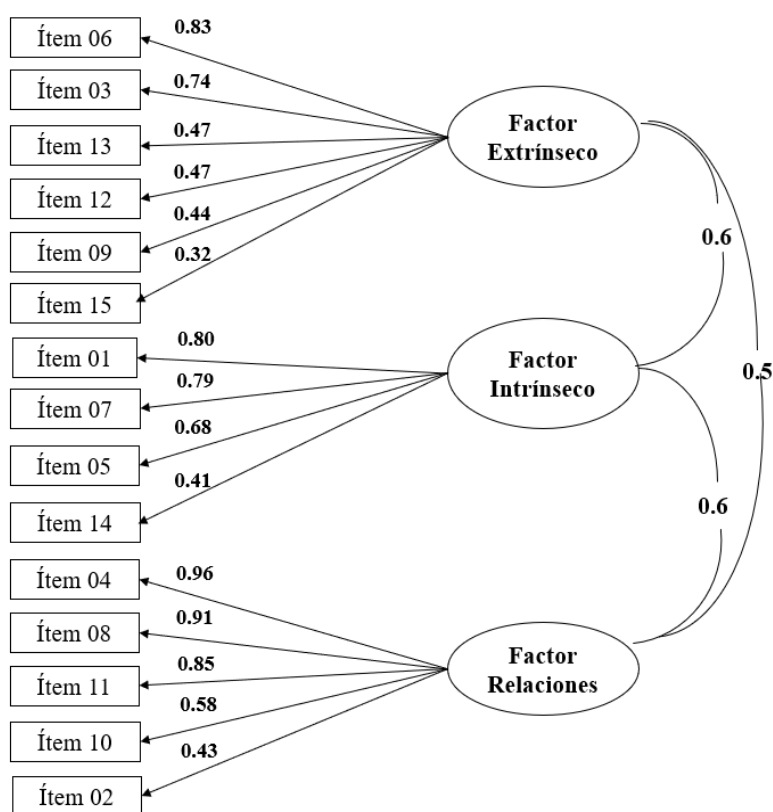
Para el Análisis Factorial Exploratorio, realizamos la estimación de las cargas factoriales de los ítems de satisfacción laboral a través del método de Mínimos Cuadrados Ponderados. Este método, también llamado Asintóticamente Libre de Distribución, no asume normalidad; por lo que las variables con distribución no normal no representan problemas para la estimación; además, este método proporciona estimaciones eficientes y consistentes (Browne, 1984; Curran et al., 1996). En efecto, dada la naturaleza de los datos, la aplicación de este método resulta apropiada, ya que también conduce a resultados correctos sobre el ajuste del modelo (Lloret et al., 2017).

En cuanto al número óptimo de factores, este se determinó utilizando una representación gráfica de la magnitud de los autovalores o varianza explicada de cada factor, denominada gráfico de sedimentación desarrollada por Cattell (1966). Adicionalmente, aplicamos la regla de Kaiser que consiste en la selección de factores con autovalores superiores a 1 (Kaiser, 1960). Los resultados sugirieron una estructura factorial compuesta por 3 factores (ver Anexo 3). Dicho resultado está en línea con lo encontrado por Warr et al., (1979) como se mencionó anteriormente.

Con la finalidad de obtener una adecuada distribución de la varianza de los ítems, aplicamos una rotación oblicua de los factores con el método Oblimin. En concreto, la aplicación de la rotación oblicua parte del supuesto de que los factores se encuentran correlacionados (Norris & Lecavalier, 2010). Esto resulta congruente; dado que las variables psicológicas, por lo general, se encuentran interrelacionadas (Pérez & Medrano, 2010).

En la Figura 2, se muestran los resultados obtenidos del Análisis Factorial Exploratorio.

**Figura 2. Resultado del Análisis Factorial Exploratorio**



*Nota:* La descripción de cada uno de los 15 ítems sobre la satisfacción laboral docente se encuentra en el Anexo 2. Elaboración propia.

Las correlaciones deben exceder el valor de 0.30 (en valor absoluto) para que los resultados del AFE sean considerados adecuados (Hair et al., 2010; Pérez & Medrano, 2010). De la Figura 2, observamos que los 15 ítems se cargaron de manera destacada en los 3 factores con correlaciones que superan el valor mínimo establecido. Además, la solución factorial explica el 57% de variabilidad total del modelo.

De los 15 ítems sobre satisfacción laboral del docente, observamos que, por un lado, los ítems relacionados con la remuneración íntegra mensual (ítem 03), las horas de trabajo semanal (ítem 12), las actividades distintas al rol docente (ítem 13), las condiciones físicas del lugar de trabajo (ítem 15), el reconocimiento (simbólico o monetario) (ítem 06), y la oportunidad de crecimiento profesional que brinda el MINEDU (ítem 09) presentan una correlación elevada con el primer factor. Siguiendo la terminología de Warr, Cook y Wall (1979), denominamos este factor como “factor extrínseco”. Este factor hace referencia a los aspectos vinculados al entorno laboral, es decir, son externos al individuo y están relacionados con las recompensas al trabajador y condiciones del trabajo (Werminont, 1966).

Por otro lado, los ítems relacionados con la autonomía del docente para elegir su método de enseñanza (ítem 01), la responsabilidad y funciones para el desarrollo de su labor docente (ítem 05), la estabilidad laboral (ítem 14) y la oportunidad para aplicar sus habilidades pedagógicas (ítem 07) están fuertemente correlacionados con el segundo factor, el cual denominamos como “factor intrínseco”. Dicho factor se relaciona con la naturaleza del trabajo que, a su vez, contribuye al éxito en el desempeño laboral y en la realización del individuo (Werminont, 1966; Herzberg et al., 1959).

Por último, los ítems que hacen referencia a la relación del docente con su director (ítem 04), la relación con sus colegas (ítem 02), la relación que percibe entre el director y sus colegas (ítem 08), la atención del director a las sugerencias del docente (ítem 11), y la gestión de la institución educativa en lo pedagógico (ítem 10) son explicadas a través del tercer factor interpretado como “factor relaciones”, siguiendo la terminología de Warr, Cook y Wall (1979). Este factor guarda relación con aspectos sociales y de interacción en el trabajo, además, está relacionado con la percepción del trabajador sobre qué tan valorados se sienten dentro de la organización (Ulleberg & Rundmo, 1997).

Al examinar la estructura factorial obtenida del AFE, si bien la cantidad y la interpretación teórica de los factores coinciden con lo planteado por Warr et al. (1979), la composición de los ítems en cada factor difiere, parcialmente, con lo propuesto por dichos autores. De modo similar, otros autores también obtienen composiciones, parcialmente, diferentes a lo planteado por Warr et al. (1979).

Por ejemplo, Ulleberg y Rundmo (1997) identificaron 3 factores subyacentes en su estudio sobre la satisfacción laboral del personal petrolero; sin embargo, la composición de los ítems en el factor extrínseco no coincidió con lo propuesto por Warr et al. (1979). En el estudio desarrollado por Goetz et al. (2012), sobre la satisfacción laboral de dentistas en Alemania, se encontró que, particularmente, el ítem sobre la autonomía para elegir el método de trabajo presentó una correlación elevada en el factor extrínseco, resultado que difiere de lo planteado por Warr et al. (1979). Por último, Magnavita et al. (2009), en su investigación sobre la satisfacción laboral de los radiólogos italianos, encontraron que 6 ítems cargaron en un factor diferente a lo propuesto por Warr et al. (1979). De esta manera, concluimos que la composición de la estructura factorial de Warr et al. (1979) puede variar dependiendo del contexto y la población estudiada; por lo que, las cargas de los factores podrían resultar distintas a la versión original.



Finalmente, como bien lo mencionan Brown y Moore (2012), el AFE se emplea como una técnica exploratoria con la finalidad de determinar el número apropiado de factores e identificar a los ítems que componen dichos factores. En consecuencia, el AFE se aplica, a menudo, en la etapa inicial del desarrollo de la estructura de un constructo; mientras que el Análisis Factorial Confirmatorio se aplica en la etapa posterior para validar dicha estructura factorial establecida sobre la base teórica y empírica del AFE (Brown, 2015; Pérez & Medrano, 2010). En el siguiente apartado, se explica de manera detallada el procedimiento desarrollado sobre el Análisis Factorial Confirmatorio.

## **5.2 Análisis Factorial Confirmatorio**

El Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) es un tipo de modelo de ecuación estructural que se ocupa de las mediciones entre los ítems y las variables latentes o factores (Brown & Moore, 2012). A diferencia del AFE, el AFC requiere, a priori, la especificación del número de factores subyacentes y la estructura de las relaciones de los ítems en cada factor.

De acuerdo con Brown (2006), la aceptabilidad del modelo especificado en el AFC se evalúa a través de la bondad de ajuste y la solidez de las estimaciones de los parámetros. Asimismo, según Brown y Moore (2012), los resultados obtenidos con el AFC proporcionan evidencia relevante sobre la validez convergente y discriminante de la estructura factorial. Según dichos autores, la validez convergente se refiere a la fuerte interrelación entre los diferentes ítems de un mismo constructo; mientras que, la validez discriminante indica que los constructos, teóricamente distintos, no se encuentran altamente interrelacionados.

Como resultado del AFE, la variable de satisfacción laboral docente se define a través de 3 factores: extrínseco (6 ítems), intrínsecos (4 ítems) y relaciones (5 ítems), los cuales se especifican en el cálculo del AFC. Para la estimación de los parámetros estandarizados, aplicamos el modelo de Mínimos Cuadrados Ponderados Diagonalmente, el cual es apropiado para variables o ítems que no cumplan con el supuesto de normalidad (Li, 2016). Para verificar si los datos se ajustan al modelo propuesto, consideramos diversos indicadores de bondad de ajuste. Por un lado, el Índice de Ajuste Comparado (CFI, por sus siglas en inglés) y el Índice de Tucker Lewis (TLI, por sus siglas en inglés), cuyos valores oscilan entre 0 y 1, siendo 0.95 el valor requerido para asegurar un buen ajuste del modelo (Hu & Bentler, 1999). Por otro lado, el Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA, por sus siglas en inglés) denota un buen ajuste del modelo con un valor inferior a 0.05 (Browne & Cudeck, 1992).

En la Tabla 5, se presentan los resultados de las estadísticas de bondad de ajuste del modelo especificado para el Análisis Factorial Confirmatorio.

**Tabla 5. Estadísticos de bondad de ajuste del AFC para del modelo de Satisfacción Laboral Docente**

<b>Indicadores de Bondad de Ajuste</b>	
Índice de Tucker Lewis (TLI)	0.987
Índice de Ajuste Comparado (CFI)	0.989
Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA)	0.040

Elaboración propia.

De los resultados obtenidos, concluimos que el modelo de satisfacción laboral docente especificado con 3 factores se ajusta adecuadamente a los datos, pues los índices de TLI y CFI alcanzaron valores superiores a 0.95, mientras que el índice de error RMSEA presentó un valor inferior a 0.05 con un intervalo de 0.036 y 0.045 al 90% de confianza. Estos resultados evidencian el cumplimiento, de manera satisfactoria, de los criterios de los principales indicadores de bondad de ajuste que garantizan la aceptabilidad del modelo.

De acuerdo con Herrero (2010), un modelo que presenta un buen ajuste a través del CFI y RMSEA, de manera conjunta, resulta poco probable que no sea adecuado a los datos, ya que son considerados como una buena guía para determinar la calidad del ajuste del modelo. De esta manera, confirmamos la estructura de los factores subyacentes de la satisfacción laboral docente (extrínseco, intrínseco y relaciones), dado que los ítems presentan cargas con valores superiores a 0.50, lo cual evidencia una adecuada relación con cada uno de los factores (ver Anexo 4).

