



Trabajo de Integración Final

**“Relación entre Autoeficacia Percibida y Burnout en Docentes
Argentinos de Nivel Primario y Secundario”**

María Florencia Ambrosio
Agosto de 2015

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Departamento de Psicología
Licenciatura en Psicología

L.U.: 135723

Tutor: Prof. Mag. Juan M. Bodenheimer

Resumen

Los factores que influyen en la calidad de la educación en Argentina son múltiples y sus relaciones intrincadas. El desprestigio del rol docente ocupa un lugar protagónico en los últimos años, que impacta directamente en la autoestima de los trabajadores áulicos, generándoles dudas sobre su valor como profesionales, y desembocando en una consecuente falta de motivación o altos sentimientos de estrés por el escaso reconocimiento de su esfuerzo. Un docente estresado tendrá dificultades para transmitir eficazmente y su salud laboral y psicológica afectará directamente a la calidad de su enseñanza. Según estudios recientes, se ha comprobado que no solo los factores ambientales influyen en el desarrollo del estrés prolongado y posterior desarrollo del síndrome de burnout, sino que también existen características personales que pueden actuar como reguladoras frente a este síndrome. Uno de los factores personales mediadores frente al estrés que ha sido más estudiado en el último tiempo es la “autoeficacia”. El presente estudio evaluó la correlación entre autoeficacia y burnout en una muestra de 120 docentes argentinos de Capital Federal y Gran Buenos Aires, utilizando una adaptación del MBI-GS para países latinoamericanos (Oramas et. al, 2007) y una adaptación de la Escala de Autoeficacia Percibida para Docentes (Arata y Soto, 2012). Se pudo comprobar que existe la mencionada correlación: a más autoeficacia percibida, los docentes evaluados calificaron menos en la escala de burnout. Estos resultados sugieren la importancia del desarrollo de la autoeficacia en docentes para disminuir la incidencia del síndrome.

There are multiple factors that influence the quality of education in Argentina and their relationship is intricate. In recent years the loss of prestige of the teaching role has played a leading part that impacts directly on the self-esteem of classroom workers, generating uncertainty about their value as professionals, and giving rise to a consequent lack of motivation or high feelings of stress by insufficient recognition of their efforts. A stressed teacher will have difficulty to effectively convey knowledge and their psychological and occupational health will directly affect the quality of their teaching. According to recent studies, it has been proved that not only context factors influence the development of sustained work stress and consequent burnout syndrome, but also personal characteristics may act as a regulator for its development. One of the recently most studied personal traits is that of “self-efficacy”. The present study evaluates the correlation between self-efficacy and burnout on 120 Argentine teachers from the Capital City and outskirts by means of an MBI-GS adaptation for Latin- American countries (Oramas et.al, 2007) and an adaptation of the Teachers` Self-efficacy scale (Arata y Soto, 2012). The afore mentioned correlation was confirmed: the more teachers scored on the Self Efficacy scale, the less on the burnout one. These result suggest the importance of developing self-efficacy abilities in teachers to decrease the impact of burnout syndrome.

Palabras clave: Docentes, Educación, Síndrome de Burnout, Autoeficacia percibida.

Key Words: Teachers, Education, Burnout Syndrome, Perceived self-efficacy.

Introducción	1
Objetivos	5
Objetivo General:	5
Objetivos Específicos:	5
Marco Teórico	6
1. Autoeficacia	6
1.1 Teoría Cognitivo Social y Autoeficacia	6
1.2 Concepto de Autoeficacia	8
1.3 Medición de Autoeficacia	13
1.4 Medición de Autoeficacia en Argentina	16
2. Burnout	16
2.1 Concepto de Burnout o Síndrome de Quemarse por Trabajo (SQT)	16
2.2 Principales modelos de burnout	21
2.3 Variables que intervienen en el proceso de adquisición de burnout	23
2.3.1 Variables organizacionales	23
2.3.2 Variables personales	26
2.4 Manifestaciones y consecuencias organizacionales del burnout	31
3. Desambiguación de constructos	33
3.1 Depresión y Burnout	33
3.2 Estrés y Burnout	34
4. Medición en burnout	34
4.1 Investigaciones sobre burnout docente en Argentina	37
5. Autoeficacia y Burnout	39
5.1 Autoeficacia y Burnout en Docentes	40
Estado del Arte	43
Metodología	47
1.1 Diseño	47
1.2 Sujetos y procedimiento	47
1.3 Instrumentos	48
Resultados	50
1.1 Descripción de la muestra	50
1.2 Estadísticos Descriptivos	51
1.3 Comprobación de Hipótesis	53
Discusión	59
Conclusión	63
Lista de referencias	66
Apéndice	71

Introducción

El contexto de la globalización se ha caracterizado por relaciones complejas entre factores técnicos, económicos, políticos e ideológico-culturales. Hirsch (1996), propone entender este último aspecto de la globalización como la universalización de modelos de valor y derechos fundamentales, lo que ha resultado en un proceso de crisis profunda de las instituciones políticas y sociales previas. Tal como dijera Bauman, citando a Paul Valery, en su libro “Modernidad Líquida” (2003), el cambio es el paradigma: “En la actualidad, las pautas y configuraciones ya no están “determinadas”, y no resultan “autoevidentes” de ningún modo; hay demasiadas, chocan entre sí y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas y configuraciones ha sido despojada de su poder coercitivo o estimulante”

Las instituciones educativas no son ajenas al contexto de transición e incertidumbre por ser las encargadas de la transmisión de esas nuevas bases ideológicas y culturales. Adicionalmente, la aparición de nuevas tecnologías de información y nuevas formas de comunicación también han impactado en el lugar que ocupaba el sistema educativo en la vida de los ciudadanos, corriendo a la escuela del lugar de saber por excelencia y a los docentes de su rol de autoridad. Lyotard (1987) anunciará la “Defunción del Profesor” ya que gracias a la tecnología de la información, sea para transmitir o para crear conocimiento, el docente, se hallará, en ambos casos, superado. Siguiendo esta línea, Esteve (1995) destacará otros de los componentes provenientes del ámbito social actual que exponen al docente a un aumento imparable de exigencias y

consecuente desgaste: los problemas sociales que porta el alumnado, el deterioro de la imagen social del docente, la continua necesidad de actualización, el cuestionamiento permanente de cualquier línea de trabajo y las agresiones verbales, físicas y psicológicas, por mencionar algunos. De este modo, los profesionales de la enseñanza experimentan en su actividad diaria un importante desequilibrio entre las demandas y sus recursos personales, lo que podría propiciar la aparición de estrés y su cronificación: burnout (Extremera et.al, 2010). Sin embargo, Schwarzer y Schmitz (2004) explican que, independientemente de las causas conocidas que originan el malestar, un docente con un alto sentido de autoeficacia, es decir, un docente que confía en su capacidad personal, se presenta como proactivo, confía en que tiene los recursos necesarios, tanto internos como externos, se responsabiliza de su propio crecimiento profesional, busca soluciones para la situaciones y contextos problemáticos, elige sus caminos y crea sentido y dirección a su vida mediante el establecimiento de metas personales.

Es evidente la preocupación de las entidades educativas por patologías sociales actuales como el Bullying; sin embargo, la generación de acciones por parte de la administración ha estado enfocada fundamentalmente en los beneficiarios (alumnos), lo anterior, aunque no deja de ser importante, ignora que en la institución educativa conviven otros actores igualmente atravesados por el contexto, y que estos también presentan una variable emocional y afectiva, que influye en su accionar dentro de la Escuela entendida como organización.

Entre las transformaciones derivadas de la globalización, también se encuentran los cambios en la estructura de los sectores económicos, que han originado un fuerte

crecimiento del sector servicios, y la aparición de nuevas formas de trabajo caracterizadas por la necesidad de trabajar más tiempo en contacto con las personas hacia las que se dirige el trabajo, como clientes y usuarios de la organización. Es así que, las patologías de mayor interés para las organizaciones han sido el síndrome de burnout, ausentismo o estrés, que se denotan como afectaciones más específicas de quienes desempeñan trabajos que exigen un contacto directo de prestación de ayuda a otro. Entre estas se pueden señalar: los médicos, maestros o funcionarios (Viera, Marrero y Barrenechea, 2007).

Tradicionalmente, en la Gestión de las Organizaciones, se distinguen dos enfoques sobre el capital humano. La escuela clásica de Taylor, Fayol y Weber (la administración científica) entienden el hombre como una máquina más, un recurso empresarial idéntico a los demás, es decir, los trabajadores se desgastan, son reemplazables y son predecibles y previsibles. El segundo enfoque, que deviene desde la psicología y cuyo máximo precursor es Elton Mayo, remarca la singularidad del trabajador, como racional y emocional, de lo cual se desprende que es necesario generar instrumentos de motivación. Este segundo enfoque, desde la segunda mitad del Siglo XX, se ha ido profundizado por la psicología y la sociología, derivando en una visión humanista de gestión del personal, que en oposición al enfoque clásico, entiende que los empleados son creativos, autónomos, conscientes, con expectativas individuales que aspiran a lograr a través de la organización en la que se desempeñan (Diaz et.al, 2004).

De la mano de la Psicología Organizacional Positiva, que ha proporcionado un nuevo marco conceptual, se han desarrollado numerosos estudios con el objeto de identificar factores asociados a un funcionamiento humano individual y colectivo óptimo

dentro de las organizaciones (Maffei et.al, 2012). En los últimos años, por ejemplo, se ha logrado concluir que la productividad y la calidad, están íntimamente relacionados con aspectos psicoafectivos de los trabajadores. De acuerdo con este planteamiento, las personas poseen, sistemas de creencias, rasgos de personalidad, estilos de pensamiento, y competencias sociales y emocionales que moderarían el efecto negativo de los estresores organizacionales (Gonzales & Garrosa, 2007, citados por Extremera et.al 2010) Tal como señala Garrido (1993 citado en Salanova y Schaufeli, 2009), las creencias de autoeficacia pueden ser consideradas como el núcleo fuerte de la Psicología Positiva Organizacional, ello se debe a que los juicios que las personas realizan acerca de sus capacidades determinan su modo de actuar, pensar y sentir. En suma, las creencias de autoeficacia han probado ser una variable relevante en la teoría y la investigación sobre la salud laboral.

Este escrito pretende ocuparse de la situación psicosocial de los docentes en la Argentina, dado que como se mencionó, influye en la enseñanza que imparten, y en la calidad de la educación en general. Se estudiará el rol moderador de las características personales, en particular la de autoeficacia, en el desarrollo del síndrome de burnout en población docente local. A través de la utilización de estudios, investigaciones y estadísticas disponibles y recabadas, se dará cuenta como estas dos dimensiones afectan la profesión del docente. Finalmente, se realizarán algunas reflexiones, que quizás contribuyan a abrir la discusión en este campo aún poco explorado en nuestro país.

Objetivos

Objetivo General:

Evaluar la existencia de una correlación entre la eficacia percibida por el docente para enfrentar las demandas de su rol (autoeficacia) y la posible aparición de burnout.

Objetivos Específicos:

- Detectar la correlación existente entre las dimensiones de autoeficacia: ajuste al estudiante, prácticas instruccionales y manejo de clase, y las dimensiones del burnout, desgaste, despersonalización o cinismo y Eficacia en la competencia profesional.
- Detectar la incidencia de variables sociodemográficas en el desarrollo del burnout docente y autoeficacia docente.

Marco Teórico

1. Autoeficacia

1.1 Teoría Cognitivo Social y Autoeficacia

En su Teoría Cognitivo Social, Bandura (1986) describe el *determinismo recíproco*; este concepto hace alusión a los distintos factores que interactúan recíprocamente para generar una conducta. El comportamiento humano está determinado por una relación de tres sentidos de los siguientes factores: personales, ambientales y de comportamiento. Entre los ejemplos de factores personales se incluyen conocimientos, actitudes y creencias y entre los ambientales se encuentran las normas sociales, la influencia de otros y el acceso a una comunidad. Algunos factores del comportamiento o competencias pueden ser las habilidades, la práctica o la autoeficacia (Paulino, 2014).

Como una forma de hacer frente al conductismo clásico, Bandura (2005) asegurará que el organismo no responde solamente a los estímulos del medio de forma automática, sino que también reflexiona y responde de forma significativa, utilizando las siguientes capacidades básicas:

- Capacidad vicaria: para aprender por imitación o modelado;
- Intencionalidad: el ser humano es capaz de actuar con premeditación;
- Capacidad de planificación y pensamiento de anticipación: permite la anticipación de consecuencias, la identificación y selección adecuada de estrategias alternativas de acción;

- Capacidad de auto-direccionamiento y auto-regulación: impulsan a las personas, mantienen y regulan su desempeño y motivación;
- Capacidad de auto-reflexión: cada persona tiene un logro auto-referencial, incluyendo patrones de conducta y valores personales, que le permite reflexionar sobre el sentido de sus intenciones, pensamientos y acciones.

En este sentido, Bandura confirmará en sus escritos que los sujetos son concebidos como seres autodirigidos, proactivos, con capacidad de planificar y proyectar, dotados de capacidades de reflexión y de orientación, titulares de habilidades emocionales, sociales, cognitivas y conductuales, que les permite actuar como reguladores y moduladores de sus propias acciones (Bandura 2001, 2004, 2010 citado por Capelo, 2010)

Se desprende de lo anterior que la motivación humana y la conducta están reguladas por la metacognición, es decir, la habilidad de pensar, monitorear y ejercer control sobre procesos afectivos y del pensamiento. Bouffard *et.al* (1995) la definen como un conocimiento explícito que los individuos tienen acerca de sus recursos cognitivos y de autorregulación. En la motivación estarían involucradas tres tipos de expectativas reguladas por la metacognición:

- Expectativas de la situación, en la que las consecuencias son producidas por eventos ambientales independientes de la acción personal;
- Las expectativas de resultado, que se refieren a la creencia que una conducta producirá determinados resultados;
- Las expectativas de autoeficacia o autoeficacia percibida

La expectativa de resultado u “orientación a la meta” designa un proceso psicológico mediante el cual se establece en la conciencia de una persona un propósito determinado, que por lo general posee sentido para ella, así como características reforzantes y agradables, ya sea en el plano material o de reconocimiento y el desarrollo de una estrategia de conducta (que puede asumir diferentes formas con el paso del tiempo) destinada al logro de ese propósito, que es experimentado como altamente satisfactorio y asociado a situaciones de éxito (Linnenbrink & Pintrich, 2000; Ames, 1992 citados por Arata, 2008).

Bandura postulará importantes relaciones de reciprocidad entre la autoeficacia, las expectativas de resultados y el sistema de metas (Bandura, 1987). Con frecuencia los investigadores no tienen en cuenta las complejas interacciones entre estas variables, concentrándose exclusivamente en el papel desempeñado por la autoeficacia, simplificando de esta forma los posibles inter-juegos y la conducta consecuente, dejando muchas veces la impresión de que una autoeficacia alta es buena y una baja autoeficacia es mala. Esta sobre simplificación teórica no considera que la autoeficacia pueda ser beneficiosa en algunas situaciones pero contraproducente en otras, dependiendo sus efectos de la relación compleja que esta mantiene con las expectativas de resultados, las aptitudes y conocimientos del sujeto, las metas y otras variables contextuales (Pajares, 1997 citado por Olaz, 2003).

1.2 Concepto de Autoeficacia

En el marco de la Teoría Social Cognitiva, Bandura (1986, p.416) definirá el concepto de autoeficacia como: “Los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos que le permitan alcanzar el rendimiento deseado”; es decir, este concepto hará referencia a un sistema interno que le permitirá ejercer control sobre su comportamiento: lo que la persona considere que puede hacer en el determinado entorno con las habilidades que tiene.

Tejada (2005) agregará que la autoeficacia “es un grupo referenciado de creencias entrelazadas en distintos dominios de funcionamiento, con respecto a la autorregulación del proceso de pensamiento, la motivación y los aspectos afectivos y fisiológicos”. Los sujetos difieren entre sí en las creencias que poseen acerca de su eficacia personal para adquirir conocimientos, desempeñar habilidades, etc. Esta variabilidad se debe a las experiencias educativas diferenciales de los sujetos así como a diferencias en características personales, tales como habilidades y actitudes. Diferentes variables contextuales, de instrucción y otras variables asociadas al contexto de aprendizaje afectan a los sujetos, brindándoles diferentes señales de eficacia personal. (Olaz, 2003)

La percepción de autoeficacia se nutre de las siguientes fuentes de información, o señales, según Olaz:

- Experiencias directas o personales: Estas experiencias constituyen las experiencias directas de éxito o fracaso y son los pilares más fuertes para ensayos futuros, basados en experiencias reales, personales y subjetivas del individuo. Cuando las experiencias son interpretadas como éxitos, eleva el nivel de

autoeficacia, por el contrario, las experiencias sucesivas sin éxito, disminuyen el nivel de autoeficacia. (Bandura, 1997)

- Experiencias vicarias: Se explican a través de la modelación, que consiste en la imitación de comportamientos observados que son agregados a los comportamientos cognitivos (Bandura, 1997) Esta capacidad de aprendizaje vicario es muy importante para el desarrollo humano, ya que puede conducir a la adquisición de habilidades que permiten generar y regular sus patrones de conducta propios sin tener que implementar una versión de prueba. (Capelo, 2010)
- Persuasión verbal: Consiste en una técnica destinada a aumentar la confianza de la persona, por vía oral o mediante el fomento de la libre persuasión de una naturaleza positiva, llevada a cabo por otros (Bandura, 1997)
- Información obtenida mediante estados fisiológicos y psicológicos (angustia, nerviosismo etc.) son utilizadas por los individuos como indicadores de desempeño (Bandura, 1997)

La autoeficacia afecta la conducta de acuerdo con varias formas de influencia: en la elección de la respuesta, en el esfuerzo a utilizarse en la actividad, en los patrones de pensamiento, en las reacciones emocionales y en el reconocimiento de los seres humanos como productores, más que predictores del comportamiento (Tejada, 2005). Estos juicios determinan la percepción de las oportunidades y los obstáculos que brinda el ambiente, que tiene un efecto en la elección de actividades por parte del individuo, así como también en el grado de esfuerzo que se le dedicará a una actividad en particular y cuánto

tiempo se perseverará si se es expuesto a errores o fracasos. Olaz (2001) agrega que las concepciones de autoeficacia que los sujetos tienen acerca de los distintos ámbitos de sus vidas, infieren de forma inmanente en la toma de decisiones de los mismos, ya que las personas tienden a escoger actividades en las cuales se sientan hábiles y capaces, y a rechazar situaciones en donde se sientan débiles e ineficientes, impidiendo, de esta forma, entrar en contextos que le permitan la adquisición de habilidades y destrezas, aun siendo verdaderamente capaces de desenvolverse adecuadamente en estas situaciones. En síntesis, la autoeficacia influye positiva o negativamente en tres factores principales del comportamiento humano: en el ámbito afectivo (emociones, sentimientos, etc.), en el ámbito cognitivo (pensamiento, resolución de tareas, etc.) y en el ámbito conductual (comportamientos) es así como la autoeficacia determina y predice en gran parte comportamientos y acciones a futuro (Olivari & Urra, 2007 citados por Arata 2008).

Bandura *et. al* (1999), afirmará que el comportamiento humano está regulado por las creencias de autoeficacia, por medio de cuatro procesos básicos:

- Procesos cognitivos: El establecimiento de objetivos personales se ve influenciado por las valoraciones de las propias capacidades.
- Procesos motivacionales: cuya autorregulación se ve afectada por las creencias de eficacia del individuo, ya que la mayor parte de la motivación humana se genera de manera cognitiva.

- Procesos afectivos: las creencias de las personas en sus capacidades de manejo influyen sobre la cantidad de estrés y depresión que experimentan en situaciones amenazadoras o difíciles y también influyen en su motivación.
- Procesos de selección: las personas eligen situaciones, entornos, tareas e, incluso, estilos de vida, de acuerdo a las creencias que tengan respecto de la propia eficacia.

Bandura (1997, citado por Capelo, 2010) concluirá que los efectos de la autoeficacia son:

- Las personas seleccionan las acciones en base a los que se sienten capaces de hacer y evitan el resto. La creencia en sus habilidades y la competencia percibida para realizar ciertas actividades está directamente relacionada con los niveles de auto-eficacia elevada y garantizan las creencias de ejecución.
- Las personas con altos niveles de auto-eficacia se esfuerzan más y tienen mayor resistencia a las condiciones adversas, comparadas con quienes tienen menores niveles de auto-eficacia.
- Las creencias de las personas con un nivel de alta autoeficacia, tienen un mejor rendimiento en sus campos de acción.
- Las personas con niveles de autoeficacia alta, desarrollan un mayor equilibrio emocional, pensamiento positivo y persistencia en las tareas. Por el contrario, las

personas que se perciben como ineficaces crean afecto negativo y patrones de pensamiento que perturban el rendimiento y el éxito en su trabajo.

Sumado a esto, aquellos con bajas expectativas de autoeficacia, van a tender a preocuparse por sus propias debilidades y a amplificar las posibles amenazas del ambiente. En cambio, una alta eficacia percibida aumentará la consecución de objetivos, reduce el estrés y disminuye la vulnerabilidad y la depresión (Bandura, 1997)

Grau, Salanova y Peiró (2001) comprobarán que las creencias sobre uno mismo pueden actuar como moderador en la relación entre esfuerzo y estrés. Los estresores ambientales tendrán un efecto menos negativo si el sujeto cuenta con autopercepciones positivas. Citando a Schwarzer (1999), los autores explican que la percepción de autoeficacia marca una diferencia en la forma en que las personas sienten y se comportan; en cuanto a los sentimientos, una baja percepción de autoeficacia se relaciona con la depresión, ansiedad y sentimiento de indiferencia. Los sujetos con baja percepción de autoeficacia también alimentan pensamientos pesimistas sobre su desarrollo y performance. Por el contrario, una alta percepción de autoeficacia facilita los procesos cognitivos y de ejecución en una variedad de contextos, influenciando positivamente en la toma de decisiones o en el desempeño laboral o académico.

1.3 Medición de Autoeficacia

Tradicionalmente, la autoeficacia es entendida como referida a un dominio o a una tarea determinados (Bandura 1997, citado por Olivari y Urra 2007). Bandura (2006) puntualiza que la medición de autoeficacia debe ser en relación a un dominio específico y

los ítems deben ser anunciados en términos de la capacidad para hacer algo (*I can*) y no con respecto a la voluntad e intencionalidad (*I will*). Sin embargo, algunos investigadores han conjeturado un sentido general de autoeficacia que alude a las percepciones sobre cuán efectiva puede ser la persona al afrontar una variedad de situaciones estresantes (Brenlla *et. al*, 2010 citando a Schwarzer y Jerusalem, 1995 en Luszczynska, Gibbons, Piko & Tekosel, 2004; Choi, 2004; Luszczynska, Scholz y Schwarzer, 2005) Es desde esta última perspectiva en la que se ubica el diseño de la Escala de Autoeficacia General (Jerusalem & Schwarzer, 1993), que consta de 10 ítems con una escala de tipo Likert de 4 puntos, cuyo objetivo es evaluar las creencias estables de competencia personal para manejar con eficacia las diferentes situaciones estresantes a las cuales las personas se ven expuestas a lo largo de su vida. (Brenlla *et.al*, 2010) Tschannen- Moran & Woolfolk desarrollaron y validaron la Escala de Eficacia Autopercebida (EAP) para docentes en el 2001, adaptando esta versión inicial.

En concordancia con los antecedentes teóricos, se ha observado que la Escala de Autoeficacia General correlaciona positivamente con los constructos de autoestima y optimismo y negativamente, con ansiedad, depresión y síntomas físicos (Schwarzer & Born, 1997) Se ha constatado también que las percepciones de autoeficacia, de creencias de control interno y de estrategias de afrontamiento al estrés centradas en la tarea presentan sistemáticamente correlaciones positivas entre ellas. (Brenlla *et. al*, 2010)

Según investigaciones llevadas a cabo por Brenlla *et. al* (2010), el concepto de autoeficacia ha sido estudiado en diferentes áreas del comportamiento humano, demostrando su relevancia e influencia en campos diversos como ser la elección

vocacional (Martín & Tejedor, 2004), el comportamiento saludable y el funcionamiento físico en el ámbito del deporte, la Psicología y la Medicina (Garrido, 1993; Gillén Rojas, 2007; Holden, 1991; Maddux, Brawley & Boykin, 1995), en la gestión de las organizaciones en el mundo laboral (Cisneros, Medina, Diaz, Munduate Jaca & Dorado Mimbbrero, 2000), la consecución de metas académicas en niños y adolescentes (Holden, Moncher, Schinke y Barker, 1990) y en la adaptación humana al medio social (Bandura, 1997).

En el ámbito laboral, de particular importancia en este trabajo, Salanova y Schaufeli (2008) estudiaron la autoeficacia en sentido general, concluyendo que esta funciona como un mediador en la relación entre control e iniciativa; otros autores (Bandura, 1997; Schwarzer, 1999) consideraron que la autoeficacia cumple un rol moderador del estrés en el trabajo. Según Maffei *et.al* (2012), cada vez son mayores las aplicaciones que se realizan del mismo en el ámbito laboral y particularmente en el seno de la Psicología Organizacional Positiva. Se ha observado que las creencias de autoeficacia profesional determinan la cantidad de intentos y el tiempo que invierten los trabajadores para resolver obstáculos (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005). Sumado a ello, las creencias de autoeficacia afectan las percepciones de control que las personas poseen sobre los elementos del entorno, moderando los efectos de estresores tales como la sobrecarga de horas de trabajo, la rutina o la presión temporal (Salanova, Martínez y Llorente 2005). De esta manera, bajos niveles de autoeficacia pueden verse asociados a elevados niveles de burn out, depresión y ansiedad. Por el contrario, elevadas creencias

de autoeficacia profesional favorecen la dedicación y satisfacción de los trabajadores (Salanova, Schaufeli, Llorens, Grau y Peiró, 2000).

1.4 Medición de Autoeficacia Docente en Argentina

Se ha encontrado un estudio psicométrico de la escala de Autoeficacia Docente de Bandura en una muestra Argentina en este último año (Menghi, Oros y Marinho, 2015). El estudio tuvo por objetivo analizar las propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Docente en docentes argentinos de educación primaria básica, dado que no existen suficientes datos empíricos sobre su funcionamiento psicométrico en el país. Se trabajó con una muestra de 450 docentes de ambos sexos que ejercían su profesión en instituciones públicas y privadas de las provincias de Entre Ríos y Buenos Aires, Argentina. Los resultados de los análisis psicométricos concernientes al análisis factorial y la consistencia interna del cuestionario, acreditan su utilización en población de educadores argentinos, brindando información sobre su apropiada confiabilidad y sus evidencias de validez. La consistencia interna de la escala completa y de cada factor fue evaluada con el coeficiente *alpha* de Cronbach, obteniéndose valores aceptables que oscilaron entre .78 y .90.

2. Burnout

2.1 Concepto de Burnout o Síndrome de Quemarse por Trabajo (SQT)

El concepto del Síndrome de quemarse por el trabajo “SQT” o burnout surgió en Estados Unidos hace más de 30 años, Freudenberguer (1974) lo utilizó para dar una explicación al proceso de deterioro en los cuidados y atención profesional a los usuarios de las organizaciones de servicios.

La popularización del concepto se le debe a Cristina Maslach, que a partir de 1977 lo conceptualizará, en primera instancia, como una respuesta a un estrés emocional crónico, caracterizado por síntomas de agotamiento psicológico, actitud fría y despersonalizada en la relación con los demás y un sentimiento de inadecuación a las tareas que se han de desarrollar en el trabajo. También se le consideró como un tipo de “fatiga de compasión” dado que se le asociaba con las responsabilidades relacionadas con la asistencia a personas (Maslach et.al, 2001 citado por Buzzetti, 2005).

La investigación de tipo más empírica sobre el burnout también fue iniciada por Maslach y su colega Jackson a partir de 1980, cuando estudiaban la activación de la emoción producto de relaciones interpersonales, y cómo las personas se adaptaban a ello. Para esto, realizaron entrevistas con profesionales que podían tener más probabilidad de sufrir esta activación, por lo que se seleccionaron a aquellos que trabajaran en cargos dedicados al servicio y asistencia a personas con problemas. Como conclusión se señaló que el estrés asociado a esta activación efectivamente podía tener efectos dañinos y muy debilitantes para los individuos y la organización en la cual estaban trabajando (Cordes y Dougherty, 1993).

Luego de años de investigación, Maslach et.al (2001) concluirán que el burnout es una respuesta a los estresores interpersonales crónicos que se desarrollan en el trabajo,

donde los síntomas dominantes de esta respuesta están caracterizados por la presencia de un agotamiento abrumador, sensaciones de cinismo y un sentido de ineficacia y carencia de la realización personal.

El modelo de burnout más utilizado en los estudios sobre educadores, es el modelo trifactorial de Maslach, que describe tres tipos de síntomas: el agotamiento emocional, la despersonalización o cinismo y la sensación de logro o realización profesional (Maslach, 2003; Maslach et al., 1996, Kristensen et al., 2005 citado por Cornejo y Quiñones, 2007)

Faundez, Miranda, Sepúlveda y Wilkez (2013) explican las dimensiones del burnout en base a las investigaciones de Maslach *et. al* (1996, 2001):

- Agotamiento emocional: se refiere a que los individuos presentan sentimientos de estar emocionalmente agotados y sobrepasados en cuanto a sus recursos emocionales. Según Maslach et.al (1996) las personas se sentirían desgastadas e incapaces de recuperarse. Cuando despiertan en las mañanas carecen de la energía para enfrentarse a nuevos proyectos, sintiéndose como si no hubieran dormido en absoluto. Este cuadro sería la primera reacción a las demandas estresantes del trabajo. Si bien, en un principio, la definición se encontró atravesada solo por factores emocionales, a medida que se realizaron investigaciones al respecto, se sumaron también los factores físicos.
- Despersonalización o cinismo: implica actitudes negativas e impersonales, generándose sentimientos demasiados distantes hacia otras personas que reciben

el servicio o colegas de trabajo. El estilo del trato despersonalizado a las personas se basa en generalizaciones, etiquetas y descalificaciones, como un intento de evitar cualquier acercamiento que sea desgastante (Maslach et.al, 2001). Este concepto alude a la “deshumanización del individuo”, por el cual se comienza a tratar al otro como un objeto con el objetivo de no involucrarse con un trabajo que percibe como demandante, sacrificando sus ideales para protegerse de la fatiga y desilusión. Los autores comprobaron en años de estudio que las demandas del ambiente pueden ser más manejables si a las personas que se atiende son consideradas como objetos impersonales de trabajo.

- Realización personal en el trabajo: hace referencia a la disminución de los sentimientos de competencia y éxito, así como una tendencia a evaluarse negativamente a sí mismo. Se tiene la constante sensación de falta de progreso y la persona se siente inefectiva, aumenta su sentimiento de inadecuación y cada nuevo proyecto es sentido como abrumador (Maslach et.al, 1996). La dimensión de Realización Personal en el trabajo fue renombrada: antes se la conocía como logro reducido o inefectividad, sin embargo se siguen conservando intactos la agrupación de síntomas de la dimensión. Igual que en las dos dimensiones anteriores, se le critica a los autores la falta de respaldo teórico que apoye el cambio de nombre, dado que no queda claro a que se refieren finalmente con el concepto (Shirom, 2009). Este factor habla de sentimientos de insuficiencia y de baja autoestima (Bakker, 2002 citado por Buzzetti, 2005).