En base a las estimaciones del AFC, realizamos la predicción del puntaje general de la variable satisfacción laboral docente, la cual resume la información contenida en los 3 factores definidos a partir de los 15 ítems sobre satisfacción laboral. Dado que, el valor de la variable de satisfacción laboral predicha se encuentra estandarizada, aplicamos la Técnica de Escalamiento Lineal con el propósito de convertir dicha variable a un rango de 0 a 20. Para ello, se consideró la siguiente fórmula (OCDE, 2008):

$$I_i = \left( \frac{(X_i - X_{min})}{(X_{max} - X_{min})} \right) \times 20$$

De dicho procedimiento, obtuvimos la variable de satisfacción laboral docente dentro de un rango entre 0 y 20. En la Tabla 6, se presentan las estadísticas descriptivas de la variable satisfacción laboral docente:

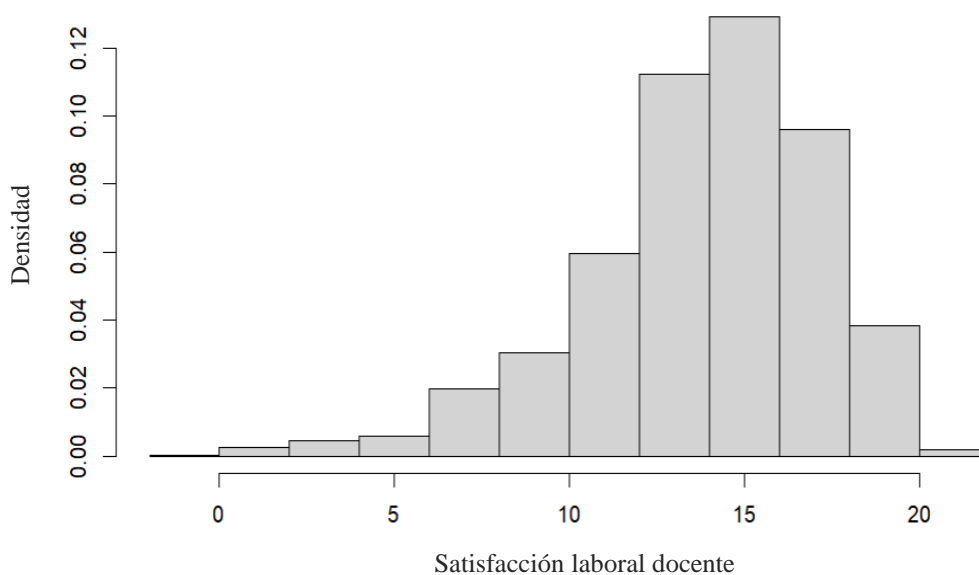
**Tabla 6. Estadísticas descriptivas de la variable Satisfacción Laboral Docente**

N	Media	Desviación estándar	Mediana	Mínimo	Máximo	Asimetría	Curtosis
1910	13.82	3.38	14.25	0	20	-0.87	1.02

Elaboración propia.

De la Tabla 6, observamos que la media de la variable de satisfacción laboral docente resulta 13.82, cifra que es superada por la mediana por un puntaje de 14.25 dentro de un rango de 0 a 20. Asimismo, evidenciamos que el indicador de asimetría resultó un valor negativo, es decir, la variable satisfacción laboral docente presenta una distribución asimétrica. En la Figura 3, se presenta la distribución del nivel de satisfacción laboral de los docentes:

**Figura 3. Distribución de la variable Satisfacción Laboral Docente**



Elaboración propia.

Finalmente, con la aplicación del AFC, confirmamos un buen ajuste de los datos sobre la variable de satisfacción laboral docente que está compuesta por 3 factores latentes que guardan relación con los 15 ítems del cuestionario de Warr et al., (1979) adaptado al contexto peruano.

## 6. Variables independientes

### 6.1 Análisis descriptivo

La Tabla 7 compara las estadísticas descriptivas de las variables explicativas entre el grupo tratado y grupo de control. Como se mencionó anteriormente, el grupo tratado está conformado por un total de 717 docentes que representa el 38% del total de docentes de la muestra; mientras que el grupo de control está conformado por 1,193 docentes, cifra que representa el 62% con respecto al total.

**Tabla 7. Estadísticas descriptivas de las variables explicativas**

Variables	Tratados		Controles	
	N = 717 (38%)		N = 1193 (62%)	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
Años de experiencia	19.11	9.74	18.37	10.11
Situación laboral (Nombrado=1, Contratado=0)	0.66	0.47	0.63	0.48
Ocupación adicional	0.15	0.36	0.11	0.31
Sexo (Hombre=1, Mujer=0)	0.21	0.40	0.31	0.46
Años de estudios	18.56	2.83	17.57	2.97
Alumnos desertores	7.98	11.75	4.04	7.40
Nivel de enseñanza: Inicial	0.22	0.41	0.24	0.42
Nivel de enseñanza: Primaria	0.35	0.48	0.37	0.48
Nivel de enseñanza: Secundaria	0.43	0.50	0.39	0.49
Nivel de ruralidad: Rural 1	0.10	0.31	0.17	0.38
Nivel de ruralidad: Rural 2	0.11	0.31	0.20	0.40
Nivel de ruralidad: Rural 3	0.12	0.33	0.13	0.33
Nivel de ruralidad: Urbano	0.67	0.47	0.50	0.50

Elaboración propia.

Entre las variables explicativas consideradas, observamos características socioeconómicas como los años de experiencia laboral del docente que, en promedio, resulta un valor cercano entre ambos grupos. Es decir, los docentes que participaron en la estrategia presentan, en promedio, 19 años de experiencia, mientras que los docentes que conforman el grupo de control, presentan 18 años, en promedio. De igual manera, los años de estudio del docente son similares entre ambos grupos. En concreto, el grupo tratado y grupo control registran, en promedio, 18.6 y 17.6 años de estudios culminados, respectivamente. En relación al sexo, observamos que los docentes hombres representan alrededor del 21% en el grupo de participantes, y 31% en el grupo de no participantes.

Con respecto a las características laborales de los docentes, observamos que el 66% de docentes del grupo de tratamiento se encuentra con situación laboral nombrado, mientras que, en el grupo de control, los docentes nombrados representan el 63%. Asimismo, indagamos sobre los docentes que tienen un trabajo u ocupación adicional que les permita generar ingresos económicos durante el 2021. Al respecto, evidenciamos que el 15% de docentes que participaron en la estrategia cuentan con una ocupación adicional, mientras que esta cifra representa el 11% entre los docentes no participantes.

En cuanto al ejercicio del rol del docente según el nivel educativo a su cargo, en el grupo tratado, observamos que el 22% enseña a estudiantes del nivel inicial; 35%, a estudiantes del nivel primario; y 43%, a estudiantes del nivel secundario. En el caso de los docentes del grupo de control, las cifras son similares, el 24% enseña a estudiantes del nivel inicial; 37%, a estudiantes del nivel primario; y 39%, a estudiantes del nivel secundario. Con respecto a la deserción, encontramos que, en promedio, 8 estudiantes desertaron de los servicios educativos del grupo tratado; mientras que, en el grupo de control, esta cifra disminuye a 4 estudiantes, en promedio.

Finalmente, consideramos el nivel de ruralidad de la institución educativa donde laboran los docentes. En el caso de los docentes del grupo tratado, observamos que el 10% labora en una zona con nivel de ruralidad 1; 11%, con nivel de ruralidad 2; 12%, con nivel de ruralidad 3; y 67%, en zona urbana. Mientras que, en el caso de los docentes del grupo de control, el 17% labora en una zona con nivel de ruralidad 1; 20%, con nivel de ruralidad 2; 13%, con nivel de ruralidad 3; y 50%, en zona urbana.

## Capítulo IV. Resultados

Como explicamos en el capítulo anterior, el método de Mínimos Cuadrados en 2 Etapas (MC2E) implica la estimación de una primera etapa, mediante la cual se modela la participación de los docentes en la modalidad ACEI de la estrategia TED en función de la variable instrumental, denominada como cobertura de internet, y el conjunto de variables explicativas exógenas. Los resultados de dicha estimación se muestran en la Tabla 8.

**Tabla 8. Resultados de la estimación de la primera etapa por MC2E**

Variables	VI (Primera etapa)
Cobertura	0.022 *** (0.004)
Años de experiencia	-0.000 (0.001)
Situación laboral (Nombrado=1, Contratado=0)	-0.028 (0.028)
Sexo (Hombre=1, Mujer=0)	-0.096 *** (0.026)
Ocupación adicional	0.062 * (0.032)
Años de estudio	0.017 *** (0.004)
Deserción escolar	0.007 *** (0.001)
Nivel de enseñanza: Primaria	0.090 *** (0.031)
Nivel de enseñanza: Secundaria	0.074 ** (0.032)
Nivel de ruralidad: Rural 2	-0.035 (0.036)
Nivel de ruralidad: Rural 3	0.068 * (0.041)
Nivel de ruralidad: Urbano	0.054 (0.035)
Constante	-0.101 (0.071)
Observaciones	1,910

Errores estándar robustos en paréntesis

\*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

Elaboración propia.

Los resultados muestran que la variable instrumental tiene un efecto positivo y estadísticamente significativo al 1% en la decisión de los docentes de participar en la estrategia; es decir, a mayor calidad y acceso a internet en el ámbito de residencia del docente, mayor es su probabilidad de participar en la modalidad ACEI de la estrategia TED.

Estos resultados tienen relación con los hallazgos de Chen y Zhu (2016) quienes, en base a un estudio sobre una submuestra de la población China con problemas socioemocionales, concluyen que la población con acceso a internet tiene más probabilidades de buscar ayuda en línea sobre problemas de salud mental. Asimismo, Parra-Cardona (2016) señala que el acceso adecuado a internet se asocia con una mayor utilización de los servicios de salud mental, lo cual puede ser un medio para reducir las disparidades entre la población étnicamente diversa y desatendida.

El resultado obtenido satisface la condición de relevancia de la variable instrumental utilizada, dado que establece un efecto estadísticamente significativo sobre la participación de los docentes en la estrategia. Asimismo, de acuerdo con diversos autores (Wooldridge, 2010; Cameron & Trivedi, 2005; Khandker et al., 2009), la Prueba F también permite determinar la relevancia de la variable instrumental en la estimación de la primera etapa por VI.

La regla propuesta en Staiger y Stock (1997), discutida también en Stock y Watson (2012), establece que el valor del estadístico F debe ser mayor a 10 para determinar que la variable instrumental no es débil. El cumplimiento de dicha regla garantiza que el sesgo por VI no sea más de 10% del sesgo por MCO (Stock & Watson, 2012). En nuestro caso, el estadístico F obtenido de la estimación de la primera etapa de VI es igual a 24.70 y estadísticamente significativo al 1%. Por lo que, concluimos que la variable instrumental es relevante.

Respecto a los resultados de la estimación por VI (segunda etapa de MC2E), estos se muestran en la Tabla 9. Para fines comparativos, también presentamos los resultados de la estimación por MCO, es decir, sin controlar por la endogeneidad de la participación en la estrategia TED.

**Tabla 9. Resultados de la estimación por MCO y por VI (segunda etapa)**

<b>VARIABLES</b>	<b>MCO</b>	<b>VI (Segunda etapa)</b>
Estrategia TED (ACEI)	-0.148 (0.168)	6.031*** (1.782)
Años de experiencia	0.031*** (0.010)	0.029** (0.013)
Situación laboral (Nombrado=1, Contratado=0)	-0.879*** (0.207)	-0.758*** (0.267)
Sexo (Hombre=1, Mujer=0)	0.525*** (0.195)	1.224*** (0.326)
Ocupación adicional	-0.195 (0.230)	-0.659* (0.351)
Años de estudio	-0.016 (0.027)	-0.141*** (0.049)
Deserción escolar	0.003 (0.009)	-0.045** (0.019)
Nivel de enseñanza: Primaria	-0.427* (0.230)	-0.886*** (0.327)
Nivel de enseñanza: Secundaria	-0.503** (0.235)	-0.880*** (0.331)
Nivel de ruralidad: Rural 2	0.298 (0.286)	0.517 (0.360)
Nivel de ruralidad: Rural 3	0.387 (0.297)	-0.043 (0.412)
Nivel de ruralidad: Urbano	0.051 (0.267)	-0.436 (0.366)
Constante	14.255*** (0.536)	14.872*** (0.717)
Observaciones	1,910	1,910
Wald chi2(12)		32.89
Prob > chi2		0.001

Errores estándar robustos en paréntesis

\*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

Elaboración propia.