Millán de Lange y D'aubetere López (2012) agregan que el agotamiento representa el componente de estrés individual básico del burnout. Las causas principales del origen de este agotamiento son la sobrecarga laboral y el conflicto personal en el trabajo. El cinismo representa el componente del contexto interpersonal del burnout. La ineficacia representa el componente de autoevaluación del burnout. Este sentido disminuido de autoeficacia es exacerbado por una carencia de recursos de trabajo, así como por una falta de apoyo social y de oportunidades para desarrollarse profesionalmente.

Según Friedman (2003), el agotamiento emocional ha sido identificado como la dimensión clave del síndrome. En relación a este postulado, Millán de Lange y D'aubetere López (2012) explican que el contenido medular del síndrome es el agotamiento gradual de los recursos energéticos intrínsecos de los individuos en el transcurso del tiempo, incluyendo la expresión de agotamiento emocional, fatiga física y cansancio cognitivo. Grau y Chacón (1998) agregan que a medida que la respuesta al estrés laboral se hace crónica y fallan las estrategias de afrontamiento utilizadas habitualmente por el sujeto, se manifiesta el síndrome. Es por esto que el síndrome tiene un curso insidioso que avanza en gravedad, arrojando en las fases finales, los peores resultados de desempeño.

El síndrome de burnout es un proceso que conlleva varias etapas, desde el inicio hasta el desenlace. Los modelos de avance del síndrome son, en su mayoría, unidireccionales e integrados por tres etapas: la aparición del estrés, la aparición de sensaciones inducidas por el estrés y, finalmente, la aparición de reacciones a estas

sensaciones (Friedman, 2000) Este autor postuló que el avance del burnout consiste en dos caminos diferentes. Estos caminos son: a) el cognitivo, que involucra una sensación de bajo rendimiento profesional y personal y b) el emocional, que va desde un sentimiento de sobrecarga inicial a un sentimiento de agotamiento emocional.

2.2 Principales modelos de burnout

Con el propósito de explicar la etiología del síndrome, se han elaborado diferentes modelos explicativos, que a su vez responden a marcos teóricos más amplios. Gil Monte y Peiró (1999) exponen que los modelos elaborados desde consideraciones psicosociales pueden ser clasificados en tres grupos. El primer grupo incluye los modelos desarrollados en el marco de la *teoría sociocognitiva del yo*. Estos modelos se caracterizan por tomar las ideas de Bandura para explicar la etiología del síndrome de quemarse por el trabajo. Consideran que: a) las cogniciones de los individuos influyen en lo que éstos perciben y hacen y, a su vez, estas cogniciones se ven modificadas por los efectos de sus acciones, y por la acumulación de las consecuencias observadas en los demás, y b) la creencia o grado de seguridad por parte de un sujeto en sus propias capacidades determinará el empeño que el sujeto pondrá para conseguir sus objetivos y la facilidad o dificultad en conseguirlos, y también determinará ciertas reacciones emocionales, como la depresión o estrés, que acompañan a la acción.

El segundo grupo toma los modelos elaborados desde las *teorías del intercambio social*. Proponen que el síndrome de quemarse por el trabajo tiene su etiología principalmente en las percepciones de falta de equidad o falta de ganancia que desarrollan los sujetos como resultado del proceso de comparación social cuando se

establecen relaciones interpersonales. (Buunk y Schaufeli, 1993) Según estos autores, existen tres fuentes de estrés que están relacionadas con los procesos de intercambio social: 1) La incertidumbre: Es la ausencia o falta de claridad sobre los propios sentimientos y pensamientos sobre cómo actuar. 2) La percepción de equidad: Hace referencia al equilibrio percibido sobre lo que se da y lo que se recibe en el curso de sus relaciones. 3) La falta de control: Se explica como la capacidad del trabajador para controlar los resultados de sus acciones laborales. Respecto a los mecanismos y procesos de afiliación social y comparación con los compañeros de trabajo, los autores explican que los profesionales de enfermería no buscan apoyo social de los compañeros ante situaciones estresantes, por temor a ser catalogados como incompetentes.

El tercer grupo considera los modelos elaborados desde la *teoría organizacional*. Estos modelos incluyen, como antecedentes del síndrome, las disfunciones del rol, la falta de salud organizacional, la estructura, la cultura y el clima organizacional. Son modelos que se caracterizan por enfatizar la importancia de los estresores del contexto de la organización y de las estrategias de afrontamiento empleadas ante la experiencia de quemarse. (Leiter, 2003)

Pérez (2010) hace mención de un cuarto grupo, el de la *teoría estructural*. Este modelo tiene en cuenta los antecedentes personales, interpersonales y organizacionales para explicar la etiología del burnout de manera integral. Se caracterizan por basarse en los modelos transaccionales. Dichos modelos plantean que el estrés es consecuencia de una falta de equilibrio de la percepción entre las demandas y la capacidad de respuesta del sujeto.

2.3 Variables que intervienen en el proceso de adquisición de burnout

Se ha demostrado que las condiciones organizacionales adversas son más significativas en la etiología del burnout que los factores de personalidad (Schaufeli y Enzmann 1998 citado por Shirom, 2009). La perspectiva transaccional o modelos cognitivos del afrontamiento del estrés, defienden que el desarrollo del síndrome de burnout puede ser entendido como el resultado de un proceso de interacción mediante el cual el sujeto busca adaptarse a su entorno laboral. Los factores ambientales son elementos desencadenantes de importancia fundamental, mientras que las variables personales sólo cumplen una función facilitadora o inhibidora. La percepción que el sujeto tenga de los estresores ambientales y de sus capacidades, junto a las estrategias de afrontamiento que emplee para afrontar el estrés, determinará el grado de sentirse quemado por el trabajo (Gil Monte y Peiró, 1999)

2.3.1 Variables organizacionales

Las variables antecedentes detectadas para la aparición del síndrome pueden ser:

- **Sobrecarga laboral:** La sobrecarga laboral incluye tanto las demandas cuantitativas como cualitativas relacionadas con el trabajo, tales como trabajar bajo la presión, trabajar duro o en un trabajo estresante. La sobrecarga cuantitativa se refiere a tener demasiado trabajo que hacer en muy poco tiempo, mientras que la cualitativa tiene que ver con la dificultad de la tarea y el procesamiento de la

información (Gil Monte y Juesas, 2008). Estos mismos autores exponen que los resultados de la investigación han señalado que la sobrecarga laboral es un estresor significativo asociado al burnout (Greenglass, Burke & Moore, 2003 en Gil Monte y Juesas, 2008), y de manera más intensa, al incremento de los niveles de agotamiento emocional (Bakker, Demerouti & Euwema, 2005; Dick & Wagner, 2001; Janssen, Schaufeli & Houkes, 1999, en Gil Monte y Juesas, 2008). Incluso se ha apoyado la idea de que el burnout es simplemente la respuesta a la sobrecarga laboral (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

- Conflicto y Ambigüedad de Rol: Lambert & Lambert (2001 citados por Faundez et.al, 2014) han observado que a lo largo de los años estos dos factores han sido identificados como causantes de estrés en el ámbito laboral. El Conflicto de Rol se define como la incongruencia de expectativas del individuo hacia el rol. A su vez, puede aparecer cuando se le pide a una persona que actúe en contraposición a sus valores. La ambigüedad de rol se relaciona con la claridad de la información asociada al rol que se espera cumplir en una organización. Se ha comprobado que el conflicto de rol se relaciona con los factores o dimensiones de burnout, en especial el agotamiento emocional y manifestación de conductas de cinismo o despersonalización (Peiró et.al, 2001). Asimismo, si el rol a desempeñar es ambiguo y las personas no cuentan con la información ni claridad suficiente en los procedimientos para desempeñarse en su trabajo (Cordes y Dougherty, 1993), se estaría más vulnerable a presentar agotamiento emocional y reducida sensación de realización personal (Peiró et.al, 2001).

- **Clima organizacional:** Tanto Boada i Grau, Vallejo y Argulló (2004), como posteriormente Ramirez Pérez y Zurita Zurita (2010), coinciden en que no existe un completo acuerdo en la definición de clima y es por eso que se sugieren varios abordajes al respecto de este constructo. Sin embargo, estos últimos autores señalan que predomina una definición: que el Clima es el conjunto de percepciones que tienen sobre la organización los empleados de la misma, considerados como un todo. Oliver, Tomás y Cheyne (2005 citados por Ramirez y Zurita, 2010), agregan que el Clima Organizacional se conforma de percepciones individuales, pero debe haber un grado de consenso elevado para considerarse Clima, esto es, las percepciones han de ser compartidas. Frente a esto es posible señalar que el concepto de Clima Organizacional es el aporte de las acciones que cada uno de los componentes hace a la organización y se basa en la percepción compartida de sus integrantes (Ramirez Perez y Zurita Zurita, 2010).
- **Modelo de características de puesto:** Boada i Grau *et. al* (2004) explican que este modelo, considerado ya como clásico, fue ideado por Hackman y Oldhman y facilita determinar qué condiciones laborales permiten una alta motivación interna en los trabajadores (Hackman y Oldham, 1980 citados por Boada i Grau *et.al*, 2004). Se consideran cinco características principales del puesto: Variedad de destrezas, identidad de las tareas, significación de las tareas, autonomía y feedback del puesto, que influyen en tres estados psicológicos: experiencia de significación del trabajo, experiencia de responsabilidad por los resultados del trabajo y conocimiento de los resultados del trabajo, estados que a su vez afectan

a las experiencias resultantes del trabajo, es decir, la satisfacción laboral y el absentismo. (Zuriaga et.al, 2000)

2.3.2 Variables personales

- Estrés: Existe un consenso cada vez mayor sobre la definición del estrés como un estado psicológico negativo con componentes cognitivos y emocionales. Peiró (2001) define al episodio de estrés como una situación ambiental o personal que influye sobre la persona planteándole demandas o exigencias que la persona no controla o no puede atender, representado esa falta de control una amenaza para la misma. En el ámbito laboral parece necesario un nivel de tensión mínima para que el trabajador muestre al máximo sus capacidades, pero los desequilibrios de estos niveles, pueden afectar drásticamente su rendimiento personal y los de la organización, junto con influir negativamente sobre su desarrollo personal, familiar y laboral. (López-Mena y Campos, 2002 citado en Ramírez y Zurita, 2010)
- Apoyo social: Según Barra (2004) se considera que el sentimiento de ser apreciado por otras personas y de pertenecer a una red social puede tener efecto en el bienestar y la salud, ya sea directamente o a través de otros procesos psicológicos. El apoyo social puede ser especialmente importante en momentos de estrés, influyendo de modo benéfico tanto en la valoración como en el afrontamiento de las situaciones estresantes. Ramírez Pérez y Zurita Zurita (2010)

explican que, de acuerdo con la revisión realizada por Acuña y Bruner (2006), se puede distinguir entre dos tipos de apoyo social, el percibido y el recibido, el primero se refiere a la expectativa de un individuo de involucrarse en interacciones positivas con otros (Sarason, Sarason, y Shearin, 1986; citados en Acuña y Bruner, 2006). El segundo se refiere al apoyo real que un individuo ha recibido en el pasado en situaciones de necesidad (Barrera; 1996, citado en Acuña y Bruner, 2006).

- Satisfacción laboral y vital: Extremera et.al (2005) exponen que entre los indicadores de bienestar laboral y personal podemos destacar los constructos satisfacción laboral y vital. La primera de estas variables ha constituido habitual objeto de análisis en el ámbito psicosocial y podría ser definida como una respuesta afectiva o emocional positiva hacia el trabajo en general o hacia alguna faceta de éste. En esa línea, se trataría de un estado emocional positivo o placentero resultante de la percepción subjetiva de las experiencias laborales de la persona (Locke, 1976 citado en Extremera et.al, 2005) Uno de los más importantes hallazgos realizados por algunos estudios (Bilge, 2006 citado en Ramírez Pérez y Zurita Zurita) señala como uno de los mejores predictores del burnout a la satisfacción laboral. Por otra parte, la literatura distingue entre bienestar o satisfacción vinculada al trabajo y la satisfacción del empleado en sentido amplio y relacionada con su vida en general (Warr, 1999 citado en Extremera et.al, 2005), aludiendo con ello a una evaluación global que la persona hace sobre su vida, incluyendo el examen de los aspectos tangibles obtenidos, el

- equilibrio relativo entre aspectos positivos y negativos, comparaciones con un criterio elegido por ella y elaboración de un juicio cognitivo sobre su nivel de satisfacción.
- Estilos de afrontamiento: Salanova, Grau y Martínez (2005) definen a la conducta de afrontamiento como una variable moduladora entre las demandas del trabajo y sus efectos negativos o positivos (ansiedad, satisfacción, etc.) Gerrero Barona (2003) explica que las conductas de afrontamiento, además de servir para dominar las demandas de la situación de estrés, determinan la forma en que se activa el organismo. El organismo se activa de muy distintas maneras, según la persona trate de controlar la situación o adopte una actitud pasiva ante ésta. Los estilos de afrontamiento se pueden considerar como disposiciones generales que llevan a la persona a pensar y actuar de forma más o menos estable ante diferentes situaciones, mientras que las conductas de afrontamiento se establecerían en función de la situación (Sandín, Chorot, Santed y Jiménez, 1995 citados en Castaño y Del Barco, 2010). Las consecuencias de estas conductas determinarán que sean consideradas como correctas o incorrectas por la persona. Lo que determina que una conducta se repita o no en un futuro, no es la supuesta corrección e incorrección moral de ésta, sino su eficacia para cambiar la situación (Gerrero Barona, 2003). De acuerdo con Alarcón et al. (2001 citado en Ramírez Pérez y Zurita Zurita, 2010), las respuestas de afrontamiento cumplen con la tarea de mantener dos funciones: la primera corresponde a manejar o alterar las relaciones de persona - ambiente que supone la fuente de estrés, conocida como

afrontamiento centrado en el problema, mientras que la segunda se refiere a la regulación de las emociones de estrés, conocida como afrontamiento centrado en las emociones. Desde la teoría social cognitiva, las creencias de eficacia juegan un papel modulador entre los estresores o demandas del trabajo y la conducta de afrontamiento. Las conductas de afrontamiento pueden ser saludables o no saludables (Salanova, Grau y Martínez, 2005)

- Personalidad: Shirom (2009) expuso que el rol de los factores de personalidad en la etiología del burnout es complejo y multifacético, y probablemente poco explorado. Garden (Garden 1989; Garden 1991 citado en Shirom 2009) llegó a la conclusión de que ciertos tipos de personalidad auto-seleccionan a los individuos hacia ocupaciones específicas, y que posteriormente los mismos individuos interactúan con ambientes ocupacionales estresantes que son conducentes a la experiencia del burnout pero puede que existan otras posibles trayectorias de influencia de las características de personalidad en el burnout. Varios estudios han reportado una asociación positiva del patrón de conducta Tipo A y agotamiento emocional (Schaufeli y Enzmann 1998 citado en Shirom 2009). También se ha descubierto que la resistencia, como un rasgo de personalidad, aminora los efectos del estrés en el burnout. En un estudio de enfermeras, Zellars, Perrewe, y Hochwarter (2000 citado en Shirom, 2009), descubrieron que entre los cinco grandes factores de la personalidad solamente la neurosis predecía la escala de agotamiento emocional del MBI, después de controlar por efectos de variables sociodemográficas y de estrés. En un estudio realizado por D'Anello et.al (2009)

se observó que el agotamiento emocional fue predicho por neuroticismo, la despersonalización por la afabilidad y el estilo de humor auto-despreciativo, y la falta de realización personal por los estilos de humor de auto-mejoramiento y auto-despreciativo. Se concluye que aspectos personales relativamente estables como el sentido de humor y la personalidad deben ser considerados en conjunto con las variables contextuales del trabajo como explicaciones del síndrome de desgaste profesional en educadores.

- Variables sociodemográficas: Maslach (2001 citado en Ramírez Pérez y Zurita y Zurita), señala que entre las variables personales que han sido relacionadas con burnout, se pueden mencionar la edad, el sexo o el nivel educacional. Sin embargo, la magnitud de dichas relaciones no resulta tan grande como aquellas entre el burnout y los factores situacionales, lo que sugiere que el burnout es más un fenómeno social que uno individual. Entre todas las variables demográficas que han sido estudiadas, la edad es una de las que se ha relacionado de manera más consistente con el burnout.