Los resultados de la estimación por MCO muestran que, si no se hubiera controlado por endogeneidad, hubiéramos concluido erróneamente que, la modalidad ACEI de TED tendría un efecto no estadísticamente significativo sobre la satisfacción laboral docente. No obstante, al resolver el problema de endogeneidad con la estimación por VI, encontramos que la modalidad ACEI tiene un efecto positivo y estadísticamente significativo al 1% sobre la satisfacción laboral de los docentes de las instituciones educativas públicas de educación básica regular.



En concreto, los docentes que participaron en la modalidad de ACEI de la estrategia TED, en promedio, tienen 6 puntos por encima de la satisfacción laboral de los docentes que no participaron en la estrategia. Esto es equivalente a un efecto de 1.78 desviaciones estándar en la satisfacción laboral docente. Este resultado es confiable, dado que el estimador de VI supera el problema de endogeneidad. Este resultado se encuentra en línea con los hallazgos de Chirico et al. (2020), Fernandes et al. (2019), Jennings et al. (2017) y Lever et al. (2017) quienes en base a investigaciones sobre programas de apoyo socioemocional a docentes también encontraron efectos positivos en la satisfacción laboral y bienestar docente.

Asimismo, el modelo en su conjunto resulta estadísticamente significativo de manera global. En cuanto a las variables explicativas consideradas en la estimación por VI, encontramos resultados estadísticamente significativos sobre la satisfacción laboral de los docentes. Por un lado, sobre la variable con el mayor efecto positivo y estadísticamente significativo, obtenemos que los docentes hombres, en promedio, presentan un puntaje mayor de 1.224 puntos con respecto a la satisfacción laboral de las docentes mujeres. Esta diferencia puede ser estudiada en el marco de los roles de género todavía institucionalizados, más aún, en el contexto de la pandemia por COVID-19, donde dichos roles se tornaron más evidentes. Además, las docentes mujeres se encuentran entre la población más vulnerable a presentar mayores niveles de estrés, aspecto que afecta su satisfacción laboral, así como su bienestar (Banks & Xu, 2020; Orrego, 2022).

Asimismo, evidenciamos que, por un año adicional de experiencia como educador, la satisfacción laboral de los docentes, en promedio, es mayor en 0.029 puntos con un nivel de significancia del 5%. Topchyan y Woehler (2021), Sadeghi y Sa'adatpourvahid (2016), y Klassen y Chiu (2010) también concluyen que cuantos más años de experiencia adquieran los docentes, mayor será su satisfacción laboral. Este hallazgo puede estar relacionado con el hecho de que los docentes con más experiencia han superado los desafíos de los primeros años de enseñanza, adquiriendo mayor confianza en sus habilidades pedagógicas y manejo del aula.

Por otro lado, respecto a la variable con mayor efecto negativo y estadísticamente significativo, encontramos que los docentes a cargo del nivel primario y secundario, en promedio, ambos presentan 0.9 puntos menos satisfacción laboral que los docentes del nivel inicial. Delgado-Gallegos et al. (2021) señalan que los docentes a cargo de estudiantes jóvenes presentan mayores niveles de insatisfacción laboral, ya que dichos alumnos son más propensos a distracciones domésticas o sociales. Más aún, en el contexto de la educación virtual, en el cual se requirió el

acompañamiento activo por parte de los padres y madres de familia como el caso de los estudiantes del nivel inicial.

Sobre la situación laboral, encontramos que la satisfacción laboral de los docentes nombrados, en promedio, es 0.758 menor que la satisfacción de los contratados. Este hallazgo, posiblemente, contrario a la intuición es reforzado por McDonald y Makin (2000) quienes también concluyen que la satisfacción laboral es significativamente mayor entre el personal no permanente de una organización. La contratación de los docentes en un contexto de inestabilidad laboral provocada por la pandemia del COVID-19, podría ser un factor que incide en su satisfacción y compromiso laboral, en contraste con los docentes nombrados quienes se encuentran laboralmente estables.

Asimismo, los docentes que cuentan con un trabajo u ocupación adicional que les genera ingresos económicos, en promedio, están 0.659 menos satisfechos laboralmente. Esta situación puede ser generada ante los bajos sueldos que recibe el docente. Clark (1996) señala que los trabajadores con un empleo adicional son más propensos a sentir que trabajan en exceso, situación que podría afectar negativamente su salud mental, así como su bienestar.

Sobre los años de educación de los docentes, encontramos que el nivel de satisfacción laboral, se reduce en 0.141 puntos por un año adicional de estudios de los docentes. A diferencia de lo que, posiblemente, se espera, Gazioglu y Tansel (2006) señalan que la asociación entre los niveles más altos de educación con una menor satisfacción laboral es un resultado establecido en la literatura. Dichos autores relacionan este resultado con el sentido de logro de los trabajadores y la poca influencia que podrían estar ejerciendo en sus centros de labores. Además, este resultado podría estar asociado al no cumplimiento de las expectativas de los docentes de una mayor remuneración.

Con referencia a los estudiantes, evidenciamos que la satisfacción laboral docente, en promedio, es menor en 0.045 a medida que se registre una mayor deserción escolar en el servicio educativo donde labora el docente. Según el MINEDU (2022), en el año 2021, más de 120 mil estudiantes interrumpieron sus estudios por factores como la limitada conectividad, pérdidas familiares, dificultades económicas. Medina-Guillen et al. (2021) señalan que la situación vivida por los estudiantes también acarrea malestar entre los docentes afectando su bienestar.

Como parte de las estimaciones por VI, también evaluamos el impacto de la estrategia TED considerando submuestras según experiencia laboral, situación laboral y sexo. Los resultados se presentan en la Tabla 10.

**Tabla 10. Resultados de la estimación de la segunda etapa por MC2E según submuestras**

VARIABLES	Mayor experiencia	Menor experiencia	Nombrado(a)	Contratado(a)	Hombre	Mujer
Estrategia TED (ACEI)	5.664*** (2.006)	7.375* (4.051)	8.012*** (2.917)	3.834* (2.149)	9.774* (5.595)	5.497*** (1.924)
Años de experiencia			0.039** (0.017)	0.002 (0.031)	0.060** (0.027)	0.016 (0.015)
Situación laboral (Nombrado=1, Contratado=0)	-0.377 (0.524)	-1.004*** (0.368)			-0.048 (0.734)	-0.906*** (0.307)
Sexo (Hombre=1, Mujer=0)	1.401*** (0.445)	1.072** (0.525)	1.702*** (0.540)	0.800** (0.399)		
Ocupación adicional	-0.549 (0.470)	-0.771 (0.560)	-0.539 (0.464)	-0.854 (0.569)	-0.631 (0.612)	-0.645 (0.467)
Años de estudio	-0.131** (0.064)	-0.149* (0.080)	-0.197** (0.086)	-0.095* (0.058)	-0.128 (0.113)	-0.158*** (0.058)
Deserción escolar	-0.034* (0.020)	-0.078 (0.049)	-0.057** (0.028)	-0.028 (0.028)	-0.034 (0.041)	-0.053** (0.024)
Nivel de enseñanza: Primaria	-0.100 (0.434)	-1.637*** (0.603)	-0.597 (0.467)	-1.462*** (0.510)	-0.657 (0.639)	-0.580* (0.320)
Nivel de enseñanza: Secundaria <sup>5</sup>	-0.172 (0.468)	-1.377*** (0.527)	-0.637 (0.491)	-1.106** (0.446)		-0.835** (0.348)
Nivel de ruralidad: Rural 2	0.213 (0.543)	0.595 (0.519)	0.360 (0.557)	0.624 (0.452)	0.794 (0.631)	0.218 (0.488)
Nivel de ruralidad: Rural 3	-0.068 (0.610)	-0.363 (0.629)	-0.155 (0.601)	-0.139 (0.602)	-0.267 (0.946)	-0.067 (0.513)
Nivel de ruralidad: Urbano	-0.736 (0.568)	-0.406 (0.550)	-0.822 (0.582)	-0.168 (0.490)	-1.338 (0.881)	-0.299 (0.462)
Constante	14.839*** (0.988)	15.478*** (1.124)	14.139*** (1.145)	15.327*** (1.027)	13.374*** (1.487)	15.606*** (0.876)
Observaciones	970	940	1,221	689	518	1,392
Wald chi2	23.89	17.95	16.05	12.92	10.61	21.65
Prob > chi2	0.0132	0.083	0.1393	0.299	0.3884	0.027

Errores estándar robustos en paréntesis

\*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

Elaboración propia.

<sup>5</sup> En el caso de la submuestra de docentes hombres, no se cuenta con docentes del nivel inicial, por lo que el nivel secundario se convierte en la variable de referencia.

De la Tabla 10, observamos que al considerar submuestras de docentes según mayor o menor experiencia laboral, encontramos que, en ambos casos, el efecto de participar en la modalidad ACEI de la estrategia TED continúa siendo positivo y estadísticamente significativo sobre la satisfacción laboral docente. Por un lado, entre los docentes con mayor experiencia, la modalidad ACEI tiene un efecto de 5.7 puntos, estadísticamente significativo al 1%, sobre el nivel de satisfacción laboral. Por otro lado, entre los docentes con menor experiencia, el efecto de participar en la modalidad ACEI resulta 7.4 puntos, estadísticamente significativo al 10%, sobre el nivel de satisfacción laboral docente.

En cuanto a la submuestra según situación laboral, obtenemos que, entre los docentes nombrados, la modalidad ACEI tiene un impacto de 8 puntos, estadísticamente significativo al 1%. Mientras que, entre los docentes contratados, este impacto se reduce a 3.8 puntos, estadísticamente significativo al 10%, sobre la satisfacción laboral docente. No obstante, este efecto es estimado con menor precisión, debido al menor número de observaciones.

De igual manera, sobre la submuestra según sexo, evidenciamos que, entre las docentes mujeres, el impacto de la modalidad ACEI presenta un incremento de 5.5 puntos, estadísticamente significativo al 1%, sobre el nivel de satisfacción laboral. Mientras que, entre los docentes hombres, la modalidad ACEI registra un efecto de 9.8 puntos sobre el nivel de satisfacción laboral docente, el cual es estadísticamente significativo al 10%. Sin embargo, este resultado es estimado con menor precisión por el menor número de observaciones con respecto a la submuestra de las docentes mujeres.

En conclusión, nuestros resultados evidencian, de manera robusta, que la estrategia “Te Escucho Docente”, a través de su modalidad de Atención en Contención Emocional Individual (ACEI), tiene un impacto positivo y estadísticamente significativo de 6 puntos sobre el nivel de satisfacción laboral de los docentes. Además, este efecto positivo y estadísticamente significativo, se sigue manteniendo en las estimaciones por submuestras según experiencia, situación laboral y sexo del docente.

## Capítulo V. Gestión Institucional

### 1. Alineamiento institucional de la estrategia TED

La Ley de Salud Mental, Ley N° 30947, señala que el Estado debe garantizar el acceso y disponibilidad de programas y servicios de atención en salud mental a toda la población. Asimismo, la referida Ley establece que una intervención sobre salud mental debe tener por finalidad potenciar los recursos propios de las personas para su autocuidado, así como mejorar su calidad de vida, a través de acciones de carácter preventivo, terapéutico, entre otros. La estrategia TED se encuentra en dicho marco al promover el cuidado y autocuidado de la salud física, mental, así como el bienestar socioemocional de los docentes de las II.EE públicas a nivel nacional.

Asimismo, la implementación de TED está en línea con lo establecido en el literal n) del artículo N° 41 de la Ley de Reforma Magisterial, Ley N° 29944, el cual señala que los docentes tienen derecho a contar con condiciones laborales que promuevan su bienestar y garanticen un adecuado proceso de enseñanza. En cuanto al bienestar socioemocional, este es considerado como uno de los propósitos del Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036<sup>6</sup>. A través del PEN, la estrategia TED cuenta con un horizonte de largo plazo que le permitiría consolidar sus servicios como una línea integral y permanente.