Otra variables personales sobre la que se investigó es el optimismo, (Chang et al. 2000) encontraron en un estudio que el optimismo era un potente predictor de la escala de agotamiento emocional, también llegaron a la conclusión de que la afirmación concreta de los logros en el trabajo, tales como recompensas por mérito, y el aumento de expectativas optimistas de los empleados podrían bajar el riesgo para el burnout.

2.4 Manifestaciones y consecuencias organizacionales del burnout

Maslach y Leiter (1997 citado en Buzzetti, 2005), sostienen que cada persona expresaría el BO de un modo particular, sin embargo muestra tres efectos en común que son:

- **La erosión del compromiso:** Lo que antes era importante y significativo, se vuelve desagradable, insatisfactorio y carente de significado. Al inicio de un trabajo, las personas se sienten energéticas y dispuestas a comprometer tiempo y esfuerzo en él. En general, tienen muy buenos resultados en su evaluación de desempeño, es decir comienzan sin síntomas de BO (Buzzetti, 2010)
- **La erosión de las emociones:** Maslach y Leiter (1997) afirman que los sentimientos positivos de entusiasmo, dedicación, seguridad y goce en el trabajo, se convierten en enojo, ansiedad y depresión, ante un cuadro de BO. La erosión de las emociones se manifiesta como frustración y enojo, ya que no se logran alcanzar las metas personales y profesionales. Esto se debe a que se percibe una carencia de control sobre el trabajo y no se tienen los recursos necesarios para desempeñarse satisfactoriamente. El enojo también se experimenta ante el trato percibido como injusto y según los autores, los sentimientos de enojo facilitan la rigidización de las personas (menos abiertas a alternativas) y de su estilo para realizar las tareas. La hostilidad también es resultado de la percepción de una falta de valoración del trabajo, es decir, sin retroalimentación positiva, siendo así amenazada la autoestima.

- **Problemas de ajuste entre la persona y el trabajo:** Para Maslach y Leiter (1997) los problemas de desajuste entre lo que la persona espera y las expectativas del trabajo son un signo de que los trabajadores padecen burnout. Esto sería producto de un clima laboral hostil entre los compañeros de trabajo, lo que generalmente es atribuido a problemas personales y corresponden a personas que son etiquetadas como “irracionales”, por lo que el BO es visiblemente padecido por él (hostilidad, desmotivación, enfermedades), tendiéndose a responsabilizar a los individuos más que a la organización, debido al desajuste, por lo general se despiden al empleado.

Oramas, Gonzalez y Vergara (2008) exponen que el aislamiento profesional puede aparecer como consecuencia del burnout. La situación se torna secreta por lo vergonzosa que resulta para confiarla a los colegas; éstos son tratados como extraños que no comprenden la situación y representan una amenaza. Se tiene conciencia de un cansancio, agotamiento, estrés y desilusión, y se acompaña de una emotividad patológica donde eventos intrascendentes disparan reacciones emocionales emergentes y desproporcionadas.

Shirom (2009) explica que el burnout ha sido vinculado a varios resultados negativos organizacionales, incluyendo un aumento de rotación y ausentismo e inconvenientes en el desempeño de los trabajadores. Brunnstein (1999, citado por Buzzetti, 2005) agrega a la lista: desmedido aumento de licencias médicas por variadas enfermedades, tales como problemas gástricos, lumbares, reacciones del sistema inmune, perturbaciones de embarazo, entre otros Taris (2006, citado en Shirom, 2009) comprobó

que elevados niveles de burnout conducen a un funcionamiento menoscabado en el trabajo.

3. Desambiguación de constructos

3.1 Depresión y Burnout

El trastorno de salud mental con mayor presencia relativa es la depresión, la cual reporta una cierta asociación con puntuaciones altas en burnout. Sin embargo, los investigadores conciben la depresión y el burnout como entidades separadas (Iacovides *et al.*, 2003, Parra, 2006 citados por Cornejo y Quiñones, 2007) Buzzetti (2005) explica que la investigación ha establecido que el burnout es un problema específico al contexto de trabajo y relacionado exclusivamente con causas relacionadas con el entorno laboral, en contraste con la depresión, la cual tiende a prevalecer en cada dominio de la vida de las personas. McKight y Glass, 1995, Leiter y Durup, 1994, y Hallsten, 1993 (Citados por Pérez, 2010) demostraron, a partir de investigaciones empíricas, que los patrones de desarrollo y etiología son distintos, aunque los dos fenómenos pueden compartir algunas sintomatologías. Las características de una y otra patología pueden confundirse, ya que el síndrome de burnout afecta al sentimiento más próximo al cuerpo, como la energía y motivación por hacer las cosas. A su vez, se acompaña de agresividad y rabia, y termina alejando a las personas que rodean al afectado, igual que sucede con los depresivos (Beck, 1983 citada en Buzzetti, 2010).

Hätinen *et al.* (2004 citado por Pérez, 2010) concluyen, a partir de los diversos planteamientos revisados, que hay mayor aceptación en considerar a la depresión como

una consecuencia negativa del burnout (Burke, Greenglass, & Schwarzer, 1966; Cooper et al., 2001; Glass, McKnight, & Valdimarsdottir, 1993; Leiter & Durup, 1994; Schaufeli & Enzmann, 1998).

3.2 Estrés y Burnout

Maslach (2003) dirá que la principal diferencia entre estos dos estados es que el estrés tiene efectos positivos y negativos para la vida, y el burnout siempre trae consecuencias negativas. Estrés general y síndrome de burnout se distingue con facilidad dado que el estrés general se puede experimentar en todos los ámbitos posibles de la vida y actividad del ser humano a diferencia del Burnout, es un síndrome propio del contexto laboral. Cordes y Dougherty (1993) concluyen que de los factores que componen tradicionalmente el síndrome de burnout (Agotamiento Emocional, Despersonalización y reducida Realización Personal), el Agotamiento Emocional y reducida Realización Personal son constructos formalmente estudiados en relación con el estrés. Sin embargo, la Despersonalización es un constructo único del síndrome y que no es abordado en la literatura acerca del estrés.

Por otra parte, Maslach y Leiter (1997, citado por Buzzetti, 2010), señalan que el síndrome de burnout afecta directamente a los valores y la esperanza de las personas, provocando cuestionamientos existenciales y vocacionales que no se observan en el síndrome de estrés.

4. Medición en burnout

Tal como se explicó en apartados anteriores, el síndrome de burnout comenzó conceptualizándose como un proceso que solo tenía influencia en los trabajadores del servicio o trabajadores cuyo objetivo de trabajo es satisfacer a otras personas (salud, hotelería, docencia, seguridad, justicia, entre otros); en base a esa conceptualización, Maslach y Jackson (1986) desarrollaron el MBI- HSS (Inventario de burnout para profesionales de servicios humanos) Sin embargo, como explica Gil Monte (2002), el síndrome no está restringido a este tipo de profesionales, Maslach y Schaufeli (1993, citado por Gil Monte, 2002) señalan que aunque este síndrome aparece como un proceso específico de estos ámbitos profesionales, el fenómeno ha sido descrito en otro tipo de profesionales, como directivos y mandos intermedios de cualquier tipo de organización, entrenadores y deportistas, etc. Sin embargo, evaluar el síndrome de quemarse por el trabajo en estos trabajadores mediante el MBI-HSS supone un gran problema. Su evaluación, según el MBI, fue concebida para evaluar únicamente a profesionales de servicios y sus ítems hacen alusión a las personas destinatarias de él, por ello es prácticamente imposible de aplicar en otros entornos.

Por lo mencionado anteriormente, se desarrolla el MBI General Survey. Gil Monte (2002) observa que el MBI-GS mantiene la estructura tridimensional del MBI-HSS, aunque consta de 16 ítems frente a los 22 de esa escala. Los 16 ítems se distribuyen en las tres dimensiones de la escala denominadas: Eficacia profesional (seis ítems), Agotamiento (cinco ítems) y Cinismo (cinco ítems). La subescala de Eficacia Profesional es similar a la de Realización Personal en el trabajo del MBI-HSS, pero recoge aspectos sociales y no sociales del trabajo, y se centra más en las expectativas de éxito del sujeto

(ej.: “Creo que tengo confianza en mí eficacia para alcanzar los objetivos”). Los ítems que miden agotamiento son más genéricos que los de la subescala de Agotamiento Emocional del MBI-HSS, porque incluyen referencias a la fatiga física y emocional sin hacer referencia a las personas que pueden ser la causa de esos sentimientos de fatiga. Por ejemplo, el ítem del MBI-HSS “Trabajar con pacientes todos los días es una tensión para mí” se sustituye por el ítem “El trabajo diario es realmente una tensión para mí”. La subescala de Cinismo quizá es la que presenta más diferencias de las: los ítems que miden cinismo, a diferencia de los que miden despersonalización, reflejan indiferencia o actitudes de distanciamiento hacia el trabajo, y no se centran en las personas hacia las que se dirige éste (ej.: “Pienso que he perdido el entusiasmo por mi profesión” o “Sólo deseo hacer mi trabajo y que no me molesten”). Pero, al igual que en el caso de la despersonalización, se considera que evalúan el intento de los individuos de distanciarse del trabajo como estrategia de afrontamiento frente a las exigencias agotadoras de éste, y las actitudes de cinismo pueden ser una estrategia de afrontamiento disfuncional, pues reducen la energía del individuo para hacer un buen trabajo y para desarrollar soluciones creativas a los problemas laborales (Gil Monte, 2002)

Millán de Lange y D´aubetere López (2012) agregan que, además de la diferencia ya señalada entre el MBI-HSS y el MBI-GS, existen casos como el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo en profesionales que trabajan con personas con discapacidad (CESQT-PD) de Gil-Monte (2005), en los que se incorporan hasta 7 dimensiones de evaluación. Otros instrumentos amplían la manifestación del síndrome de *burnout* únicamente a partir del contexto laboral.

La adaptación Latinoamericana de la escala MBI-GS fue realizada por Oramas et.al en 2007 a partir de la adaptación española que hicieron Moreno-Jiménez, Carvajal y Escobar del instrumento original de Maslach y Jackson (1981). Esta adaptación fue validada en Venezuela por Millán de Lange y D´aubetere López en 2012 sobre una muestra de profesionales Venezolanos.

Cabe destacar que el MBI y sus diferentes variantes no ha sido la única escala desarrollada para medir el síndrome de burnout, pero es el instrumento en el que nos enfocaremos en este estudio.

4.1 Investigaciones sobre burnout docente en Argentina

Un boletín de la Superintendencia de Riesgos de Trabajo de Argentina, realizado en 2007 resume las investigaciones realizadas en base a la relación burnout y rol docente:

Marrau, en el año 2004, realizó un estudio en la Universidad Nacional de San Luis cuya muestra estuvo conformada por 43 docentes (7 hombres y 36 mujeres). En el mismo concluye que la mayoría de las puntuaciones registradas en las distintas subescalas se ubican, tanto en el grupo de hombres como en el de mujeres, dentro del rango promedio; vale decir que, en ambos, el síndrome no se manifiesta en forma intensa, salvo en 3 hombres y en 14 mujeres, en los que las puntuaciones sobrepasan el límite superior del rango promedio.

Cohen et al (2005), han presentado una investigación realizada en ocho establecimientos de Enseñanza General Básica Pública de la ciudad de Rosario con una metodología cuanti–cualitativa en dónde participaron 219 docentes. Los resultados sobre

el síndrome de burnout están expresados a la totalidad del estudio (Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay). Utilizaron el MBI y obtuvieron la siguiente distribución: en la escala de agotamiento emocional: alto 39.9%, medio 17.4%, bajo 42.7%; el índice de despersonalización alcanza una baja puntuación en este estudio, encontrándose sobre el 65% de docentes en el nivel bajo del índice. No se informa sobre la prevalencia de burnout.

Nasetta *et al*, publicaron en el año 2006 un trabajo titulado “Aulas que enferman”. Fue realizado a 95 docentes (83 mujeres y 12 varones) que trabajaban en las escuelas del EGB1, EGB2 y EGB3 de la provincia de San Luis. Utilizó el MBI. No encontró diferencias significativas en cuanto a las variables del MBI en función del sexo. Además encontró diferencias significativas en la variable realización personal en el trabajo en los docentes que cumplían dos turnos. No informa sobre prevalencia del síndrome de burnout.

Quiroga (2013) realizó un estudio sobre indicadores de síndrome de burnout en docentes de escuelas públicas de la ciudad de Rosario. El estudio fue de carácter comparativo entre diferentes colegios en el mismo periodo y de carácter transversal entre dos periodos académicos (2009-2010), aunque no en la misma institución. La aproximación cuantitativa estuvo realizada con el M.B.I.-E.S. (Maslach Burnout Inventory- Education Survey) traducida al castellano y validada por Gil-Monte y Peiró (1999; 2000), Gil-Monte (2002; 2005)

Tissiotti *et al* (2007) han realizado una investigación en la Ciudad de Corrientes a 17 profesionales de una escuela diferencial en el que incluyó a los docentes de EGB1 y

EGB2. Utilizó el Cuestionario Breve de Burnout (CBB) de Bernardo Moreno el que ha sido realizado en base al Inventario de Burnout de Maslach (1982). Encontraron una prevalencia de 79% de burnout.

5. Autoeficacia y Burnout

Friedman (2003) relaciona los dos constructos explicando que el síndrome de burnout se da cuando se produce un colapso del sentido de eficacia de una persona en el ámbito laboral.

Según Gil Monte y García Juesa (2008), la autoeficacia ha sido considerada como una variable relevante para el desarrollo y prevención del síndrome de burnout. Salanova, Grau y Martínez (2005) explican que las personas con elevados niveles de eficacia poseen confianza en sus habilidades para responder a los estímulos del medio. Su nivel de autoeficacia influye sobre la forma de percibir y procesar las demandas o amenazas ambientales. De esta manera, en condiciones o situaciones estresantes, si las personas creen que pueden manejar con eficacia los posibles estresores ambientales, estos no son perturbadores para ellas. En la medida en que el sujeto posea control sobre los estresores, éstos no tendrán efectos adversos para él mismo. Pero si creen que no los pueden controlar, estos sucesos les angustian e incapacitan su nivel de funcionamiento.

Sánchez, Sevilla, Guillén y León Rubio (2011 citando a Sánchez *et.al* 2006) agregan que las personas auto-eficaces se esfuerzan más, y de manera más persistente, en superar los obstáculos y experiencias difíciles. Por el contrario, aquellas personas que se juzgan a sí mismas como ineficaces en el afrontamiento de las demandas ambientales

valoran de más sus propias deficiencias, así como las dificultades potenciales, por lo que presentan una mayor propensión a experimentar estrés.

5.1 Autoeficacia y Burnout en Docentes

El concepto de autoeficacia puede aplicarse a la tarea y a la persona del docente. Arata (2008) explica que en el periodo entre 1974 y 1997, Tschannen-Moran *et al.* (1998) revisaron todas las referencias en las que los autores empleaban el término *eficacia del maestro*. Como consecuencia de ello, y en respuesta a la confusión conceptual con respecto al tema estos autores propusieron un modelo integrado de eficacia del maestro que explica la relación interdependiente de la efectividad de su desempeño en varios componentes de la enseñanza. El modelo considera que la eficacia del maestro es altamente específica y de ellos se puede esperar que se sientan más o menos eficaces según circunstancias diferentes (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001 citado en Arata, 2008). Las creencias de autoeficacia afectan el esfuerzo y dedicación de los maestros en la enseñanza, en sus metas y en su nivel de aspiración. Aquellos maestros que poseen un fuerte sentido de eficacia tienden también a exhibir grandes niveles de planeamiento, organización y entusiasmo (Allinder, 1994 citado en Arata, 2008).