En relación con los planes estratégicos, la estrategia TED se encuentra alineada a la Acción Estratégica 4 del Objetivo Estratégico Sectorial 3 (OES3-A4) del Plan Estratégico Sectorial Multianual 2016 - 2026 (PESEM) a fin de mejorar el bienestar de los docentes. De modo similar, TED forma parte de las estrategias efectivas para fomentar el bienestar docente estipulado en la Acción Estratégica Institucional 9 del Objetivo Estratégico Institucional 4 (AEI.04.09) correspondiente al Plan Estratégico Institucional 2019 -2026 (PEI). Adicionalmente, la AEI.04.09 se articula con la actividad relacionada con la implementación de estrategias orientadas a brindar servicios de bienestar docente en el marco de la emergencia sanitaria del Plan Operativo Institucional (POI) del año 2021.

De acuerdo con el Reglamento de Organización y Funciones<sup>7</sup> del MINEDU, la Dirección de Promoción del Bienestar y Reconocimiento Docente (DIBRED) es “...responsable de diseñar, proponer, implementar, y evaluar estrategias y mecanismos de promoción de bienestar, reconocimiento e innovación docente”. De manera que, la DIBRED lidera las acciones

---

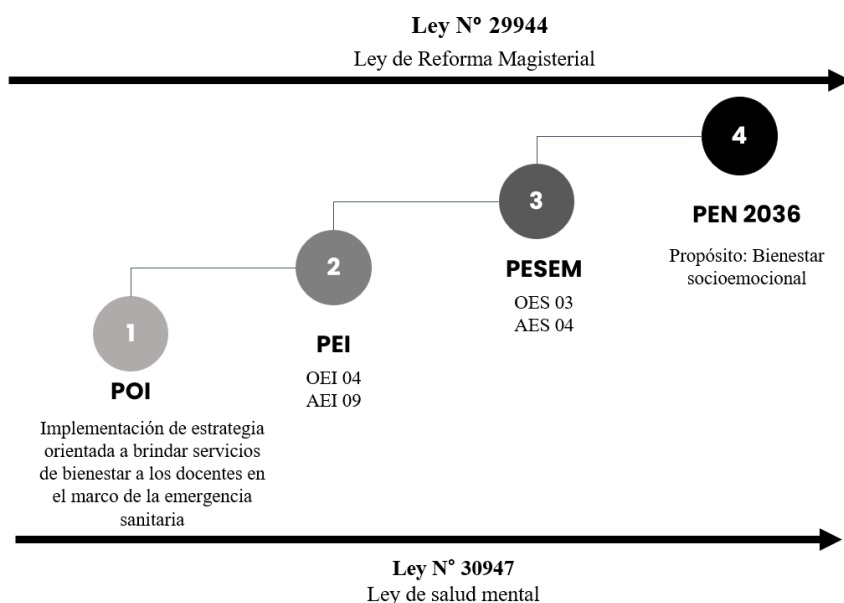
<sup>6</sup> Aprobado con Decreto Supremo N° 009-2020-MINEDU

<sup>7</sup> Aprobado con Decreto Supremo N° 001-2015-MINEDU

relacionadas con el diseño, implementación, seguimiento, monitoreo y evaluación de la estrategia TED; además de promover mecanismos para su mejora continua. Resulta preciso señalar que, dada la labor que realiza la DIBRED, en junio del 2021, la estrategia TED fue certificada y premiada como una Buena Práctica en Gestión Pública por la organización Ciudadanos al Día (CAD) en la categoría “Sistemas de Gestión Interna” por los diversos recursos de autoayuda para el soporte socioemocional ofrecidos a la comunidad educativa durante la pandemia por COVID-19.

A modo de resumen, se presenta, de manera gráfica, el alineamiento institucional de la estrategia TED:

**Figura 4. Alineamiento institucional de la estrategia “Te Escucho Docente”**



Elaboración propia.

## 2. Características de los participantes de la modalidad ACEI de TED

Durante el año 2021, se registró un total de 2,812 beneficiarios que recibieron Atención en Contención Emocional Individual por el equipo de psicólogos de la estrategia TED. Del total de beneficiarios, el 84% fue docentes de aula; el 10%, directivos (director o subdirector); y los restantes ocuparon cargos diversos como jerárquicos, auxiliar en educación y especialistas administrativos. Según lo identificado por el equipo de psicólogos, los beneficiarios de la modalidad ACEI registraron síntomas relacionados al estrés laboral, ansiedad, sentimientos de soledad, depresión, necesidad de escucha, entre otros.

La mayor parte de los beneficiarios se encontró en Lima Metropolitana (20.1%), seguido de los departamentos de Ancash (7.0%), Cajamarca (7.0%) y Cusco (6.8%). En cuanto al ámbito geográfico, el 63% de los beneficiarios se encontró en el ámbito urbano. Asimismo, se registró un total de 2,625 docentes de EBR que recibieron atención de ACEI; de los cuales, el 97% (2,545) registró el cargo de docente de aula o directivo. Principalmente, este grupo perteneció a instituciones educativas polidocentes del tipo completo (81%), mientras que, tan solo el 5% laboró en escuelas unidocentes.

### **3. Identificación de oportunidad de mejora de TED**

En el presente numeral, se presentan 3 oportunidades de mejora para la implementación de la estrategia TED. Luego, en el siguiente numeral, proponemos las acciones concretas para el fortalecimiento y mejora de la estrategia.

#### **a. Respeto a los docentes ubicados en zonas con limitada conectividad**

Para brindar el servicio de Atención en Contención Emocional Individual, la estrategia TED requiere que los docentes registren su solicitud de atención a través de la plataforma TED en la página web del MINEDU. Para que los docentes puedan realizar dicha acción, principalmente, requieren de acceso a internet. En ese contexto, los docentes que se encuentren en zonas con limitada conectividad, posiblemente, presenten dificultades no solo para solicitar la atención de la estrategia, sino también para conocer los diversos recursos en línea que brinda TED.

En efecto, la limitada accesibilidad y la baja calidad de internet en diversas zonas del Perú, particularmente rurales, representan un reto para la implementación de la estrategia. Como bien lo menciona García Rey (2021), la región de la selva, así como las zonas rurales de la costa y sierra del país, se caracterizan por tener acceso limitado a servicios básicos, además que presentan una amplia brecha digital y una precaria calidad de conexión a internet.

#### **b. Respeto a la participación de los directivos en modalidad ACEI de la estrategia TED**

Diversos investigadores (Sun & Leithwood, 2012; Beausert et al., 2023) han manifestado que el director de una institución educativa es un actor clave que contribuye no solo al éxito de los docentes sino al desempeño de los estudiantes a través de una gestión escolar eficiente y eficaz. Ante ello, resulta fundamental priorizar también el bienestar socioemocional de los directivos. Esto con el propósito de que puedan impartir un mejor liderazgo, así como influir positivamente en sus maestros (Gray, 2009; Grobler & Thakhordas, 2017; Maxwell & Riley, 2017).

Del total de beneficiarios durante el 2021, se observó que únicamente 273 directivos (director y subdirector) recibieron Atención en Contención Emocional Individual de la estrategia TED; quienes en su mayoría pertenecieron a la región de Lima Metropolitana (13%) y Cajamarca (12%). Dicha cifra representó, tan solo, el 1% del total de directivos de las I.EE públicas a nivel nacional. Este resultado, posiblemente, esté reflejando una limitada difusión de la estrategia TED como una intervención que admite no solo a docentes sino también a otros cargos dentro de las I.EE.

De acuerdo con EHSE (2022), los directivos que reportaron síntomas de malestar psicológico y *burnout* representan el 36% y 37%, respectivamente. En efecto, resulta importante que los directivos administren las I.EE de manera efectiva, sin los efectos debilitantes que provocan los malestares psicológicos (Van Der Herwe & Parsotam, 2011). Pues, el bienestar de los directivos de los centros educativos es considerado como un factor clave para la reconstrucción y mejora de las escuelas (Steiner et al., 2022).

### **c. Respecto al diseño presupuestal de la estrategia TED**

De acuerdo con la Disposición que regula la estrategia de bienestar docente<sup>8</sup> “Te Escucho Docente”, la DIBRED es la unidad orgánica responsable de la implementación, seguimiento y monitoreo de la estrategia. Los recursos que financian la implementación de la estrategia TED forman parte de la Unidad Ejecutora 081: Programa Educación Básica Para Todos, específicamente, dentro de las Asignaciones Presupuestarias que No Resultan en Productos (APNOP), es decir, la estrategia no está constituida como un programa presupuestal.

De acuerdo con la Directiva para el Diseño de los Programas Presupuestales en el marco del Presupuesto por Resultados, un Programa Presupuestal Institucional (PPI) permite identificar y asignar recursos a aquellos productos que inciden en el logro de resultados sobre una población objetivo. Además, un PPI asegura que una intervención se encuentre debidamente planificada, financiada y monitoreada en cumplimiento con el objetivo de un sector.

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, se evidencia que la estrategia TED, en su modalidad ACEI, tiene un impacto positivo y estadísticamente significativo en la satisfacción laboral de los docentes de las I.EE públicas de EBR. De manera que, la estrategia TED cuenta con evidencia empírica robusta y confiable para ser considerada como un Programa Presupuestal Institucional; además, su diseño está orientado al logro de resultados priorizados por

---

<sup>8</sup> Aprobado con Resolución Viceministerial N° 241-2021-MINEDU



el sector educación. En otras palabras, la evidencia empírica con la que cuenta la modalidad ACEI de la estrategia TED sobre su impacto en los docentes, no solo podría ayudar a solicitar recursos adicionales al MEF para su sostenibilidad o escalamiento, sino también evaluar la posibilidad de convertirse en un PPI.

#### **4. Propuestas para el fortalecimiento de la implementación y gestión de TED**

En relación con lo señalado anteriormente, se detallan propuestas y recomendaciones para el fortalecimiento de la estrategia TED.

##### **a. Propuesta de articulación multisectorial para acercar a docentes de zonas rurales y zonas con limitada conectividad a la estrategia TED**

La articulación multisectorial viene ejerciendo un rol central en la implementación de políticas, además de representar una forma de gestión efectiva para alcanzar objetivos de transformación social (Fundación S.E.S., 2019). En este sentido, con la participación activa de diversos sectores, se espera brindar mayores facilidades a los docentes ubicados en zonas con limitada conectividad; de manera que, puedan tener mayores probabilidades de ser atendidos por TED.

El Programa Nacional “Plataformas de Acción para la Inclusión Social - PAIS” del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS) tiene como propósito acercar los servicios y actividades del Estado a la población asentada en los centros poblados rurales y zonas más alejadas del país (MIDIS, 2022). Dicho programa cuenta con 2 modalidades, siendo una de ellas la modalidad fija denominada Tambos. Los Tambos son infraestructuras que cuentan con instalaciones físicas, servicios básicos e internet; además, se encuentran equipados con tecnología y personal asignado para su gestión (MIDIS, 2022). A la fecha, el MIDIS viene implementando cerca de 480 Tambos a nivel nacional, según InfoMIDIS, plataforma digital de seguimiento y evaluación del MIDIS.

Entre las líneas de acción, el programa PAIS se orienta a contribuir, coordinar y facilitar las prestaciones de los servicios y actividades de las entidades de los tres niveles de gobierno que permitan mejorar la calidad de vida, generar igualdad de oportunidades y desarrollar capacidades productivas (MIDIS, 2022). Es así como durante la pandemia por COVID-19, los Tambos facilitaron la realización de actividades multisectoriales, así como el uso por parte de la población. Según el MIDIS (2022), se registraron 187,113 usuarios atendidos en el acceso a la Plataforma Educativa “Yo Aprende en casa” a través de 380 Tambos ubicados en 22 departamentos durante el 2021.