Skaalvik & Skaalvik (2007) definieron el concepto de autoeficacia docente como: “La creencia individual de cada docente en sus propias habilidades para planificar, organizar y llevar a cabo actividades requeridas para alcanzar los objetivos educacionales propuestos”. Arata y Soto (2012, citando a Arata 2008) completan la idea diciendo que la

percepción de autoeficacia está asociada con diversas funciones del docente que pueden agruparse en dos áreas:

- a) Aspectos cognitivos como planeamiento, organización, estrategias de aprendizaje y método de enseñanza
- b) Aspectos afectivos como esfuerzo, dedicación, entusiasmo, nivel de aspiración y persistencia.

Tschannen-Moran & Woolfolk (2002 citadas por Arata 2008) definen la autoeficacia percibida del maestro como el conjunto de creencias que tiene el maestro acerca de su propia capacidad para obtener metas deseadas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, aún entre aquellos que están desmotivados o que suelen ser llamados estudiantes difíciles. Plantean, asimismo, que comprende tres dimensiones: 1) eficacia percibida en el manejo del estudiante, 2) eficacia percibida en las prácticas instruccionales y 3) eficacia percibida en el manejo del salón de clase.

La mayor parte de los docentes pueden sobrellevar el estrés diario a través de la resolución activa de problemas, el apoyo emocional de sus colegas, la cooperación de los padres y el cambio de estrategias educativas (Skaalvik & Skaalvik, 2007) Sin embargo, algunos docentes desarrollan síntomas que varían de la leve frustración a la ansiedad o a algo más severo como el burnout (Chan, 2007)

Schwarzer *et. al.* (2000) comprobarán que la autoeficacia percibida es un factor importante que sirve para mitigar el burnout en docentes. Los docentes “autoeficaces” pueden percibir las demandas del trabajo diario de manera menos amenazante que aquellos que alimentan dudas sobre su performance profesional (Schwarzer & Hallum,

2008), en línea con las investigaciones hechas sobre el efecto modulador de la autoeficacia sobre el burnout en otras profesiones. Los profesores con sentimientos de ineficacia se ven debilitados por el estrés y desarrollan actuaciones menos efectivas con los estudiantes; en estos casos en que el profesor se ve invadido por un sentimiento de ineficacia personal puede creer que otros docentes eficaces sí son capaces de motivar a sus alumnos, lo cual puede hacer que comience a tener dudas sobre su valor como profesional y que experimente un déficit afectivo que se acompaña de altos sentimientos de estrés y puede ser seguido de interacciones hostiles y negativas con estudiantes “rebeldes” (Gonzalo y León, 1999 citado en Toro y Ursúa, 2005).

Como vimos, una de las fuentes de autoeficacia es la de los estados afectivos. En este sentido, los estudios (García et al., 2003; Llorens et al., 2003b citadas por Salanova et.al 2003) revelan la existencia de dos posibles vías responsables de los niveles de autoeficacia. Siguiendo la vía negativa, aquellos docentes que perciben la existencia de mayores obstáculos para la realización de sus tareas como docente, son los que muestran mayores niveles de burnout, y como consecuencia, menores niveles de autoeficacia. De este modo, aquellos profesores que tienen alumnos problemáticos en clase, poco apoyo de los compañeros, problemas técnicos en el centro, etc. son los que se muestran más agotados, manifiestan actitudes más cínicas o distantes hacia el trabajo y se sienten menos competentes en el desempeño de su rol como docente. Por otro lado, la otra vía responsable del incremento de la autoeficacia en el docente es la vía positiva o motivacional. Aquellos docentes que perciben mayores facilitadores, muestran mayores niveles de compromiso, que a su vez incrementa los niveles de eficacia futuros. Estos

niveles de eficacia hacen que el profesor perciba mayores facilitadores y comience de nuevo todo el proceso, generándose una espiral positiva de la autoeficacia (Llorens et al., 2003).

Una de las dimensiones más estudiadas en relación con el burnout docente ha sido la eficacia para el manejo de la clase, que parece tener un importante poder predictivo sobre la dimensión del burnout “Falta de Realización Personal” (Brouwers y Tomic, 1998, 2000; Kumarakulasingam, 2003 citados en Toro y Ursúa, 2005). También se han encontrado relaciones significativas entre la autoeficacia docente y el ausentismo de los profesores (Imants y Van Zoelen, 1995; Lee y Westrom, 1991 citados en Toro y Ursúa 2005).

Estado del Arte

Gran cantidad de investigaciones han comprobado, en los últimos años, que existe una relación entre los sentimientos de autoeficacia del docente y el síndrome de burnout:

Para comprobarlo, Friedman (2003) utilizó el MBI y una adaptación del cuestionario de autoeficacia general, que el mismo desarrolló junto a Kass en 2002. Este último comprende subescalas de eficacia en el salón de clase y eficacia en la organización. El estudio se realizó sobre una muestra de maestros de educación primaria en Israel (n=322) con una edad promedio de 37.62. Los cuestionarios se enviaron vía mail y fueron autoadministrados. Friedman observó que el sentido de autoeficacia instruccional en docentes está negativamente correlacionado con el agotamiento emocional (-.10), despersonalización (-.24) y baja realización profesional (-.17). A su

vez, el sentido de consideración de los docentes estaría negativamente correlacionado con el agotamiento emocional (-.15), la despersonalización (-.38) y la baja realización profesional (-.18). El sentido de control de la disciplina resultó estar negativamente correlacionado con agotamiento emocional (-.12), despersonalización (-.26) y baja realización profesional (-.18). Sumado a esto, el sentido de influencia en los alumnos puntúo para agotamiento emocional (-.21), despersonalización (-.08) y baja realización profesional (-.24) y su sentido de inclusión, agotamiento emocional (-.08), despersonalización (-.20) y baja realización profesional (-.14).

Chan (2007), a su vez, concluyó que la autoeficacia percibida está negativamente correlacionada con dos dimensiones del burnout, agotamiento emocional (-.12), despersonalización o cinismo (-0.21) y positivamente correlacionada con el logro personal o eficacia profesional (.40). El estudio fue realizado en una muestra de 267 docentes o estudiantes de la carrera en su último año inmersos en un programa de entrenamiento en una Universidad en China con una edad promedio de 27.5. Los participantes respondieron el MBI-GS en inglés y el cuestionario de Autoeficacia Autopercibida desarrollado por Scharwzer en 1993. El marco teórico con el que se trabajó fue el de la Teoría de Autoeficacia General (Scharwzer, 1994) y no particular por dominio.

Para Betoret (2009), existe una correlación negativa entre el sentimiento de autoeficacia y el agotamiento emocional de (-0.324), la despersonalización (-.296) y bajo logro personal (-.639). Betoret realizó su estudio sobre una muestra de 724 docentes distribuidos en educación primaria y secundaria en España. Se utilizó la escala de

Autoeficacia percibida Docente desarrollada por Scharwzer, Schmitz & Daytner en 1999 en base a la teoría de autoeficacia docente de Bandura. También se utilizó el MBI.

En el 2014, Skaalvik & Skaalvik también demostrarán el mismo tipo de correlación entre autoeficacia y las dimensiones del síndrome de burnout con (-.29) para agotamiento emocional, (-.41) para despersonalización y (-.35) para baja realización profesional. Estos investigadores utilizaron el MBI y la Escala Noruega de Autoeficacia Docente realizada por ellos mismos en 2007 en base a la teoría de autoeficacia docente de Bandura. La investigación se realizó sobre una muestra de 244 docentes noruegos de escuelas primarias y secundarias.

Es importante destacar que la mayoría de estas investigaciones utilizan diferentes escalas de autoeficacia desarrolladas por dominio. La más utilizada es la Escala de Autoeficacia General desarrollada por Schwarzer y Jerusalem en 1995, dado que posee una buena consistencia interna y validez de constructo (Schwarzer *et. al*, 2000, citado en Brown, 2012). En relación al MBI, algunos estudios utilizan la versión original, que utiliza la dimensión de “Realización o logro profesional” y otros una versión adaptada de la escala que cambia la etiqueta de la dimensión a “Baja realización o logro profesional” (Brown, 2012)

En lo que respecta a América Latina, si bien se han realizado estudios sobre la autoeficacia y burnout por separado, no se ha podido corroborar la existencia de gran cantidad de estudios que hagan una comprobación sistemática de la correlación. Se pudieron, de todas formas, recabar algunas investigaciones relacionadas:

Fernández Arata (2008) realizó 3 estudios llevados a cabo en 929 docentes de escuelas primarias y secundarias en Lima, Perú. Las variables evaluadas fueron: estresores, personalidad tipo A, burnout, satisfacción laboral, autoeficacia, orientación a resultados, estrategias de aprendizaje y desempeño docente. Los instrumentos utilizados fueron: Cuestionario de fuente de presión laboral (Travers y Cooper, 1997); Inventario Blumenthal de Autoreporte Tipo A (León & Sirlopú, 1995); MBI (Maslach & Jackson, 1981); Escala de Satisfacción Laboral (Warr, Cook & Wall, 1979); Cuestionario de Objetivos Docentes (Midgley & col., 2000; in Matos, 2005); Cuestionario de estrategias de motivación para el aprendizaje (Pintrich & col., 1991; in Matos, 2005); Autoeficacia Autopercebida Docente (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001) y Autoreporte de desempeño docente (Fernández, 2002, 2008). El estudio 2, particularmente acotado a la relación entre autoeficacia y burnout docente, arrojó los siguientes resultados: correlaciones significativas inversas entre las tres dimensiones de autoeficacia percibida y las dimensiones agotamiento emocional (-.23, -.015, -0.20) y despersonalización del burnout (-.26, -.27, -.27); y correlaciones positivas igualmente significativas entre las tres dimensiones de autoeficacia percibida y la dimensión realización personal del burnout (.37, .25, .23) Esto comprobó que a mayores puntajes en autoeficacia percibida, menor burnout y viceversa.

Unda Rojas (2010) realizó un estudio de prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) y su asociación con sobrecarga y autoeficacia en maestros de primaria de la ciudad de México. El objetivo del estudio fue identificar la prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT en adelante) en una muestra de 698 maestros

mexicanos y su asociación con variables de Sobrecarga y Autoeficacia laboral. Se utilizó el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo para Profesionales de la Educación (CESQT-PE). Se encontró que el 3 por ciento de los participantes presentaba baja Ilusión por el trabajo, 37.4 por ciento puntuaciones altas en Desgaste psíquico, 4.70 por ciento altos niveles de Indolencia, y, para Culpa 9.70 por ciento. Los hombres presentaron niveles más bajos en Ilusión por el trabajo y Desgaste psíquico que las mujeres. Considerando la edad, los niveles más elevados del SQT se dieron entre los 41 y 50 años. En cuanto a la asociación con Sobrecarga se encontró una correlación negativa con Ilusión por el trabajo (-0.15); y, con Desgaste psíquico, (0.56), Indolencia (0.36) y Culpa (0.29) una correlación positiva. En cuanto a la variable de Autoeficacia, una correlación positiva con Ilusión por el trabajo (0.25) y negativa con Desgaste psíquico (-0.25), Indolencia (-0.24) y Culpa (-0.19).

No se ha podido recabar información sobre la existencia de un estudio realizado en Argentina sobre la correlación de los dos constructos tratados en esta investigación.

Metodología

1.1 Diseño

Estudio de investigación de finalidad aplicada (en el ámbito laboral), comparativo y correlacional, cuantitativo, transversal, no experimental y basado en fuentes primarias.

1.2 Sujetos y procedimiento

El estudio se realizó sobre una muestra de 120 docentes de escuelas primarias y secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires.

El contacto se inició vía mail o personalmente en la institución dónde se desempeñan, previa conversación con el director o rector del establecimiento. En algunos casos, los docentes evaluados se ofrecieron a facilitar el contacto con colegas. Los cuestionarios fueron de carácter voluntario y autoadministrados a través de la plataforma google docs. No se ofreció resistencia a colaborar en los colegios visitados, vale aclarar que todas las instituciones elegidas eran de mi previo conocimiento.

1.3 Instrumentos

Para comprobar las hipótesis planteadas en los objetivos específicos se utilizaron:

- Cuestionario de elaboración propia para recoger las variables socio-demográficas
- ***Adaptación Latinoamericana del MBI General Survey*** (Oramas et.al 2007) con una adecuada consistencia interna de Alfa de Cronbach 0,7761.

Se trata de una escala validada para Latinoamérica de la versión original del MBI GS que contiene 16 ítems divididos en 3 subescalas: *Desgaste emocional*, que incluye sensación de agotamiento, de estar acabado al final de la jornada, cansancio, fatiga, tensión de origen emocional, pero que se manifiesta en forma de una falta de energía para realizar la actividad; *cinismo*, que refleja la actitud de indiferencia, devaluación y distanciamiento ante el propio trabajo, y se manifiesta en forma de pérdida del interés laboral, del entusiasmo y cuestionamiento de la valía de la labor que se realiza; y *eficacia*

profesional que está relacionada con las expectativas que se tienen en relación con la profesión que se desempeña, y se expresa en las creencias del sujeto sobre su capacidad de trabajo, su contribución eficaz en la organización laboral, de haber realizado cosas que realmente valen la pena y de realización profesional. (Oramas *et. al* 2007)

Las respuestas se dan en una escala de tipo Likert de 1 a 7 donde 1: Nunca, 7: Todos los días. (Ver Apéndice para cuestionario completo)

- ***Escala de Autoeficacia Percibida.*** Extraída del estudio “Resultados Psicométricos Preliminares de la Escala de Autoeficacia Percibida en Maestros en Lima” (Arata y Soto, 2012) con un Alfa de Cronbach de 0.73

Es una escala de 24 ítems. Estos ítems están distribuidos en 3 factores de 8 ítems cada uno: *Eficacia percibida en el ajuste del estudiante* (ítems 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22), que se refiere a la autovaloración que hace el profesor de su capacidad para influir positivamente en los alumnos; *Eficacia percibida en las prácticas instruccionales* (ítems 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24), que evalúa la autovaloración del profesor con relación a su capacidad para generar alternativas eficientes que redunden en el aprovechamiento académico; y *Eficacia percibida en el manejo del salón de clase* (ítems 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21), que explora la autovaloración del profesor con relación a su capacidad para mantener el orden de la clase y conservar la disciplina. Todas las subescalas se interpretan en la misma orientación: a mayor puntaje, mayor es el grado de autoeficacia en cada una de las áreas evaluadas. (Fernández Arata y Soto, 2012)

Las respuestas se dan en una escala tipo Likert de 1 a 5 donde 1: Nada y 5: En gran medida. (Ver Apéndice para cuestionario completo)

En cuanto a la medición, en el caso del MBI, una de las variables funciona a la inversa de las otras dos. Bajas puntuaciones en eficacia profesional y altas puntuaciones en agotamiento y en cinismo suponen percibirse “más quemado por el trabajo” (Gil Monte, 2001). En su estudio de 2003, Guerrero Barona confirma que los docentes que sufren mayor grado de agotamiento emocional presentan sentimientos de despersonalización más frecuentemente y de modo significativo, es decir, el grado de despersonalización es directamente proporcional al grado de agotamiento emocional. Asimismo, se confirma que el grado de agotamiento emocional y despersonalización es inversamente proporcional al grado en eficacia, es decir, los docentes que presentan los grados más bajos de agotamiento emocional y despersonalización se sienten más competentes personal y profesionalmente que aquellos que se sienten agotados o despersonalizados.

En el caso de la EAP, en todas las dimensiones se considera que a mayor puntaje, mayor autoeficacia. La escala deriva de la Escala de Autoeficacia de Bandura, aunque la EAP introduce algunas mejoras y, a diferencia de la de Bandura, está publicada. (Bermejo y Prieto, 2005)

Resultados

1.1 Descripción de la muestra

Tabla 1. Distribución de la muestra

		N	%
Sexo	Hombre	34	28,3
	Mujer	86	71,7
Lugar de residencia	CABA	75	62,5
	GBA	45	37,5
Nivel educativo alcanzado	Posgrado	2	1,7
	Secundario	4	3,3
	Terciario	63	52,5
	Terciario en curso	3	2,5
	Terciario sin terminar	1	,8
	Universitario	46	38,3
	Universitario en curso	1	,8
Nivel educativo en el que se desempeña	Inicial	4	3,3
	Primario	58	48,3
	Secundario	58	48,3
Estado Civil	Casado	55	45,8
	Divorciado	17	14,2
	En pareja	4	3,3
	Soltero	42	35,0
	Viudo	2	1,7

Nota: En los análisis posteriores no se tomaron en cuenta aquellos docentes que indicaron desempeñarse en el nivel inicial, por no ser significativo para el estudio.