Considerando la disponibilidad de los Tambos en zonas con limitada conectividad, proponemos el uso de estos espacios, especialmente, para los docentes que presenten dificultad con el acceso a internet o no dispongan de computadora o laptops. De manera que, los maestros puedan aprovechar los servicios que ofrecen los Tambos, a fin de que tengan mayores posibilidades de acceder a los servicios de TED. A continuación, proponemos acciones en relación con la articulación entre el programa PAIS del MIDIS y la estrategia TED del MINEDU:

- Coordinar con el Programa Nacional PAIS con el objetivo de que los gestores institucionales (conocidos como tamberos) puedan asistir a los docentes en el uso de las instalaciones de los Tambos que, a su vez, les permita acceder a los servicios que brinda TED. En concreto, el acceso a internet dispuesto en los Tambos podría fomentar que los docentes ubicados en zonas menos favorecidas y con malestar socioemocional puedan solicitar y recibir atención en contención emocional brindada por TED.
- Coordinar con las UGEL con la finalidad de que sus especialistas, en primer lugar, difundan en las II.EE los servicios que brinda la estrategia TED relacionados al bienestar docente como parte de sus visitas de monitoreo o de semanas de gestión. En segundo lugar, difundir el uso de las instalaciones de los Tambos en beneficio de los docentes y comunidad educativa que no dispongan de conexión a internet o de equipos tecnológicos para acceder a los servicios digitales del MINEDU, como la estrategia TED.

Finalmente, ante los recursos financieros limitados con los que dispone la estrategia TED para su operatividad (aprox. 2.6 millones de soles asignados para el año 2021), proponemos la articulación con otras instituciones públicas u organizaciones sin fines de lucro; con la finalidad de contar con profesionales especializados que puedan brindar atención en contención emocional a docentes en las zonas más alejadas y sin conectividad. Este tipo de acciones permitiría alcanzar la integralidad en la prestación de los servicios que brinda la estrategia TED y atender a más docentes con malestar socioemocional, generando bienestar para los propios maestros, así como para la comunidad educativa (Martínez, 2007).

#### **b. Propuesta para mayor difusión de la estrategia TED entre los directivos de las II.EE**

Con la finalidad de difundir los servicios que brinda TED y beneficiar a más directivos de las II.EE, proponemos la articulación de acciones entre la DIBRED con otras instancias del MINEDU, como la Dirección General de Calidad de la Gestión Escolar (DIGC) y las Redes Educativas Rurales (RER).

Entre las funciones de la DIGC, se encuentra el diseñar y ejecutar planes y programas formativos dirigidos a los directivos de las II.EE a nivel nacional. Además, se encarga de diseñar y proponer estrategias comunicacionales en el ámbito de su competencia. Considerando dichas funciones, en primer lugar, proponemos que, como parte de los planes y programas formativos, se destaque y fomente las temáticas relacionadas con el cuidado y autocuidado de la salud física y mental. Esto con la finalidad de reforzar la importancia del bienestar socioemocional de los directivos para su gestión, liderazgo y, por ende, el rendimiento de sus estudiantes. En segundo lugar, recomendamos la realización de cursos, a través de PeruEduca, sobre temas de bienestar socioemocional en el aula y la comunidad educativa, diseñados e implementados entre la DIBRED y la DIGC en conjunto.

De igual manera, proponemos la articulación con la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar, órgano de línea de la DIGC, con el objetivo de brindar una mayor difusión de la estrategia TED entre los directivos de las II.EE. Como parte de las jornadas técnicas o webinars realizadas por la DIF, se propone incorporar exposiciones que fomenten, por un lado, la importancia del bienestar socioemocional en las II.EE y, por otro lado, los servicios que brinda la estrategia TED, además de divulgar los materiales digitales puestos a disposición por TED.

Finalmente, la DIBRED, adicionalmente, podría realizar acciones de articulación con las Redes Educativas Rurales (RER), las cuales tienen como objetivo mejorar la calidad del servicio educativo a través de la integración de II.EE públicas, únicamente, de zonas rurales. Teniendo en cuenta las acciones de soporte al funcionamiento de las RER, recomendamos que se realice un trabajo articulado con los coordinadores de las redes para fomentar la difusión de TED entre las escuelas rurales, particularmente, en aquellas sin acceso a internet. Asimismo, los Equipos Itinerantes también podrían fomentar la difusión de TED, ya que son conformados por profesionales quienes brindan asistencia técnica a las RER. El objetivo de esto es que más docentes y directivos puedan conocer la importancia del bienestar socioemocional.

### **c. Propuesta para convertir a la estrategia TED a un PPI**

De acuerdo con la Directiva para el Diseño de los Programas Presupuestales en el marco del Presupuesto por Resultados, un Programa Presupuestal Institucional (PPI) está orientado al logro de resultados priorizados por un sector con respecto a la población, es decir, un PPI está alineado, principalmente, al logro de objetivos estratégicos institucionales.

En cuanto a la estrategia TED, se observa que estaría cumpliendo con lo señalado por dicha normativa, dado que no solo atiende a una problemática definida, sino que también cuenta con determinados objetivos estratégicos institucionales y sectoriales del PEI y PESEM como se detalló líneas arriba. Asimismo, el actual diseño de la estrategia TED también cumpliría con las etapas de un diseño de Programa Presupuestal, al contar con una cadena de valor, así como con indicadores que evalúan el cumplimiento de los componentes de la estrategia. De manera que, esto permitiría sustentar la asignación de recursos presupuestales durante la fase de Programación Multianual Presupuestaria y Formulación Presupuestaria realizada por el MEF. Esto a fin de garantizar la sostenibilidad a largo plazo de los servicios que brinda la estrategia TED, más aún, en un contexto de retorno a la presencialidad en las escuelas.

Por otro lado, recomendamos que previo a las coordinaciones para la propuesta de adecuación de la estrategia TED a un Programa Presupuestal se revise algunos aspectos de la cadena de valor. Con respecto al producto “Fortalecimiento de estrategias de bienestar socioemocional en regiones”, recomendamos que sea considerado como una actividad dentro de la cadena de valor. Debido a que, con el fortalecimiento y la transferencia de herramientas y metodología de TED, se espera que los especialistas de las DRE o UGEL tengan las capacidades necesarias para implementar planes de trabajo con estrategias relacionadas al bienestar socioemocional. Asimismo, sugerimos que dichos planes sean aprobados por las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada (IGED) y tengan carácter formal. De manera que, los especialistas de las DRE y UGEL puedan brindar el soporte y seguimiento correspondiente. Por lo que, recomendamos considerar como producto a los “planes de trabajo con estrategias de bienestar socioemocional implementados”. Esto también podría favorecer a que más docentes y directivos cuenten con soporte en contención emocional a nivel nacional.

Por último, en relación con el producto “Portal TED”, recomendamos también que sea evaluado dentro de la cadena de valor. Debido a que, dicha plataforma es un medio que permite a los docentes acceder a diversos recursos digitales (lecturas, gráficos, videos, etc.), lo cual no necesariamente generaría un cambio en la población objetivo. No se cuenta con un registro sobre el uso efectivo de dichos recursos y su efecto en la mejora del bienestar socioemocional del docente. Por lo que, recomendamos que el “Portal TED” sea considerado como un insumo, ya que coadyuva a la entrega de los productos que ofrece TED.

## Capítulo VI. Conclusiones y Recomendaciones

Las medidas de restricción en el Perú, a causa de la propagación del COVID-19, generaron que los docentes enfrenten nuevos desafíos para llevar a cabo la enseñanza de manera virtual y garantizar la continuidad del servicio educativo a nivel nacional. Esta coyuntura originó que los docentes padecieran estrés, depresión, ansiedad, entre otros malestares, que afectan su bienestar socioemocional y satisfacción laboral.

Como respuesta inmediata a este contexto, el MINEDU implementó la estrategia “Te Escucho Docente” (TED) con el objetivo de brindar soporte socioemocional a los docentes a través de sus servicios como la Atención en Contención Emocional Individual (ACEI). De manera que, dentro de su cadena causal, la estrategia espera tener impacto sobre la satisfacción laboral de los docentes. En ese marco, la presente investigación se planteó como objetivo general evaluar el impacto de la estrategia TED, en su modalidad de ACEI, sobre la satisfacción laboral de los docentes de las instituciones educativas públicas de educación básica regular.

Dada las características de la estrategia y el diseño no experimental, se optó por aplicar el Método de Variables Instrumentales (VI) para estimar el efecto causal de la modalidad de ACEI de la estrategia TED sobre la satisfacción laboral docente. De acuerdo con Wooldridge (2010), este método proporciona una solución general al problema de endogeneidad, al aislar el efecto de las características no observables de la decisión de participar a través de la variable instrumental. Para este estudio, como variable instrumental, se utilizó la interacción entre la calidad de internet móvil o fijo percibida por el docente y la proporción de hogares con acceso a internet en su distrito de residencia, a esta interacción se la denominó como cobertura de internet.

Para el cálculo del impacto de la modalidad ACEI la estrategia TED, las estimaciones se realizaron a través de Mínimos Cuadrados en 2 Etapas (MC2E). En la primera etapa de las estimaciones, se modeló la participación de los docentes en función de la variable instrumental y el conjunto de variables explicativas exógenas. De esta estimación, se concluyó que la variable instrumental tiene un efecto positivo y estadísticamente significativo al 1% en la decisión de los docentes de participar en modalidad de ACEI de TED. Además, con este resultado y el estadístico F, se concluyó que la variable instrumental es relevante.

Respecto a los resultados sobre el efecto causal de la intervención, se concluyó que, si no se hubiera controlado por endogeneidad, la estimación por MCO mostraría un efecto de la modalidad de ACEI estadísticamente no significativo sobre la satisfacción laboral docente. Además, este

estimador resultaría sesgado y no consistente por el problema de endogeneidad. No obstante, al resolver el problema de endogeneidad con la estimación por VI, encontramos que la modalidad ACEI tiene un efecto positivo y estadísticamente significativo al 1% sobre la satisfacción laboral de los docentes de las instituciones educativas públicas de educación básica regular.

En concreto, mediante la estimación de VI, evidenciamos que los docentes que participaron en la modalidad de ACEI de la estrategia TED, en promedio, tienen 6 puntos por encima de la satisfacción laboral de los docentes que no participaron en la estrategia. Esto es equivalente a un efecto de 1.78 desviaciones estándar en la satisfacción laboral docente. Este hallazgo es confiable, dado que el estimador de VI supera el problema de endogeneidad. Con este resultado se corrobora la hipótesis principal de que la estrategia “Te Escucho Docente”, a través de su modalidad de Atención en Contención Emocional Individual, tuvo un impacto positivo en la satisfacción laboral de los docentes de las instituciones educativas públicas de Educación Básica Regular en el Perú en el 2021.

Además, este efecto positivo y estadísticamente significativo se mantiene al considerar una evaluación en submuestras según experiencia, situación laboral y sexo del docente. No obstante, cabe señalar que estos resultados corresponden a un efecto local, es decir, el estimador por VI identifica el impacto para el grupo de docentes cuya participación se ve afectada por la variable instrumental.

En cuanto al conjunto de variables explicativas consideradas en la estimación, se encontró que las variables sexo y años de experiencia inciden de manera positiva y estadísticamente significativa sobre la satisfacción laboral. Mientras que, las variables sobre el nivel de enseñanza (inicial, primaria y secundaria), situación laboral, ocupación adicional, años de estudio del docente, y deserción escolar presentan una relación negativa y estadísticamente significativa sobre la satisfacción laboral de los docentes.

La evidencia sólida proporcionada en el presente estudio resalta la importancia de que el MINEDU garantice la sostenibilidad de la operatividad de la modalidad de ACEI de TED para seguir brindando soporte socioemocional a los docentes. Inclusive, se recomienda evaluar el escalamiento de la operatividad de TED a nivel nacional. Dado que, se encuentra en línea con lo dispuesto por la Ley de Salud Mental, Ley N° 30947, la cual establece que el Estado debe garantizar el acceso y disponibilidad de programas y servicios de atención en salud mental a toda la población. Para ello, resulta importante considerar la posibilidad de convertir el diseño

presupuestal de TED a un programa presupuestal y contar con los recursos para una implementación de mayor alcance.

Asimismo, entre las recomendaciones para el fortalecimiento de la estrategia TED, se propone la articulación multisectorial, por ejemplo, con programas como las Plataformas de Acción para la Inclusión Social - PAIS del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. Con la finalidad de que los docentes, ubicados en zonas rurales o con limitada conectividad, puedan hacer uso de las instalaciones de los Tambos y tener más probabilidades de beneficiarse de los servicios que ofrece TED. Adicionalmente, se recomienda la articulación y el fortalecimiento de acciones entre las direcciones del MINEDU. Esto, con el propósito de difundir los servicios que brinda TED, por ejemplo, entre los directivos de los centros educativos; de manera que más directores y subdirectores puedan beneficiarse de la atención ACEI. Debido a que, en el 2021, apenas el 1% de directivos participó en la modalidad ACEI.

Sobre la experiencia del desarrollo de la presente investigación, se recomienda al MINEDU implementar una encuesta, de manera anual, sobre temas de satisfacción laboral, así como salud mental de los docentes, directivos, personal administrativo y estudiantes. Esto, debido a la muy escasa información sobre dichos temas, razón por la cual diseñamos y aplicamos la encuesta de satisfacción laboral docente basada en el cuestionario de Warr, Cook y Wall (1979). Esta información permitiría fundamentar las decisiones de política en el marco del bienestar docente y salud mental en el sector educación. Además, se recomienda al MINEDU realizar un estudio cualitativo sobre la percepción de los beneficiarios de la modalidad de ACEI de TED. Esto, con el objetivo de identificar oportunidades de mejoras en la operatividad y entrega del servicio que ofrece la estrategia TED.

Finalmente, mediante esta investigación, se pretende contribuir a la discusión acerca de la relevancia de la satisfacción laboral docente y los programas sobre bienestar socioemocional. Además, se espera incentivar al desarrollo de nuevos estudios en el Perú en el marco de la salud mental.

## Bibliografía

- Anastasiou, S., & Belios, E. (2020). Effect of Age on Job Satisfaction and Emotional Exhaustion of Primary School Teachers in Greece. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(2), Art. 2. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10020047>
- Arias, W., Sánchez, M., & Ceballos, K. (2017). Síndrome de burnout, satisfacción laboral y relaciones interpersonales en profesores de una institución educativa de Arequipa. *Acta Psicológica Peruana*, 2(1), 118-139.
- Badri, M. A., Mohaidat, J., Ferrandino, V., & El Mourad, T. (2013). The social cognitive model of job satisfaction among teachers: Testing and validation. *International Journal of Educational Research*, 57, 12-24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.10.007>
- Banks, J., & Xu, X. (2020). The Mental Health Effects of the First Two Months of Lockdown during the COVID-19 Pandemic in the UK\*. *Fiscal Studies*, 41(3), 685-708. <https://doi.org/10.1111/1475-5890.12239>
- Beusaert, S., Froehlich, D. E., Riley, P., & Gallant, A. (2023). What about school principals' well-being? The role of social capital. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 405-421.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., & Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: Descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70020-2](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70020-2)
- Bernal, R., & Peña, X. (2011). *Guía práctica para la evaluación de impacto*. Universidad de los Andes.
- Bland, J M. & Altman, D. G (1997). *Statistics notes: Cronbach's alpha*. *BMJ*, 314(7080), 572–572. doi:10.1136/bmj.314.7080.572
- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683. <https://doi.org/10.1177/00131610121969460>
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Occupational Stress and Satisfaction in Teaching. *British Educational Research Journal*, 17(3), 263-281. <https://doi.org/10.1080/0141192910170306>
- Briones, E., Tabernero, C., & Arenas, A. (2010). Job Satisfaction of Secondary School Teachers: Effect of Demographic and Psycho-Social Factors. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 115-122.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. The Guilford Press.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
- Brown, T. A. & Moore, M. T. (2012). Confirmatory factor analysis. En Rick H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modelling* (pp. 361-379). The Guilford Press.
- Browne, M. W. (1984). Asymptotically distribution-free methods for the analysis of covariance structures. *British journal of mathematical and statistical psychology*, 37(1), 62-83.



- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230–258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Cameron, A., & Trivedi, P. (2005). *Microeconometrics: Methods and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511811241
- Castaneda, G. A., & Scanlan, J. M. (2014). Job Satisfaction in Nursing: A Concept Analysis: Job Satisfaction in Nursing. *Nursing Forum*, 49(2), 130-138. <https://doi.org/10.1111/nuf.12056>
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate behavioral research*, 1(2), 245-276. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102\\_10](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10)
- Celina Oviedo, H., & Campo Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa. *Revista Colombiana de Psiquiatria*, XXXIV, 4, 577.
- CEPAL. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Chen, J., & Zhu, S. (2016). Online information searches and help seeking for mental health problems in urban China. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 43, 535-545. Doi: [10.1007/s10488-015-0657-6](https://doi.org/10.1007/s10488-015-0657-6)
- Chirico, F., Sharma, M., Zaffina, S., & Magnavita, N. (2020). Spirituality and Prayer on Teacher Stress and Burnout in an Italian Cohort: A Pilot, Before-After Controlled Study. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02933>
- Christensen, S. S., Wilson, B. L., & Hansen, S. D. (2022). Using affective events theory to conceptualise nurses' emotional behaviour: A scoping review. *Collegian*, 30(1), 147-153. <https://doi.org/10.1016/j.colegn.2022.05.010>
- Clark, A. E. (1996). Job satisfaction in Britain. *British journal of industrial relations*, 34(2), 189-217. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8543.1996.tb00648.x>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of applied psychology*, 78(1), 98-104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Couper, M. P., Tourangeau, R., Conrad, F. G., & Singer, E. (2006). Evaluating the Effectiveness of Visual Analog Scales: A Web Experiment. *Social Science Computer Review*, 24(2), 227–245. <https://doi.org/10.1177/0894439305281503>
- Curran, P.J., West, S.G., & Finch, J.F. (1996). The Robustness of Test Statistics to Nonnormality and Specification Error in Confirmatory Factor Analysis. *Métodos psicológicos*, 1 (1), 16–29. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.16>

- Darren, G., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.).
- Decreto Supremo N° 072-2012-PCM. Decreto Supremo que aprueba el Código de Buenas Prácticas Estadísticas del Perú (06 de julio de 2012).  
<http://escale.minedu.gob.pe/documents/10156/1664912/DS.+072-2012-PCM>
- Decreto Supremo N° 001-2015-MINEDU. Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación (31 de enero de 2015).  
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118294-001-2015-minedu>
- Decreto Supremo N° 009-2020-MINEDU. Proyecto Educativo Nacional - PEN al 2036: El Reto de la Ciudadanía Plena (28 de julio de 2020).  
<https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-supremo-que-aprueba-el-proyecto-educativo-nacional-decreto-supremo-n-009-2020-minedu-1873877-3/#:~:text=N%C2%BA%20009%2D2020%2DMINEDU&text=%C3%81mbito%20de%20aplicaci%C3%B3n-.El%20E2%80%9CProyecto%20Educativo%20Nacional%20%2D%20PEN%20al%202036%3A%20El%20Reto,en%20cuanto%20les%20sea%20aplicable>
- Delgado-Gallegos, J. L., Padilla-Rivas, G. R., Zuñiga-Violante, E., Avilés-Rodriguez, G., Arellanos-Soto, D., Villareal, H. F., Cosío-León, M. de los Á., Romo-Cardenas, G. S., & Islas, J. F. (2021). Teaching Anxiety, Stress and Resilience During the COVID-19 Pandemic: Evaluating the Vulnerability of Academic Professionals in Mexico Through the Adapted COVID-19 Stress Scales. *Frontiers in Public Health*, 9, 669057.  
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.669057>
- Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.  
<https://doi.org/10.1108/09578239810211545>
- Directiva N° 005-2020-EF/50.01. Directiva para el diseño de los Programas Presupuestales en el marco del Presupuesto por Resultados (05 de diciembre de 2020).  
<https://www.mef.gob.pe/es/normatividad-sp-9867/por-instrumento/directivas/26583-resolucion-directoral-n-0030-2020-ef-50-01-3/file>
- Directiva N° 002-2023-EF/50.01. Directiva de Programación Multianual Presupuestaria y Formulación Presupuestaria (16 de marzo del 2023).  
<https://www.gob.pe/institucion/mef/normas-legales/4003951-0005-2023-ef-50-01>
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting Teacher Anxiety, Depression, and Job Satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1).  
<https://doi.org/10.22329/jtl.v8i1.2896>
- Fernandes, L., Peixoto, F., Gouveia, M. J., Silva, J. C., & Wosnitza, M. (2019). Fostering teachers' resilience and well-being through professional learning: Effects from a training programme. *The Australian Educational Researcher*, 46(4), 681-698.  
<https://doi.org/10.1007/s13384-019-00344-0>

- Freire, C., Ferradás, M. del M., García-Bértoa, A., Núñez, J. C., & Valle, A. (2023). Teacher profiles based on burnout symptoms: Differences between educational stages and relationship with adaptive psychological functioning. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 28(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.07.002>
- Fundación, S. E. S. (2019). Articulación intersectorial y plan de acción de programas de Competencias Transversales y Socioemocionales.
- Galperín, H. (2017). Sociedad digital: Brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe. *Serie Policy Papers. Paris y Montevideo, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262860\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262860_eng)
- Gamero, C. (2005). *Análisis Microeconómico de la Satisfacción Laboral / Microeconomic Analysis of Job Satisfaction*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4257.6724>
- García Rey, A. B., & Fundación, E. (2021). Innovación social con conectividad y salud: Telefonía celular 3G y atención materno-infantil en comunidades del Amazonas peruano. Caracas: CAF. <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1696>
- Gaziel, H. H. (1986). Correlates of Job Satisfaction: A Study of the Two Factor Theory in an Educational Setting. *The Journal of Psychology*, 120(6), 613-626. <https://doi.org/10.1080/00223980.1986.9915491>
- Gazizoglu, S., & Tansel, A. (2006). Job satisfaction in Britain: individual and job related factors. *Applied economics*, 38(10), 1163-1171. <https://doi.org/10.1080/00036840500392987>
- Gertler, P. J., Martinez, S., Premand, P., & Rawlings, L. B. (2017). *La evaluación de impacto en la práctica, Segunda edición*. World Bank Publications.
- Gray, D. (2009). Emotional Intelligence and School Leadership. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(4), n4.
- Grobler, B., Moloi, C., & Thakhordas, S. (2017). Teachers' perceptions of the utilisation of emotional intelligence by their school principals to manage mandated curriculum change processes. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 336-355.
- Goetz, K., Campbell, S. M., Broge, B., Dorfer, C. E., Brodowski, M., & Szecsenyi, J. (2012). The impact of intrinsic and extrinsic factors on the job satisfaction of dentists. *Community Dentistry and Oral Epidemiology*, 40, 474-480. doi: 10.1111/j.1600-0528.2012.00693.x
- Gosden, T., Williams, J., Petchey, R., Leese, B., & Sibbald, B. (2002). Salaried contracts in UK general practice: a study of job satisfaction and stress. *Journal of Health Services Research & Policy*, 7(1), 26-33. <https://doi.org/10.1258/1355819021927647>
- Gui, L., Barriball, K. L., & While, A. E. (2009). Job satisfaction of nurse teachers: A literature review. Part I: Measurement, levels and components. *Nurse Education Today*, 29(5), 469-476. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2008.11.002>
- Hair, F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis (7th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Hanisch, K. A., & Hulin, C. L. (1991). General attitudes and organizational withdrawal: An evaluation of a causal model. *Journal of Vocational Behavior*, 39(1), 110-128. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(91\)90006-8](https://doi.org/10.1016/0001-8791(91)90006-8)
- Hegney, D., Plank, A., & Parker, V. (2006). Extrinsic and intrinsic work values: Their impact on job satisfaction in nursing. *Journal of Nursing Management*, 14(4), 271-281. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2934.2006.00618.x>
- Herrero, J. (2010). Confirmatory factor analysis in the study of the structure and stability of assessment instruments: An example with the Self-Esteem Questionnaire (CA-14). *Intervención Psicosocial*, 19(3), 289-300.
- Hezberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). The motivation to work. *New York: Wiley*.
- Ho, C.-L., & Au, W.-T. (2006). Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 172-185. <https://doi.org/10.1177/0013164405278573>
- Hongying, S. (2007). Literature Review of Teacher Job Satisfaction. *Chinese Education & Society*, 40(5), 11-16. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400502>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2022). *Informe Técnico: Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares al cuarto trimestre 2021*. <https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/2977996-las-tecnologias-de-informacion-y-comunicacion-en-los-hogares-octubre-noviembre-diciembre-2021>
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The Wrong Solution to the Teacher Shortage. *Educational Leadership*, 60(8) (30-33).
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & 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, 1010-1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Joint Research Centre-European Commission. (2008). *Handbook on constructing composite indicators: methodology and user guide*. OECD publishing.
- Judge, T. A., Zhang, S. (Carrie), & Glerum, D. R. (2020). Job Satisfaction. En Valerie I. Sessa, Nathan A. Bowling (Eds), *Essentials of Job Attitudes and Other Workplace Psychological Constructs* (1st ed.) (pp. 204 – 239). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429325755>
- Kaiser, H.F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *psychometrika*, 39(1), 31-36.