1.2 Estadísticos Descriptivos

Tabla 2. Valores de las dimensiones de MBI y EAP

N=120	Media	Desviación típica	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
MBI						
Eficacia	5,82	,99	6,08	6,67	2,33	7,00
Desgaste	2,27	1,15	2,00	1,80	1,00	7,00
Cinismo	1,87	,85	1,60	1,20	1,00	5,80
TOTAL	3,32	,64	3,21	3,21	1,74	6,02
EAP						
Ajuste Estudiante	3,73	,49	3,75	3,63	2,50	5,00
Prácticas Instruccionales	3,74	,40	3,75	3,88	3,00	4,75
Manejo de clase	3,64	,45	3,63	4,13	2,63	4,75
TOTAL	3,70	,41	3,71	3,79	2,83	4,79

Para el MBI GS, las medias obtenidas variaron de acuerdo a los contextos laborales en donde fueron aplicados, por lo que en próximas investigaciones se podrá establecer un baremo para cada ámbito laboral concreto y su ubicación geográfica. Las medias iniciales de los creadores de la escala, Maslach y Jackson (1981) fueron: para Eficacia Profesional 4.23 (DE=1,04), para Agotamiento 2.71 (DE=1,30) y para Cinismo 1,57 (DE=1,17). Según el estudio de adaptación del MBI GS a población hispanoparlante de Gil Monte (2001) los valores de la medias superaron a los valores de las medias en estudios realizados con anterioridad. En el estudio mencionado, la media para la subescala Eficacia profesional fue 4.79 (DE=1.15), para Agotamiento 2.35 (DE=1.30) y para Cinismo 1.56 (DE=1.22), con lo que concluimos que los valores obtenidos se encontraron dentro de los valores esperados.

Siguiendo la línea de Guerrero Barona (2003) podemos establecer como puntos de cortes los percentiles 33 y 66 que derivan en tres *grados* (alto, medio y bajo) de *burnout* para cada dimensión del síndrome. Entonces, para la muestra estudiada, podemos concluir un nivel bajo de burnout. (Ver apéndice para distribución de respuestas)

En el caso del EAP, según el estudio llevado a cabo por Aramas et al (2012) las medias esperables para las diferentes dimensiones son: para Ajuste del estudiante 3.97 (DE=0.44), para Prácticas instruccionales 4.01 (DE=0.45) y para Manejo del Salón 3.89 (DE=0.43), lo que nos indica que los valores obtenidos para nuestra muestra se encuentran dentro de los valores esperables. La media total para esta muestra es de 3,70; teniendo en cuenta que los valores pueden encuadrarse en el rango de respuestas de 1 a 5

podemos concluir que el nivel de autoeficacia de la muestra es de medio a elevado. (Ver Apéndice para distribución de respuestas)

1.3 Comprobación de Hipótesis

Dado que en este caso la mayoría de las variables no se distribuyen según ley normal, los datos fueron analizados con correlación de Spearman y pruebas de Mann-Whitney.

Como primer objetivo de trabajo se planteó detectar la correlación existente entre las dimensiones de autoeficacia: ajuste del estudiante, prácticas instruccionales y manejo de clase, y las dimensiones del burnout: desgaste, despersonalización o cinismo y eficacia en la competencia profesional.

Tabla 3. Rho de Spearman: Estudio de la correlación Burnout y Eficacia Auto Percibida

	Ajuste estudiante	Prácticas Instruccionales	Manejo de clase	TOTAL
Eficacia	,468** ,000 120	,411** ,000 120	,567** ,000 120	,532** ,000 120
Desgaste	-,347** ,000 120	-,338** ,000 120	-,179 ,051 120	-,331** ,000 120
Cinismo	-,498** ,000 120	-,346** ,000 120	-,472** ,000 120	-,494** ,000 120
TOTAL	-,090 ,331 120	-,028 ,765 120	,085 ,355 120	-,025 ,783 120

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

La *eficacia o logro profesional en MBI* presenta una correlación media y positiva (.468) ($P < 0,001$) con la *eficacia percibida de ajuste del estudiante en EAP*, una correlación media y positiva con la *eficacia percibida en las prácticas instruccionales* (.411) ($P < 0,001$) y una correlación media y positiva con la *eficacia percibida en el manejo de clase* (.567) ($P < 0,001$).

El *desgaste emocional en MBI* presenta una correlación media-baja y negativa (.347) ($P < 0,001$) con la *eficacia percibida de ajuste del estudiante en EAP*, una correlación media-baja y negativa con la *eficacia percibida en prácticas instruccionales* (-.338) ($P < 0,001$) y ninguna correlación con la *eficacia percibida en el manejo de la clase* ($P > 0,001$).

El *cinismo o despersonalización en MBI* presenta una correlación media y negativa a la *eficacia percibida en el ajuste al estudiante de EAP* (-.498) ($P < 0,001$), una correlación media-baja y negativa (-.346) ($P < 0,001$) en la *eficacia percibida en prácticas instruccionales* y una correlación media y negativa en la *eficacia percibida en el manejo de la clase* (-.472) ($P < 0,001$).

Se desprende de estos resultados que existe una la correlación negativa entre los dos constructos: autoeficacia y burnout.

Como segundo objetivo, se propuso analizar la incidencia de algunas variables sociodemográficas en el desarrollo del burnout y/o autoeficacia percibida.

Tabla 4. Rho de Spearman: Estudio de la correlación de la variable edad con Burnout y Autoeficacia Percibida

	Eficacia	Desgaste	Cinismo	TOTAL	Ajuste del estudiante	Prácticas Instruccionales	Manejo de clase	TOTAL
Edad	,081	,276**	,165	,301**	-,204*	-,245**	-,132	-,210*
	,378	,002	,072	,001	,026	,007	,150	,021
	120	120	120	120	120	120	120	120

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En esta muestra, la variable *desgaste* MBI presenta una correlación baja y positiva ($,276$). ($P=0,002$) con la edad. La eficacia percibida en *ajuste del estudiante* y la eficacia percibida en *prácticas instruccionales* presentan correlaciones bajas y negativas ($-,204$) ($P=0,026$) y ($-,210$). ($P=0,021$). El resto de las variables no presentan correlación significativa con la edad.

Tabla 5. Estudio de la relación de las variables sexo y burnout

Agrupación

Sexo		N	Rango promedio
Eficacia	Hombre	34	53,97
	Mujer	86	63,08
Desgaste	Hombre	34	57,50
	Mujer	86	61,69
Cinismo	Hombre	34	66,65
	Mujer	86	58,07
TOTAL	Hombre	34	55,50
	Mujer	86	62,48

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Eficacia	1240,000	1835,000	-1,297	,195
Desgaste	1360,000	1955,000	-,596	,551
Cinismo	1253,000	4994,000	-1,225	,221
TOTAL	1292,000	1887,000	-,990	,322

En esta muestra no se observan variables del MBI significativamente relacionadas con el sexo del docente.

Tabla 6. Estudio de la relación de las variables sexo y autoeficacia percibida

Agrupación

	Sexo	N	Rango promedio
Ajuste estudiante	Hombre	34	54,24
	Mujer	86	62,98
Prácticas Instruccionales	Hombre	34	58,78
	Mujer	86	61,18
Manejo de Clase	Hombre	34	58,25
	Mujer	86	61,39
TOTAL	Hombre	34	56,91
	Mujer	86	61,92

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Ajuste estudiante	1249,000	1844,000	-1,244	,213
Prácticas instruccionales	1403,500	1998,500	-,342	,732
Manejo clase	1385,500	1980,500	-,448	,654
Total	1340,000	1935,000	-,711	,477

En nuestra muestra no se observan variables de la EAP significativamente relacionadas con el sexo del docente.

Tabla 8. Estudio de la relación nivel educativo en el que se desempeña el docente y burnout

Agrupación

Nivel educativo en el que se desempeña	N	Rango promedio
Eficacia	Primario	58
	Secundario	58
Desgaste	Primario	58
	Secundario	58
Cinismo	Primario	58

	Secundario	58	61,30
TOTAL	Primario	58	58,57
	Secundario	58	58,43

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Eficacia	1401,500	3112,500	-1,554	,120
Desgaste	1395,000	3106,000	-1,591	,112
Cinismo	1519,500	3230,500	-,903	,367
Total	1678,000	3389,000	-,022	,982

No se observan variables del MBI significativamente relacionadas con el nivel educativo en el que se desempeña el docente en esta muestra.

Tabla 9. Estudio de la relación nivel educativo en el que se desempeña el docente y autoeficacia percibida

Agrupación

Nivel educativo en el que se desempeña		N	Rango promedio
Ajuste al estudiante	Primario	58	66,99
	Secundario	58	50,01
Prácticas Instruccionales	Primario	58	66,84
	Secundario	58	50,16
Manejo de la clase	Primario	58	65,81
	Secundario	58	51,19
TOTAL	Primario	58	67,53
	Secundario	58	49,47

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Ajuste al estudiante	1189,500	2900,500	-2,728	,006
Prácticas Instruccionales	1198,500	2909,500	-2,684	,007
Manejo de clase	1258,000	2969,000	-2,353	,019
TOTAL	1158,000	2869,000	-2,896	,004

No se observan variables del EAP significativamente relacionadas con el nivel educativo en el que se desempeña el docente en esta muestra.

Tabla 10. Estudio de la relación tipo de colegio en el que se desempeña el docente y burnout

Agrupación

Tipo de Colegio		N	Rango promedio
Eficacia	1 Estatal	49	49,20
	3 Privado	66	64,53
Desgaste	1 Estatal	49	61,78
	3 Privado	66	55,20
Cinismo	1 Estatal	49	68,21
	3 Privado	66	50,42
TOTAL	1 Estatal	49	58,02
	3 Privado	66	57,98

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Eficacia	1186,000	2411,000	-2,445	,014
Desgaste	1432,000	3643,000	-1,050	,294
Cinismo	1116,500	3327,500	-2,850	,004
Total	1616,000	3827,000	-,006	,995

No se observan relaciones significativas entre el tipo de colegio en el que se desempeña un docente y las dimensiones del MBI en esta muestra.

Tabla 11. Estudio de la relación entre tipo de colegio en el que se desempeña el docente y autoeficacia percibida.

Agrupación

Tipo de Colegio		N	Rango promedio
Ajuste al Estudiante	1 Estatal	49	41,92
	3 Privado	66	69,94
Prácticas Instruccionales	1 Estatal	49	36,79
	3 Privado	66	73,75
Manejo de Clase	1 Estatal	49	39,96
	3 Privado	66	71,39
TOTAL	1 Estatal	49	38,18
	3 Privado	66	72,71

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Ajuste al estudiante	829,000	2054,000	-4,471	,000
Prácticas Instruccionales	577,500	1802,500	-5,909	,000
Manejo de clase	733,000	1958,000	-5,025	,000
TOTAL	646,000	1871,000	-5,496	,000

Se observa en esta muestra que las dimensiones de autoeficacia percibida se relacionan con el tipo de colegio en el que se desempeñan los docentes ($p < 0.001$). Todos los valores de las dimensiones de autoeficacia percibida en colegios estatales son inferiores a los observados en colegios privados.

Discusión

Este estudio tuvo por objetivo ampliar el conocimiento sobre el rol moderador de las características personales, en particular la de autoeficacia, en el desarrollo del síndrome de burnout en población docente local.

Los resultados, en base a la muestra de 120 docentes, confirman que los estresores tienen un impacto moderado en docentes que poseen percepciones positivas sobre su desempeño: cuando los docentes puntuaron positivo en las diferentes dimensiones de la escala de autoeficacia percibida, la correlación con la dimensión de logro profesional fue positiva. Es decir que, cuando los docentes perciben que están teniendo un buen desempeño en el aula, crece su sentimiento de logro profesional. Sumado a esto, de percibir un buen desempeño, decrece la sensación de desgaste emocional o sensación de agotamiento y el trato despersonalizado o distante hacia los receptores de su trabajo. Esto último se extrae de la correlación negativa que mostraron las tres dimensiones de la

escala de autoeficacia percibida con las dimensiones de despersonalización y desgaste emocional del MBI.

Observamos que los docentes encuestados no presentaron altos niveles de desgaste o cinismo, pero sí lo hicieron para la dimensión de eficacia del MBI, lo que era esperable dado que se presentaron valores bajos en la calificación total del MBI. En cuanto a la eficacia autopercibida, en todas sus dimensiones se observan respuestas dentro de la media, lo que confirma la hipótesis de correlación negativa entre autoeficacia y burnout.

A su vez, se tomaron algunas variables sociodemográficas para evaluar su relación con el desarrollo del burnout o sentimiento de autoeficacia percibida. Estos estudios no arrojaron resultados significativos, dado que mostraron relaciones débiles o nulas. En el caso de la edad se pudo observar una correlación positiva con la variable de desgaste emocional del MBI, es decir, a más edad más sensación de agotamiento. Por otra parte las dimensiones de ajuste al estudiante y prácticas instruccionales de la escala de autoeficacia percibida mostraron correlaciones negativas con la edad, es decir que a más edad, menos sensación de buen desempeño en el aula. Se sugiere en otros estudios llevados a cabo que, los profesores más jóvenes, los más viejos y los que se desempeñan en los niveles educativos superiores de la educación obligatoria vivenciarían mayores niveles de estrés y burnout (Moriana y Herruzo 2004 citados por Extremera et.al, 2005). En cuanto al sexo, no se observaron relaciones significativas con ninguna de las dimensiones del MBI o EAP, confirmando que el sexo del docente no se encuentra relacionado con el desarrollo de burnout o la sensación de autoeficacia percibida. En

estudios realizados al respecto tampoco se han observado diferencias significativas (Smith y Leng, 2003; De la Torre y Godoy, 2004 a; Weng, 2005 citados por Carmelo Torre, 2010). Adicionalmente, se estudió la relación entre nivel educativo y tipo de colegio en el que se desempeña el docente con burnout y autoeficacia percibida; en el caso de nivel educativo, no se presentaron correlaciones significativas con las dimensiones del MBI, descartando de esta manera una posible influencia del nivel educativo elegido en el desarrollo del burnout. La sensación de autoeficacia, en todas sus dimensiones, se correlaciona en mayor medida en el nivel primario que en el nivel secundario; lo que sigue la línea de lo propuesto por Arata (2008) que expone que los maestros de primaria estuvieron más seguros en sus capacidades para manejar las conductas del salón de clase de manera efectiva que aquellos que enseñan a estudiantes mayores. Tampoco se presentaron correlaciones significativas entre el tipo de colegio en el que se desempeña el docente y las dimensiones del MBI, mostrando más autoeficacia percibida en colegios privados que en estatales. En su estudio sobre malestar docente, Toro y Prieto (2005) hallaron que los profesores provenientes del sector privado se perciben más eficaces en sus funciones escolares. Se concluye entonces que las variables sociodemográficas no presentan una alta incidencia en el desarrollo del síndrome de burnout como sí lo harían las variables personales, dado que siempre se mostraron (aunque débiles) correlaciones con la autoeficacia percibida.

Este estudio presentó algunas limitaciones; se observaron puntuaciones medias en la mayoría de los ítems y correlaciones medias o bajas entre los constructos, podría inferirse un sesgo ocasionado por la metodología de relevamiento de información. En

este caso, todos los docentes que completaron la encuesta estaban directa o indirectamente relacionados con el observador, pudiendo sentir que el registro de respuestas no cumplía con su carácter de anónimo. Es decir, se podría llegar a inferir, en base a las puntuaciones de los ítems, que no todos los docentes respondieron de manera sincera sobre sus sentimientos al respecto del trabajo escolar por la cercanía con el investigador. Por otra parte, el título que se eligió para el cuestionario final (todos los ítems en una sola encuesta) fue “Estilos de afrontamiento docente”, pudiendo esto interferir en la interpretación del objetivo del estudio. Para futuras investigaciones creo importante el contacto previo con cada docente de manera presencial con el objetivo de ahondar en el objetivo del estudio y la importancia de recabar respuestas más cercanas a la realidad de cada persona.