- Khandker, S. R., Koolwal, G. B., & Samad, H. A. (2009). *Handbook on impact evaluation: quantitative methods and practices*. World Bank Publications.
- King, N. (1970). Clarification and evaluation of the two-factor theory of job satisfaction. *Psychological Bulletin*, 74, 18-31. <https://doi.org/10.1037/h0029444>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100, 702-715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358. <https://doi.org/10.1108/EUM000000005931>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105, 805-820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Leal-Soto, F., Dávila Ramírez, J., & Valdivia V, Y. (2014). Bienestar psicológico y prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1037-1046. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.bppd>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 236-247. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.006>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social Cognitive Career Theory and Subjective Well-Being in the Context of Work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6-21. <https://doi.org/10.1177/1069072707305769>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lever, N., Mathis, E., & Mayworm, A. (2017). School Mental Health Is Not Just for Students: Why Teacher and School Staff Wellness Matters. *Report on emotional & behavioral disorders in youth*, 17(1), 6-12.
- Ley N° 29733. Ley de Protección de Datos Personales (03 de julio de 2011). <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/243470-29733>
- Ley N° 29944. Ley de Reforma Magisterial (24 de noviembre de 2012). <https://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/pdf-ley-reforma-magisterial/ley-29944.pdf>
- Ley N° 30497. Ley de Salud Mental (22 de mayo de 2019). <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-de-salud-mental-ley-n-30947-1772004-1/>

- Li, C.H. (2016). The performance of ML, DWLS, and ULS estimation with robust corrections in structural equation models with ordinal variables. *Psychological methods*, 21(3), 369. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/met0000093>
- Li, L. Z., & Wang, S. (2020). Prevalence and predictors of general psychiatric disorders and loneliness during COVID-19 in the United Kingdom. *Psychiatry Research*, 291, 113267. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113267>
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1573105975115113600>
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., & Tomás, I. (2017). The exploratory factor analysis of items: guided analysis based on empirical data and software. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 33(2), 417-4. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.270211>
- Luque-Reca, O., García-Martínez, I., Pulido-Martos, M., Burguera, J. L., & Augusto-Landa, J. M. (2022). Teachers' life satisfaction: A structural equation model analyzing the role of trait emotion regulation, intrinsic job satisfaction and affect. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103668. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103668>
- Magnavita, N., Fileni, A., & Bergamaschi, A. (2009). Satisfaction at work among radiologists. *La radiologia medica*, 114(8), 1330-1344.
- Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1-23. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.1.1.19902>
- Martínez, C. M., & Sepúlveda, M. A. R. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista colombiana de psiquiatría*, 41(1), 197-207.
- Maxwell, A., & Riley, P. (2017). Emotional demands, emotional labour and occupational outcomes in school principals: Modelling the relationships. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 484-502.
- McDonald, D. J., & Makin, P. J. (2000). The psychological contract, organisational commitment and job satisfaction of temporary staff. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(2), 84-91.
- Medina-Guillen, L. F., Quintanilla-Ferrufino, G. J., Palma-Vallejo, M., & Medina Guillen, M. F. (2021). Workload in a group of Latin American teachers during the COVID-19 pandemic. *Uniciencia*, 35(2), 1-13. <https://doi.org/10.15359/ru.35-2.15>
- Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, Programa Nacional Plataformas de Acción para la Inclusión Social-PAIS. (2022). *Memoria Anual 2021*. <https://www.gob.pe/institucion/pais/informes-publicaciones/3135696-memoria-anual-2021-pn-pais>
- Ministerio de Educación (2022). *Medición remota de habilidades socioemocionales y malestar psicosocial: Docentes y directores de la Educación Básica Regular*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8612>

- Ministerio de Educación. (17 de mayo de 2022). *Nota de Prensa*. 124,533 estudiantes interrumpieron su educación en el 2021 debido a la pandemia. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/607069-124-533-estudiantes-interrumpieron-su-educacion-en-el-2021-debido-a-la-pandemia>
- Mount, M., Ilies, R., & Johnson, E. (2006). Relationship of Personality Traits and Counterproductive Work Behaviors: The Mediating Effects of Job Satisfaction. *Personnel Psychology*, 59(3), 591-622. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2006.00048.x>
- Murillo, F. J., & Román, M. (2012). Formación, Motivación y Condiciones Laborales de los Docentes de Primaria en Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 4(4), Art. 4. <https://doi.org/10.34236/rpie.v4i4.25>
- Norris, M., & Lecavalier, L. (2010). Evaluating the use of exploratory factor analysis in developmental disability psychological research. *Journal of autism and developmental disorders*, 40, 8-20. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0816-2>
- Oshagbemi, T. (1999), "Overall job satisfaction: how good are single versus multiple-item measures?", *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 14 No. 5, pp. 388-403. <https://doi.org/10.1108/02683949910277148>
- Orrego Tapia, V. (2022). Educación remota y salud mental docente en tiempos de COVID-19. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 12-29. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.001>
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77, 963-974. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.77.6.963>
- Parks, K. M., & Steelman, L. A. (2008). Organizational wellness programs: A meta-analysis. *Journal of Occupational Health Psychology*, 13, 58-68. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.13.1.58>
- Parra-Cardona, J. R., & DeAndrea, D. C. (2016). Latinos' access to online and formal mental health support. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 43, 281-292. doi: [10.1007/s11414-014-9420-0](https://doi.org/10.1007/s11414-014-9420-0)
- Pérez-González, J. C. (2017). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1285>
- Pérez, E. R., & Medrano, L. A. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 2(1), 58-66
- Pressley, T., Ha, C., & Learn, E. (2021). Teacher stress and anxiety during COVID-19: An empirical study. *School Psychology*, 36(5), 367-376. <https://doi.org/10.1037/spq0000468>
- Ren, Y., Tang, R., & Li, M. (2022). The relationship between delay of gratification and work engagement: The mediating role of job satisfaction. *Heliyon*, 8(8), e10111. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10111>
- Resolución Viceministerial N° 241-2021-MINEDU. (27 de julio de 2021). Que crea la Estrategia de Bienestar Docente denominada "Te Escucho Docente -TED" y aprueba el documento

normativo denominado “Disposiciones que regulan la Estrategia de Bienestar Docente Te Escucho Docente - TED”. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2044498-241-2021-minedu>

- Robinson, L. E., Valido, A., Drescher, A., Woolweaver, A. B., Espelage, D. L., LoMurray, S., Long, A. C. J., Wright, A. A., & Dailey, M. M. (2022). Teachers, Stress, and the COVID-19 Pandemic: A Qualitative Analysis. *School Mental Health*. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09533-2>
- Sadeghi, K., & Sa'adatpourvahid, M. (2016). EFL Teachers' Stress and Job Satisfaction: What Contribution Can Teacher Education Make? *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(3), 75-96.
- Scott, K. D., & Taylor, G. S. (1985). An Examination of Conflicting Findings on the Relationship Between Job Satisfaction and Absenteeism: A Meta-Analysis. *Academy of Management Journal*, 28(3), 599-612. <https://doi.org/10.5465/256116>
- Sergiovanni, T. (1967). Factors Which Affect Satisfaction and Dissatisfaction of Teachers. *Journal of Educational Administration*, 5(1), 66-82. <https://doi.org/10.1108/eb009610>
- Sharma, R., & Jyoti, J. (2006). *Job satisfaction among school teachers*. <https://www.semanticscholar.org/paper/JOB-SATISFACTION-AMONG-SCHOOL-TEACHERS-Sharma-Jyoti/03278f41b6ef57e759fa346c66bb03e633559c91>
- Spilt, J., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review volume*, 23(457-477). <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Staiger, D., & Stock, J. H. (1997). Instrumental Variables Regression with Weak Instruments. *Econometrica*, 65(3), 557–586. <https://doi.org/10.2307/2171753>
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of personality assessment*, 80(1), 99-103. [https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001\\_18](https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_18)
- Steiner, E. D., Doan, S., Woo, A., Gittens, A. D., Lawrence, R. A., Berdie, L., Wolfe R- L., Greer L. & Schwartz, H. L. (2022). Restoring Teacher and Principal Well-Being Is an Essential Step for Rebuilding Schools.
- Steiner, E. D., & Woo, A. (2021). *Job-Related Stress Threatens the Teacher Supply: Key Findings from the 2021 State of the U.S. Teacher Survey*. RAND Corporation. [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RRA1108-1.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA1108-1.html)
- Stock, J. H. & Watson, M. W. (2012). *Introducción a la Econometría (3.ª ed.)*. Pearson Educación, S.A
- Sun, J., & Leithwood, K. (2012). Transformational school leadership effects on student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418-451. <https://doi.org/10.1080/15700763.2012.681001>
- Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Dar sentido al alfa de Cronbach. *Revista internacional de educación médica*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>




- Thorndike, R. M. (1995). Book review: psychometric theory by Jum Nunnally and Ira Bernstein New York: McGraw-hill, 1994, xxiv+ 752 pp. *Applied psychological measurement*, 19(3), 303-305. <https://doi.org/10.1177/0146621695019003008>
- Tomás, J. M., De los Santos, S., & Fernández. (2020). Job Satisfaction of the Dominican Teacher: Labor Background | Revista Colombiana de Psicología. *Revista Colombiana de Psicología*. <https://doi.org/10.15446/rcp.v28n2.7167>
- Topchyan, R., & Woehler, C. (2021). Do teacher status, gender, and years of teaching experience impact job satisfaction and work engagement? *Education and Urban Society*, 53(2), 119-145.
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Tricas Moreno, J. M., Salavera Bordas, C., Lucha Lopez, M. O., Vidal Peracho, C., Lucha Lopez, A. C., Estebanez de Miguel, E., & Bernues Vazquez, L. (2010). Descriptive study of stress and satisfaction at work in the Saragossa university services and administration staff. *International Journal of Mental Health Systems*, 4(1), 1-7. <https://doi.org/10.1186/1752-4458-4-7>
- Ucedo, V. (2021). *Validación de la estructura interna del cuestionario de satisfacción laboral de Warr, Cox y Wall, para docentes de educación superior*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Ciencias Matemáticas, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.
- Ulleberg, P., & Rundmo, T. S. (1997). Job stress, social support, job satisfaction and absenteeism among offshore oil personnel. *Work and Stress*, 11, 215-228. doi:10.1080/02678379708256836
- Van der Merwe, H. M., & Parsotam, A. M. (2011). Breathe in, breathe out: alleviating stress in school principals. *Journal for New Generation Sciences*, 9(1), 151-164.
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being*. <https://policycommons.net/artifacts/798992/teachers-well-being/1670634/>
- Véliz, C. (2019). Análisis multivariante. Métodos estadísticos multivariantes para la investigación. Lima: Cengage Learning.
- Voutilainen, A., Pitkäaho, T., Kvist, T., & Vehviläinen-Julkunen, K. (2016). How to ask about patient satisfaction? The visual analogue scale is less vulnerable to confounding factors and ceiling effect than a symmetric Likert scale. *Journal of advanced nursing*, 72(4), 946-957. <https://doi.org/10.1111/jan.12875>
- Wanous, J. P., Reichers, A. E., & Hudy, M. J. (1997). Overall job satisfaction: How good are single-item measures? *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 247-252. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.247>
- Warr, P., Cook, J., & Wall, T. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of Occupational Psychology*, 52(2), 129-148. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1979.tb00448.x>