Creo importante puntualizar que en Argentina no se han realizado aún estudios sobre la relación entre autoeficacia y burnout docente; en esta investigación no se realizaron estudios de fiabilidad y validez factorial sobre la muestra Argentina, lo que conduce a otra limitación. Sería de suma importancia estudiar esto en el futuro para entender de qué manera las muestra argentinas se ven reflejadas en las escalas utilizadas.

El presente estudio no incluyó el análisis de otras variables demográficas como cantidad de hijos, cercanía con el establecimiento, cantidad de establecimientos en el que se desempeña, horarios en los que desempeña entre otros, como posibles fuentes de variabilidad. Tampoco se tomó en cuenta el contexto sociocultural particular de la Argentina, ni la calidad de educación terciaria y/o universitaria de este país. De todas

formas, se extrae de otros estudios que ninguna de estas variables aportaría al desarrollo del burnout (León Rubio, 2005)

Si bien los resultados no son alarmantes para esta muestra, dado que las puntuaciones de burnout en la muestra no fueron altas, este tipo de investigaciones resultan de suma utilidad a los psicólogos educacionales para diseñar herramientas orientadas a ayudar a los docentes a desarrollar o mejorar su autoeficacia. De esta manera, se podrían reducir los posibles casos de burnout, y por consiguiente, la tasa de ausentismo por licencia psiquiátrica, ya que como fue expuesto, se han encontrado relaciones significativas entre la eficacia docente y el absentismo laboral de los profesores (Imants y Van Zoelen, 1995; Lee y Westrom, 1991 citados por Bermejo y Prieto, 2005).

Conclusión

Como vimos, recientes estudios en psicología hablan de una problemática cada vez más frecuente entre los docentes, el síndrome de burnout. Esta problemática está originada por la poca motivación del docente hacia su actividad profesional, provocado por condiciones sociales y políticas adversas, que pueden llevar al desarrollo de creencias de autoeficacia negativas. Se comprobó que, aquellos docentes que se perciben como menos eficaces tienden a manifestar mayores niveles de burnout y a padecer mayor número y días de licencia. Los docentes son uno de los colectivos más afectados por problemáticas derivadas de la exposición prolongada a riesgos de tipo psicosocial

(estresores), entendiendo por éstos aquellos factores que suponen una fuente de riesgo laboral (Silvero Miramón, 2007).

Es así como se hace necesario trabajar sobre la propuesta realizada por Tejada (2005 citada por Velázquez Fernández, 2012) acerca de “desarrollar competencias de agenciación, como ejercicio de la autoeficiencia (...) que posibiliten desarrollar comportamientos acordes a las nuevas exigencias y retos del mundo moderno y a las que se puedan predecir como posibles, como formas para enfrentar significativamente dichos desafíos”. A su vez, la provisión de estructuras de apoyo afectivo, que valoren y reconozcan el trabajo del docente y que sean capaces de responder a las necesidades que éste puede presentar, constituyen un elemento esencial en el desarrollo de estrategias de afrontamiento positivas, y en el mantenimiento de su implicación, compromiso y motivación hacia las tareas que realiza (Connell, 1990; Deci, Kasser y Ryan, 1997; Pithers y Fogarty, 1995 citados por Silvero Miramón, 2007).

La capacitación permanente de los docentes es una de las tareas más importantes para mejorar la calidad educativa, y es por esto que es necesario investigar sobre sus necesidades tanto técnicas como personales. Conocer lo que piensa, siente y hace el docente en su actividad profesional, nos permitirá evaluar más objetivamente los distintos programas de capacitación orientados a mejorar la formación del profesor y por ende la formación de los estudiantes (Arata, 2002). Toro y Prieto y Gil-Monte y Peiró (2005 y 1999 citados por Silvero Miramón) dirán que es necesario abordar el estudio del síndrome de burnout desde una perspectiva macroanalítica, que supone analizar factores de riesgo en una organización como potenciales estresores, y desde una perspectiva

microanalítica, analizando los procesos internos del individuo y desarrollando medidas adecuadas de las percepciones, creencias, expectativas y emociones que se consideran indicadores de la presencia del trastorno. Las encuestas a docentes pueden brindar información valiosa para proponer y diseñar programas integrales de intervención que aborden no sólo aspectos académicos de la labor docente, sino también los aspectos psicológicos que estamos señalando.

Para finalizar, Extremera *et.al* (2005) nos dejan un mensaje esperanzador sobre el entrenamiento en autoeficacia docente: “Las habilidades emocionales nos parecen un recurso potencialmente enseñable y de viable entrenamiento, quizás hasta más fácilmente modificable que otros rasgos más disposiciones del individuo, tales como su optimismo y autoestima.”

Lista de referencias

- Acuña, L., & Bruner, C. A. (2006). Apoyo social percibido en función de nominaciones sociométricas positivas y negativas. *Suma Psicológica*, 13(1), 51-66.
- Arata, M. (2008). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: tres estudios fácticos. *Ciencia & Trabajo*, 30, 120-125.
- Arata, M., y Soto, C. (2012) Resultados psicométricos preliminares de la escala de autoeficacia percibida en maestros de Lima. *Psicogente*, 15(28) ,314-322.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hal.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (2005). The primacy of self-regulation in health promotion. *Applied Psychology*, 54, (2), 245-254.
- Bandura, A. (2007). Self-efficacy in health functioning. En S. Ayers, et al. (Eds.). *Cambridge handbook of psychology, health & medicine* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Barona, E. G. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de psicología*, 19(1), 145-158.
- Barra, E. (2004). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y Salud*, 14(2), 237-243
- Bauman, Z., (2003) *Modernidad Líquida*. México: Fondo de cultura económica. p. 8
- Betoret, F. (2009) Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68.
- Boada i Grau, J., Vallejo, R. y Agulló, E. (2004) El burnout y las manifestaciones psicósomáticas como consecuentes del clima organizacional y de la motivación laboral. *Psicothema*, 16(1), 125-131.
- Bong, M., & Skaalvik, E. (2003) Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychological Review*, 15, 1-40.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3), 317-329.
- Brenlla, M., Aranguren, M., Rossaro, M., Vazquez, M. (2010) Adaptación para Buenos Aires de la Escala de Autoeficacia General. *Interdisciplinaria*, 27 (1), 77-94.
- Brown, C. (2012) A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational & Child Psychology*, 29 (4), 47-63.
- Buunk, B., & Schaufeli, W. (1993). Burnout: A perspective from social comparison theory. Schaufeli, Wilmar B. (Ed); Maslach, Christina (Ed); Marek, Tadeusz (Ed). *Professional burnout: Recent*

developments in theory and research. Series in applied psychology: Social issues and questions. (pp. 53-69).

Buzzetti, M. (2005). *Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del colegio de profesores de Chile.* Memoria para optar por el título de Psicólogo. Universidad de Chile, Chile, 2005.

Capelo, R. (2010). *Estrés, coping y autoeficacia en profesores de Madeira.* 142f (Doctoral dissertation, Tese (Doutoramento em Ciências do Trabalho) Faculdade de Ciências del Trabajo, Universidad de Cádiz, Cádiz, 2010.

Castaño, E., & León del Barco, B. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. *International Journal of psychology and psychological therapy*, 10(2), 245-257.

Chan, D. (2007). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal relations efficacy. *Social Psychology of Education*. 6 (3), 191-215.

Chang, E., Rand, K., & Strunk, D. (2000). Optimism and risk for job burnout among working college students: stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 255-263.

Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of management review*, 18(4), 621-656.

Cornejo, R. y Quiñonez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 5 (5e), 75-80.

D'Anello Koch, S., D'Orazio, A. K., Barreat Montero, Y., & Escalante, G. (2009). Incidencia del sentido de humor y la personalidad sobre el síndrome de desgaste profesional (Burnout) en docentes. *Educere*, 13(45), 439-446.

Díaz, Maiky. (2004). *La Gestión del Potencial Humano en las Organizaciones: Una propuesta metodológica desde la Psicología.* La Habana: Facultad de Psicología Universidad de la Habana.

Extremera, N., Montalbán, F., & Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.

Faúndez, V., Miranda Mena, L., Jelvez Wilke, C., Macía Sepúlveda, F. (2012) *Validez factorial del Maslach Burnout Inventory Human Services (MBI HSS) en profesionales Chilenos.* Chile: Universidad de Santiago de Chile.

Fernández, A. V. (2009). Autoeficacia: acercamientos y definiciones. *Psicogente*, 12(21), 16.

Friedman, A. (2003). Selfefficacy and burn-out in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.

Friedman, I. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of clinical psychology*, 56(5), 595-606.

Garrido, M. P., & Pacheco, N. E. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de educación*, 359, 604-627.

Gil Monte, P. y García Jueas, J. (2008) Efectos de la sobrecarga laboral y la autoeficacia sobre el síndrome

de quemarse por el trabajo (Burnout). Un estudio longitudinal en enfermería. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, (2), 329-337

Gil-Monte, P. R. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Salud pública de México*, 44(1), 33-40.

Gil-Monte, P. R., & Peiró, J. M. (1999). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional. *Psicothema*, 11(3), 679-689.

Grau, J., & Chacón, M. (1998). Burnout: una amenaza a los equipos de salud. In *Conferencia 2ª Jornadas de Actualización en Psicología de la salud. Asociación Colombiana de Psicología de la Salud*.

Grau, R., Salanova, M., & Peiró, J. M. (2001). Moderator effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain*, 5(1), 63-74.

Hirsch, J. (1996) Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, 2, pp. 83-93.

Lyotard, Jean F. (1987) *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra S.A.

Maffei, L., Spontón, C., Spontón, M., Castellano, E. (2012) Adaptación del Cuestionario de Autoeficacia Profesional (AU-10) a la población de trabajadores cordobeses. *Pensamiento Psicológico*, 10, (1), 51-62

Martín, M., & Tejedor, E. (2004). Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*, 16(2), 229-234.

Marucco, M., Flamenco, E., y Ragazzoli, P. (2007) Estudio para evaluar el Síndrome de Quemarse por el trabajo (burnout) y la calidad de vida laboral en docentes de Educación primaria básica (ex EGB 1 y 2) del Programa Integral Para la Igualdad Educativa del Conurbano Bonaerense Sur. Programa de promoción de la Investigación, Formación y Divulgación sobre Riesgos del Trabajo. *Superintendencia de Riesgos de Trabajo*.

Maslach, C. y Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burn out Inventory Manual* (2nd ed) Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Pr.

Maslach, C., Jackson, S.E y Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burn out Inventory Manual* (3rd ed) Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Pr.

Maslach, C., Schaufeli, W.B. y Leiter, M.P. (2001). Job Burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422.

Menghi, S., Oros, L. y Marinho, R. (2015). Estudio Psicométrico de la Escala de Autoeficacia Docente de Albert Bandura en una muestra Argentina. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina* 61(1), 22-32

Millán de Lange, A., D'Aubeterre López, M. (2012) Propiedades psicométricas del Maslach Burnout Inventory-GS en una muestra multiocupacional venezolana. *Revista de Psicología*, 30 (1) 103-128.

Montoya, S. (2008) Presentismo y licencias en el sector docente de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Análisis y Propuestas de Reforma. *Documentos de Trabajo* 48.

Olaz, F. O. (2001). La teoría Social Cognitiva de la Autoeficacia. *Journal of College Student Development*, 35, 19-24.

Olaz, F. O. (2003). Autoeficacia y diferencia de géneros: aportes a la explicación del comportamiento vocacional. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 56(3), 359-376.

- Olivari Medina, C., & Urra Medina, E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Ciencia y enfermería*, 13(1), 9-15.
- Oramas A, González A, Vergara A., (2008) El desgaste profesional. Evaluación y Factorialización del MBI GS. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 8 (1) 37-45.
- Paulino, L. (2014). Formación y desarrollo de expertos: estrategias para el diseño de sistemas de aprendizaje y apoyo al desempeño. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 10(20), 17-24.
- Peiró, J. M., González-Romá, V., Tordera, N., & Mañas, M. A. (2001). Does role stress predict burnout over time among health care professionals? *Psychology & Health*, 16(5), 511-525.
- Pérez, A. (2010). El síndrome de Burnout: Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, (112), 4.
- Ramírez Pérez, M., & Zurita Zurita, R. (2010). Variables organizacionales y psicosociales asociadas al síndrome de burnout en trabajadores del ámbito educacional. *Polis*, 9(25), 515-534.
- Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2008). A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behaviour. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(1), 116-131.
- Salanova, M., Martínez, I., & Lorente, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 37-54.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens, S., Peiró, J., & Grau, R. (2000). Desde el "burnout" al "Engagement". *Una nueva perspectiva*, 117-34.
- Sánchez Sevilla, S., Guillén Gestoso, C. L., & León Rubio, J. M. (2006). La autoeficacia percibida en el afrontamiento de riesgos laborales psicosociales como variable moduladora del burnout. *Ansiedad y estrés*, 12(2-3), 495-504.
- Schwarzer, R, & Hallum, S. (2008) Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. (2004). Perceived self-efficacy as a resource factor in teachers. In M. Salanova et al. (eds.): *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 229-236)
- Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin: Freie Universit.
- Schwarzer, R., & Born, A. (1997). Optimistic self-beliefs: Assessment of general perceived self-efficacy in thirteen cultures. *World Psychology*, 3(1-2), 177-190.
- Schwarzer, R., Schmitz, G.S., & Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress, and Coping*, 13, 309-326.
- Shirom, A. (2009). Acerca de la validez del constructo, predictores y consecuencias del burnout en el lugar de trabajo. *Ciencia y Trabajo*, 11(32), 44-54.
- Silvero Miramón, M. (2007) Estrés y desmotivación docente: el síndrome del "profesor quemado" en educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 2007, (12), 115-138

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625.

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher Self-efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*, 114 (1) 68-77.

Smerling, T. y D´Andrea, M. El 40 por ciento de las licencias otorgadas a los docentes se debe a problemas psiquiátricos. Diario Perfil (en línea). 11 de Junio de 2006. Recuperado el 09/06/2015 de: <http://www.perfil.com/sociedad/El-40-por-ciento-de-las-licencias-otorgadas-a-los-docentes-se-debe-a-problemas-psiquiatricos-20060910-0001.html>

Tejada Zabaleta, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1, 5, 117-123.

Tisiotti, P., Parquet, A., Neudeck, V. (2007) Prevalencia y Dimensiones del burnout en profesionales de una escuela diferencial en la ciudad de Corrientes. *Revista de Posgrado de la Via Cátedra de Medicina*. 172, 4-7

Toro, L. B., & Ursúa, M. P. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista española de pedagogía*, 493-510.

Unda Rojas, S. (2010). Estudio de prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) y su asociación con sobrecarga y autoeficacia en maestros de primaria de la ciudad de México. *Ciencia y Trabajo*, 12(35), 257-262.

Urdinez, M. Cómo vemos a los docentes. Diario La Nación (en línea). 1 de Marzo de 2014. Recuperado el 9/06/2015 de: <http://www.lanacion.com.ar/1668516-como-vemos-a-los-docentes>

Viera, A., Barrero, A., Berrenechea, A. (2007) El desgaste profesional. Evaluación y factorialización del MBI-GS. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 8(1), 37-45.

Zuriaga, R., Ramos, J., Gonzalez Romá, V., Espejo, J. y Zornoza, A. (2000) Efecto de las características del puesto de trabajo sobre la satisfacción, el compromiso y el absentismo en organizaciones sanitarias. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 10, 3, 85-99.