- Watkins, M. W. (2018). Exploratory factor analysis: A guide to best practice. *Journal of Black Psychology, 44*(3), 219-246.
- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective Events Theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. En *Research in organizational behavior: An annual series of analytical essays and critical reviews, Vol. 18* (pp. 1-74). Elsevier Science/JAI Press.
- Werminont, P. F. (1966). Intrinsic and extrinsic factors in job satisfactions. *Journal of Applied Psychology, 50*, 41-50.
- Wild, A. (2015). Relationships between high school chemistry students' perceptions of a constructivist learning environment and their STEM career expectations. *International Journal of Science Education, 37*(14), 2284–2305.  
doi:[10.1080/09500693.2015.1076951](https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1076951)
- Wooldridge, J. M. (2010). *Econometric analysis of cross section and panel data*. The MIT press.  
<http://www.jstor.org/stable/j.ctt5hhcfr>
- Zang, N., Cao, H., Zhou, N., Jiang, L., & Li, B. (2022). Job load, job stress, and job exhaustion among Chinese junior middle school teachers: Job satisfaction as a mediator and teacher's role as a moderator. *Social Psychology of Education, 25*(5), 1003-1030.  
<https://doi.org/10.1007/s11218-022-09719-1>
- Zigarelli, M. A. (1996). An Empirical Test of Conclusions From Effective Schools Research. *The Journal of Educational Research, 90*(2), 103-110.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9944451>

## Anexos

### Anexo 1. Cuestionario de satisfacción laboral docente

Lea los siguientes enunciados con cuidado y decida qué tan satisfecho se siente, dentro de un rango de 0 (muy insatisfecho) a 20 (muy satisfecho)<sup>9</sup>:

Pregunta:	Respuesta:
<p><b>¿Qué tan satisfecho se siente con...</b></p>	<p>Muy insatisfecho 0 <span style="float: right;">Muy satisfecho 20</span></p> 
1. la autonomía para elegir su propio método de enseñanza en el aula?	
2. la relación con sus colegas docentes de la IE?	
3. la remuneración íntegra mensual (incluya asignaciones temporales en caso corresponda)?	
4. la relación con su director(a) de la IE?	
5. la responsabilidad y funciones que se le otorgó para el desarrollo de su labor de enseñanza?	
6. el reconocimiento (simbólico o monetario) que brinda el Minedu al docente por el desempeño laboral?	
7. la oportunidad de aplicar sus habilidades pedagógicas en la metodología de enseñanza?	
8. la relación que usted percibió entre el director(a) y sus colegas docentes de la IE?	
9. la oportunidad de crecimiento profesional (acceso a cargos directivos, ascenso en la escala magisterial, otros) que brinda el Minedu?	
10. la manera en cómo se gestionó su IE en lo pedagógico?	
11. la atención de sus sugerencias o recomendaciones para la IE por parte de su director(a)?	
12. las horas de trabajo (semanal) como docente en la IE? (incluya horas extras)	
13. las actividades distintas a su rol de enseñanza en la IE (actividades administrativas, vigilancia, otros)?	
14. su estabilidad laboral en la IE?	
15. con las condiciones físicas de su lugar de trabajo (mobiliario, espacio, ambiente)?	

Elaboración propia.

<sup>9</sup> La encuesta se diseñó e implementó a través de la plataforma Qualtrics.

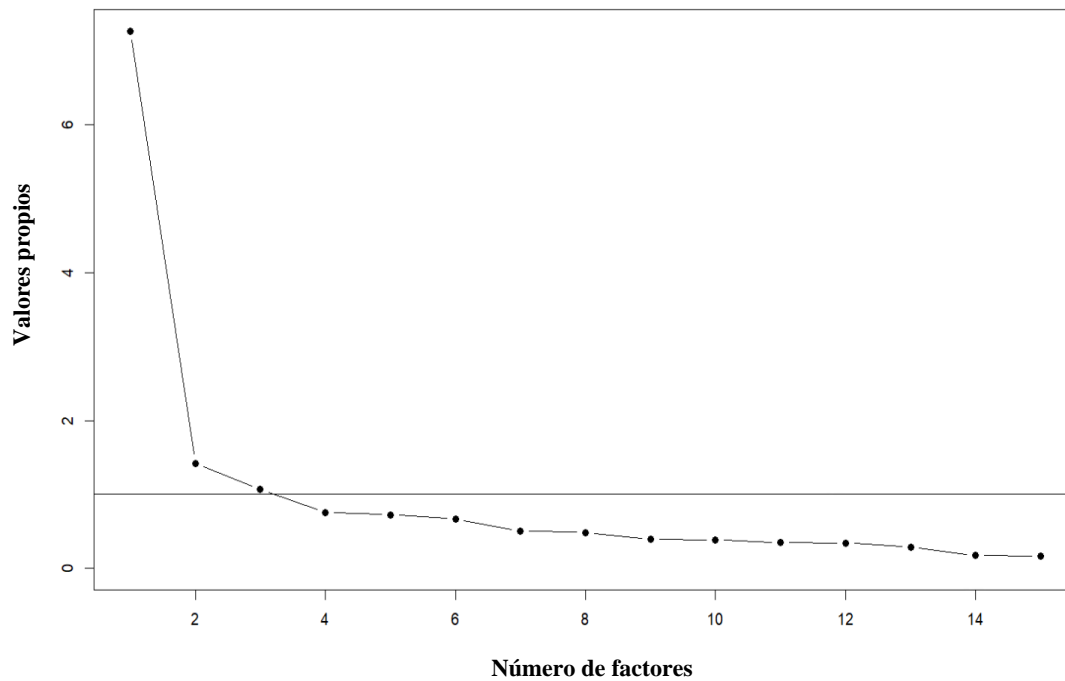
## Anexo 2. Descripción de los 15 ítems sobre satisfacción laboral docente

N° Ítem	Descripción
Ítem 01	Autonomía para elegir su propio método de enseñanza en el aula.
Ítem 02	Relación con sus colegas docentes de la IE.
Ítem 03	Remuneración íntegra mensual (incluya asignaciones temporales en caso corresponda).
Ítem 04	Relación con su director(a) de la IE.
Ítem 05	Responsabilidad y funciones que se le otorgó para el desarrollo de su labor de enseñanza.
Ítem 06	Reconocimiento (simbólico o monetario) que brinda el Minedu al docente por el desempeño laboral.
Ítem 07	Oportunidad de aplicar sus habilidades pedagógicas en la metodología de enseñanza.
Ítem 08	Relación que usted percibió entre el director(a) y sus colegas docentes de la IE.
Ítem 09	Crecimiento profesional (acceso a cargos directivos, ascenso en la escala magisterial, otros) que brinda el Minedu.
Ítem 10	Gestión de la IE en lo pedagógico.
Ítem 11	Atención de sus sugerencias o recomendaciones para la IE por parte de su director (a).
Ítem 12	Horas de trabajo (semanal) como docente de la IE (incluya horas extras).
Ítem 13	Actividades distintas a su rol de enseñanza en la IE (actividades administrativas, vigilancia, otros).
Ítem 14	Estabilidad laboral en la IE.
Ítem 15	Condiciones físicas de su lugar de trabajo (espacio, ambiente, mobiliario).

Elaboración propia.

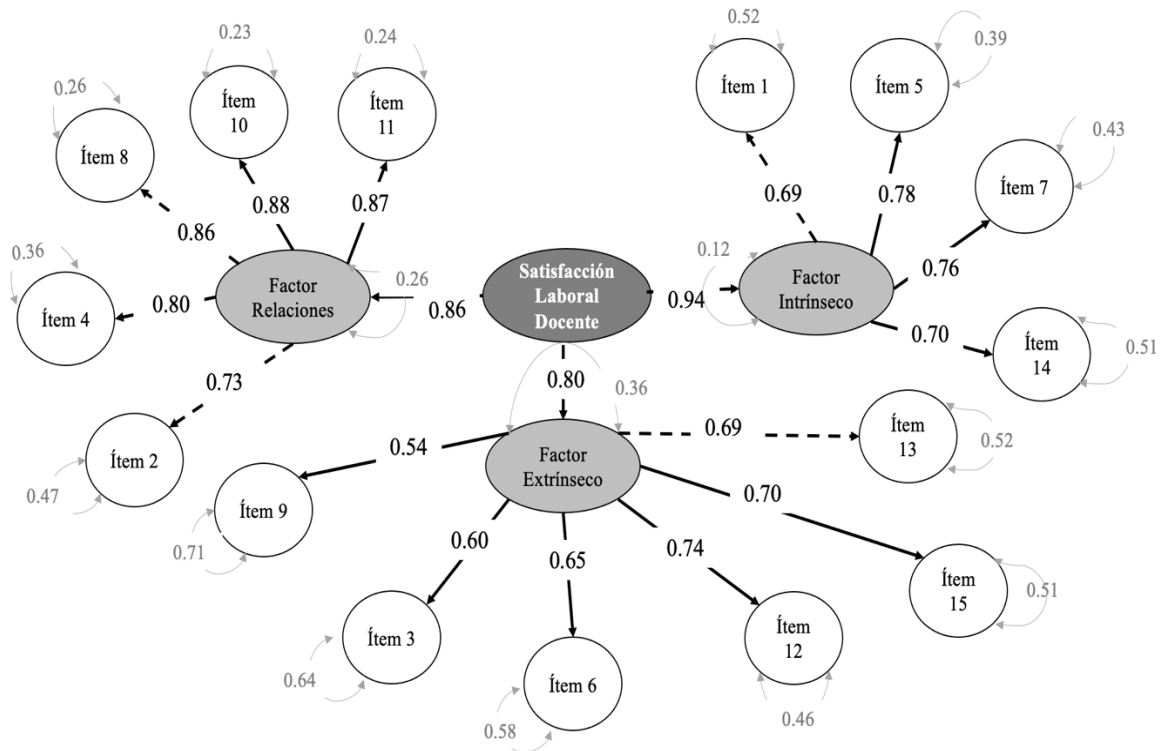
### Anexo 3. Gráfico de sedimentación desarrollado por Cattell (1966)

Representación gráfica de la magnitud de los autovalores o varianza explicada de los factores.



Elaboración propia.

**Anexo 4. Estructura factorial de satisfacción laboral docente por AFC**



Elaboración propia.

**Anexo 5. Resultados de la estimación por MC2E (segunda etapa) considerando otras variables instrumentales**

<b>VARIABLES</b>	<b>Web</b>	<b>Web-Freq</b>
Estrategia TED (ACEI)	7.335** (3.345)	9.988** (4.186)
Años de experiencia	0.029** (0.014)	0.028* (0.016)
Situación laboral (Nombrado=1, Contratado=0)	-0.732** (0.295)	-0.680* (0.353)
Sexo (Hombre=1, Mujer=0)	1.371*** (0.457)	1.671*** (0.567)
Ocupación adicional	-0.757* (0.421)	-0.956* (0.510)
Años de estudio	-0.167** (0.078)	-0.220** (0.096)
Deserción escolar	-0.055* (0.029)	-0.076** (0.036)
Nivel de enseñanza: Primaria	-0.983** (0.411)	-1.181** (0.504)
Nivel de enseñanza: Secundaria	-0.959** (0.405)	-1.121** (0.489)
Nivel de ruralidad: Rural 2	0.563 (0.405)	0.658 (0.489)
Nivel de ruralidad: Rural 3	-0.134 (0.484)	-0.319 (0.572)
Nivel de ruralidad: Urbano	-0.539 (0.459)	-0.748 (0.544)
Constante	15.002*** (0.843)	15.267*** (1.005)
Observaciones	1,910	1,910
Wald chi2(12)	22.91	18.38
Prob > chi2	0.029	0.105

Errores estándar robustos en paréntesis

\*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

Elaboración propia.