Apéndice

1.1 Cuestionario de Autoeficacia Percibida (Arata, 2012)

Enunciado	¿Qué puedes hacer?				
	Nada	Muy Poco	Algo	Bastante	En gran medida
¿Qué puedes hacer para que los estudiantes más difíciles superen sus dificultades?					
¿Qué puedes hacer para ayudar a tus alumnos a pensar críticamente?					
¿Qué puedes hacer para controlar la conducta perturbadora en clase?					
¿Qué puedes hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en el trabajo de la escuela?					
¿Qué puedes hacer para que tus expectativas te aclaren la conducta del estudiante?					
¿Qué puedes hacer para lograr que los estudiantes crean que pueden realizar bien el trabajo de la escuela?					
¿Qué puedes hacer para responder las preguntas difíciles de tus estudiantes?					
¿Qué puedes hacer para establecer rutinas a fin de mantener las actividades de los alumnos desarrollándose suavemente?					
¿Qué puedes hacer para ayudar a tus estudiantes a valorar el aprendizaje?					
¿Qué puedes hacer para evaluar la comprensión del estudiante sobre lo que le has enseñado?					
¿Qué puedes hacer para adiestrar a los alumnos a formular buenas preguntas?					
¿Qué puedes hacer para fomentar la creatividad del estudiante?					
¿Qué puedes hacer para lograr que los estudiantes sigan las reglas de la clase?					
¿Qué puedes hacer para mejorar la comprensión de un estudiante que está fracasando?					
¿Qué puedes hacer para tranquilizar a un estudiante que es perturbador o ruidoso?					
¿Qué puedes hacer para establecer un sistema de manejo de la clase con cada grupo de estudiantes?					
¿Qué puedes hacer para ajustar tus lecciones al nivel apropiado de cada estudiante?					
¿Qué puedes hacer para usar una variedad de estrategias de valoración?					
¿Qué puedes hacer para controlar a aquellos estudiantes problemáticos para que no echen a perder toda una clase?					
¿Qué puedes hacer para responder a un estudiante desafiante?					
¿Qué puedes hacer para dar una explicación o un ejemplo alternativo cuando los estudiantes están confundidos?					
¿Qué puedes hacer para asistir a las familias para que ayuden a sus hijos a desempeñarse bien en la escuela?					
¿Qué puedes hacer para implementar estrategias alternativas en tu salón de clases?					
¿Qué puedes hacer para proponer retos apropiados para los estudiantes muy habilidosos?					

1.2 Adaptación Latinoamericana del MBI General Survey (Oramas et.al 2007)

Enunciado	Frecuencia					
	Nunca	A veces	Una vez al mes	Algunas veces al mes	Una vez a la semana	Todos los días
Me siento emocionalmente agotado(a) por mi trabajo						
Soy capaz de resolver adecuadamente los problemas que surgen en mi trabajo						
Desde que comencé este trabajo, he ido perdiendo mi interés en él						
Trabajar todo el día, es realmente estresante para mí						
He realizado muchas cosas que valen la pena en mi trabajo						
Me siento acabado(a) al final de la jornada						
Siento que estoy haciendo una buena contribución a la actividad de mi centro laboral						
Me siento fatigado(a) al levantarme por la mañana y tener que enfrentarme a otro día de trabajo						
He ido perdiendo el entusiasmo en mi trabajo						
En mi opinión, soy muy bueno en lo que hago						
Me he vuelto más cínico, inseguro, acerca de si mi trabajo sirve para algo						
Me siento 'quemado(a)', 'hastiado(a)' de mi trabajo						
Sólo quiero hacer lo mío y que no me molesten						
Me siento realizado cuando llevo a cabo algo en mi trabajo						
Dudo sobre el valor de lo que realizo laboralmente						
En mi trabajo estoy seguro de que soy eficaz haciendo las cosas						

1.3 Distribución de las respuestas de los cuestionarios

MBI		N	%
Me siento emocionalmente agotado(a) por mi trabajo DESGASTE	0 Nunca	28	23,3%
	1 A veces	51	42,5%
	2 Una vez al mes	2	1,7%
	3 Algunas veces al mes	23	19,2%
	4 Una vez a la semana	4	3,3%
	5 Algunas veces a la semana	11	9,2%
	6 Todos los días	1	,8%
Soy capaz de resolver adecuadamente los problemas que surgen en mi trabajo EFICACIA	0 Nunca	0	,0%
	1 A veces	12	10,0%
	2 Una vez al mes	0	,0%
	3 Algunas veces al mes	12	10,0%
	4 Una vez a la semana	0	,0%
	5 Algunas veces a la semana	44	36,7%
	6 Todos los días	52	43,3%
Desde que comencé este trabajo, he ido perdiendo mi interés en él CINISMO	0 Nunca	51	42,5%
	1 A veces	52	43,3%
	2 Una vez al mes	2	1,7%
	3 Algunas veces al mes	5	4,2%
	4 Una vez a la semana	1	,8%
	5 Algunas veces a la semana	8	6,7%
	6 Todos los días	1	,8%
Trabajar todo el día, es realmente estresante para mí DESGASTE	0 Nunca	20	16,7%
	1 A veces	68	56,7%
	2 Una vez al mes	4	3,3%
	3 Algunas veces al mes	11	9,2%
	4 Una vez a la semana	3	2,5%
	5 Algunas veces a la semana	10	8,3%
	6 Todos los días	4	3,3%
He realizado muchas cosas que valen la pena en mi trabajo EFICACIA	0 Nunca	1	,8%
	1 A veces	6	5,0%
	2 Una vez al mes	0	,0%
	3 Algunas veces al mes	29	24,2%
	4 Una vez a la semana	1	,8%
	5 Algunas veces a la semana	47	39,2%
	6 Todos los días	36	30,0%

Me siento acabado(a) al final de la jornada DESGASTE	0 Nunca	21	17,5%
	1 A veces	78	65,0%
	2 Una vez al mes	0	,0%
	3 Algunas veces al mes	4	3,3%
	4 Una vez a la semana	3	2,5%
	5 Algunas veces a la semana	6	5,0%
	6 Todos los días	8	6,7%
Siento que estoy haciendo una buena contribución a la actividad de mi centro laboral EFICACIA	0 Nunca	0	,0%
	1 A veces	9	7,5%
	2 Una vez al mes	1	,8%
	3 Algunas veces al mes	21	17,5%
	4 Una vez a la semana	4	3,3%
	5 Algunas veces a la semana	32	26,7%
	6 Todos los días	53	44,2%
Me siento fatigado(a) al levantarme por la mañana y tener que enfrentarme a otro día de trabajo DESGASTE	0 Nunca	41	34,2%
	1 A veces	66	55,0%
	2 Una vez al mes	1	,8%
	3 Algunas veces al mes	3	2,5%
	4 Una vez a la semana	1	,8%
	5 Algunas veces a la semana	3	2,5%
	6 Todos los días	5	4,2%
He ido perdiendo el entusiasmo en mi trabajo CINISMO	0 Nunca	56	46,7%
	1 A veces	58	48,3%
	2 Una vez al mes	1	,8%
	3 Algunas veces al mes	3	2,5%
	4 Una vez a la semana	0	,0%
	5 Algunas veces a la semana	2	1,7%
	6 Todos los días	0	,0%
En mi opinión, soy muy bueno en lo que hago EFICACIA	0 Nunca	0	,0%
	1 A veces	6	5,0%
	2 Una vez al mes	0	,0%
	3 Algunas veces al mes	13	10,8%
	4 Una vez a la semana	1	,8%
	5 Algunas veces a la semana	49	40,8%
	6 Todos los días	51	42,5%
Me he vuelto más cínico, inseguro, acerca de si mi trabajo sirve para algo CINISMO	0 Nunca	64	53,3%
	1 A veces	41	34,2%
	2 Una vez al mes	2	1,7%
	3 Algunas veces al mes	5	4,2%
	4 Una vez a la semana	0	,0%

	5 Algunas veces a la semana	8	6,7%
	6 Todos los días	0	,0%
Me siento 'quemado(a)', 'hastiado(a)' de mi trabajo DESGASTE	0 Nunca	76	63,3%
	1 A veces	40	33,3%
	2 Una vez al mes	1	,8%
	3 Algunas veces al mes	0	,0%
	4 Una vez a la semana	1	,8%
	5 Algunas veces a la semana	1	,8%
	6 Todos los días	1	,8%
Sólo quiero hacer lo mío y que no me molesten CINISMO	0 Nunca	62	51,7%
	1 A veces	46	38,3%
	2 Una vez al mes	2	1,7%
	3 Algunas veces al mes	2	1,7%
	4 Una vez a la semana	1	,8%
	5 Algunas veces a la semana	4	3,3%
	6 Todos los días	3	2,5%
Me siento realizado cuando llevo a cabo algo en mi trabajo EFICACIA	0 Nunca	0	,0%
	1 A veces	12	10,0%
	2 Una vez al mes	0	,0%
	3 Algunas veces al mes	14	11,7%
	4 Una vez a la semana	0	,0%
	5 Algunas veces a la semana	33	27,5%
	6 Todos los días	61	50,8%
Dudo sobre el valor de lo que realizo laboralmente CINISMO	0 Nunca	43	35,8%
	1 A veces	60	50,0%
	2 Una vez al mes	1	,8%
	3 Algunas veces al mes	9	7,5%
	4 Una vez a la semana	1	,8%
	5 Algunas veces a la semana	4	3,3%
	6 Todos los días	2	1,7%
En mi trabajo estoy seguro de que soy eficaz haciendo las cosas EFICACIA	0 Nunca	1	,8%
	1 A veces	8	6,7%
	2 Una vez al mes	0	,0%
	3 Algunas veces al mes	9	7,5%
	4 Una vez a la semana	0	,0%
	5 Algunas veces a la semana	58	48,3%
	6 Todos los días	44	36,7%

EAP	N	%	
¿Qué puedes hacer para que los estudiantes más difíciles superen sus dificultades?	1 Nada	0	,0%
	2 Muy poco	3	2,5%
	3 Algo	53	44,2%
	4 Bastante	56	46,7%
	5 En gran medida	8	6,7%
¿Qué puedes hacer para ayudar a tus alumnos a pensar críticamente?	1 Nada	0	,0%
	2 Muy poco	1	,8%
	3 Algo	18	15,0%
	4 Bastante	70	58,3%
	5 En gran medida	31	25,8%
¿Qué puedes hacer para controlar la conducta perturbadora en clase?	1 Nada	0	,0%
	2 Muy poco	5	4,2%
	3 Algo	62	51,7%
	4 Bastante	46	38,3%
	5 En gran medida	7	5,8%
¿Qué puedes hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en el trabajo de la escuela?	1 Nada	0	,0%
	2 Muy poco	6	5,0%
	3 Algo	53	44,2%
	4 Bastante	50	41,7%
	5 En gran medida	11	9,2%
¿Qué puedes hacer para que tus expectativas te aclaren la conducta del estudiante?	1 Nada	1	,8%
	2 Muy poco	1	,8%
	3 Algo	43	35,8%
	4 Bastante	70	58,3%
	5 En gran medida	5	4,2%
¿Qué puedes hacer para lograr que los estudiantes creen que pueden realizar bien el trabajo de la escuela?	1 Nada	0	,0%
	2 Muy poco	0	,0%
	3 Algo	21	17,5%
	4 Bastante	82	68,3%
	5 En gran medida	17	14,2%
¿Qué puedes hacer para responder las preguntas difíciles de tus estudiantes?	1 Nada	0	,0%
	2 Muy poco	0	,0%
	3 Algo	5	4,2%
	4 Bastante	64	53,3%
	5 En gran medida	51	42,5%
¿Qué puedes hacer para establecer rutinas a fin de mantener las actividades de los alumnos desarrollándose suavemente?	1 Nada	0	,0%
	2 Muy poco	5	4,2%
	3 Algo	47	39,2%
	4 Bastante	51	42,5%
	5 En gran medida	17	14,2%
¿Qué puedes hacer para ayudar a tus estudiantes a valorar el aprendizaje?	1 Nada	0	,0%
	2 Muy poco	4	3,3%
	3 Algo	45	37,5%
	4 Bastante	60	50,0%

	5 En gran medida	11	9,2%
¿Qué puedes hacer para evaluar la comprensión del estudiante sobre lo que le has enseñado?	1 Nada	0	,0%
	2 Muy poco	0	,0%
	3 Algo	15	12,5%
	4 Bastante	75	62,5%
	5 En gran medida	30	25,0%
¿Qué puedes hacer para adiestrar a los alumnos a formular buenas preguntas?	1 Nada	0	,0%
	2 Muy poco	1	,8%
	3 Algo	16	13,3%
	4 Bastante	73	60,8%
	5 En gran medida	30	25,0%
¿Qué puedes hacer para fomentar la creatividad del estudiante?	1 Nada	0	,0%
	2 Muy poco	1	,8%
	3 Algo	33	27,5%
	4 Bastante	71	59,2%
	5 En gran medida	15	12,5%
¿Qué puedes hacer para lograr que los estudiantes sigan las reglas de la clase?	1 Nada	0	,0%
	2 Muy poco	2	1,7%
	3 Algo	57	47,5%
	4 Bastante	53	44,2%
	5 En gran medida	8	6,7%
¿Qué puedes hacer para mejorar la comprensión de un estudiante que está fracasando?	1 Nada	0	,0%
	2 Muy poco	1	,8%
	3 Algo	48	40,0%
	4 Bastante	62	51,7%
	5 En gran medida	9	7,5%
¿Qué puedes hacer para tranquilizar a un estudiante que es perturbador o ruidoso?	1 Nada	0	,0%
	2 Muy poco	2	1,7%
	3 Algo	73	60,8%
	4 Bastante	42	35,0%
	5 En gran medida	3	2,5%
¿Qué puedes hacer para establecer un sistema de manejo de la clase con cada grupo de estudiantes?	1 Nada	0	,0%
	2 Muy poco	11	9,2%
	3 Algo	52	43,3%
	4 Bastante	48	40,0%
	5 En gran medida	9	7,5%
¿Qué puedes hacer para ajustar tus lecciones al nivel apropiado de cada estudiante?	1 Nada	0	,0%
	2 Muy poco	29	24,2%
	3 Algo	51	42,5%
	4 Bastante	31	25,8%
	5 En gran medida	9	7,5%
¿Qué puedes hacer para usar una variedad de estrategias de valoración?	1 Nada	0	,0%
	2 Muy poco	0	,0%
	3 Algo	69	57,5%
	4 Bastante	49	40,8%
	5 En gran medida	2	1,7%
¿Qué puedes hacer para controlar a aquellos estudiantes problemáticos para	1 Nada	0	,0%
	2 Muy poco	7	5,8%
	3 Algo	50	41,7%

que no echen a perder toda una clase?	4 Bastante	62	51,7%
	5 En gran medida	1	,8%
¿Qué puedes hacer para responder a un estudiante desafiante?	1 Nada	0	,0%
	2 Muy poco	6	5,0%
	3 Algo	68	56,7%
	4 Bastante	34	28,3%
	5 En gran medida	12	10,0%
¿Qué puedes hacer para dar una explicación o un ejemplo alternativo cuando los estudiantes están confundidos?	1 Nada	0	,0%
	2 Muy poco	0	,0%
	3 Algo	7	5,8%
	4 Bastante	52	43,3%
	5 En gran medida	61	50,8%
¿Qué puedes hacer para asistir a las familias para que ayuden a sus hijos a desempeñarse bien en la escuela?	1 Nada	0	,0%
	2 Muy poco	9	7,5%
	3 Algo	55	45,8%
	4 Bastante	42	35,0%
	5 En gran medida	14	11,7%
¿Qué puedes hacer para implementar estrategias alternativas en tu salón de clases?	1 Nada	0	,0%
	2 Muy poco	0	,0%
	3 Algo	43	35,8%
	4 Bastante	56	46,7%
	5 En gran medida	21	17,5%
¿Qué puedes hacer para proponer retos apropiados para los estudiantes muy habilidosos?	2 Muy poco	5	4,2%
	3 Algo	64	53,3%
	4 Bastante	42	35,0%
	5 En gran medida	9	7,5%