

**Menghi, María Soledad**

*Recursos psicosociales y manejo del estrés en docentes*

**Tesis de Doctorado en Psicología  
Facultad de Psicología y Psicopedagogía**

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central “San Benito Abad”. Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Menghi, M. S. (2015). Recursos psicosociales y manejo del estrés en docentes [en línea]. Tesis de Doctorado en Psicología. Universidad Católica Argentina. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Registro disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=tesis&d=recursos-psicosociales-manejo-estres> [Fecha de consulta:...]

República Argentina



UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA

# RECURSOS PSICOSOCIALES Y MANEJO DEL ESTRÉS EN DOCENTES

Tesis para optar al grado académico de Doctor en Psicología de  
la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad  
Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires”.

DOCTORANDO: Lic. María Soledad Menghi

DIRECTOR DE TESIS: Dra. Laura Beatriz Oros

2015

UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA  
Facultad de Psicología y Psicopedagogía

TESIS DOCTORAL

TÍTULO:

RECURSOS PSICOSOCIALES Y MANEJO DEL ESTRÉS EN  
DOCENTES

Tesis para la obtención del grado de Doctor presentada por:

María Soledad Menghi  
Licenciada en Psicología

Dirigida por:  
Dra. Laura Beatriz Oros

## Resumen

La institución educativa es imprescindible para la vida en sociedad y la humanización, y quien tiene la función de hacer viable la educación es el docente, por ende, desempeña un papel fundamental dentro de la sociedad. En la actualidad, la salud psicofísica del educador es tema candente, en especial el fenómeno del estrés laboral crónico, que ha ganado popularidad porque afecta directamente la eficacia de su tarea. De ahí la importancia de detectar qué situaciones de la profesión docente son percibidas como altamente estresantes, de qué manera son afrontadas, qué niveles de estrés crónico presentan los docentes, y qué factores pueden prevenir este desgaste crónico en el ámbito educativo. En esta investigación se pretendió dar respuesta a estos interrogantes, desde una mirada empírica. Para esto se trabajó con una muestra de 300 docentes de nivel inicial y primario, tanto de instituciones públicas como de gestión privada, de las provincias de Entre Ríos y Buenos Aires. Para explorar los estresores más frecuentes del ámbito educativo, y las estrategias para hacerles frente, se utilizó la escala de afrontamiento de Lazarus y Folkman (1986). Para conocer el nivel de estrés crónico se empleó el Inventario de Burnout (MBI) de Maslach y Jackson (1981). Para evaluar dos recursos psicosociales de gran relevancia en el contexto del trabajo, se utilizaron las escalas de Autoeficacia docente (Bandura, 2001a) y de Satisfacción laboral (ESLA-Educación) (Oros & Main, 2004). Los procedimientos estadísticos incluyeron: (a) análisis descriptivos básicos de las variables, (b) validación psicométrica de la escala de autoeficacia en población argentina, (c) análisis de contenido para conocer los estresores más frecuentemente percibidos por el personal docente; (d) análisis de regresión múltiple por pasos sucesivos para observar si las dimensiones de autoeficacia percibida y las dimensiones de la satisfacción laboral predicen los síntomas de burnout de los docentes evaluados; y, adicionalmente, (e) análisis multivariado de varianza y la prueba de *Ji* cuadrado para comparar los perfiles de autoeficacia, satisfacción laboral, afrontamiento al estrés, estresores y síndrome de burnout según la antigüedad laboral y el tipo de institución donde ejercían su labor los docentes. En suma, se considera a la percepción de autoeficacia docente y a la satisfacción laboral como recursos psicosociales que se desempeñarían como moduladores del estrés crónico laboral, identificándose en estos

docentes valores moderados y elevados en los recursos y niveles bajos en los síntomas de burnout.

Palabras clave: autoeficacia docente, satisfacción laboral, afrontamiento del estrés, síndrome de burnout, educadores.

## Tabla de Contenido

Resumen.....	iii
Lista de Contenido.....	v
Lista de Tablas.....	vii
Lista de Figuras.....	ix
Capítulo I.....	1
1. Introducción.....	1
1.1 Planteamiento del Problema.....	1
1.2 Objetivos.....	2
1.3 Importancia del estudio.....	3
Capítulo II.....	4
2. Reseña bibliográfica.....	4
2.1 Estrés.....	4
2.2 Estrés laboral y el síndrome de burnout.....	12
2.3 Afrontamiento del estrés.....	20
2.4 Recursos psicosociales que podrían proteger del síndrome de burnout: Autoeficacia y Satisfacción Laboral.....	26
2.5 Sistema Educativo Nacional: obligaciones del docente.....	33
Capítulo III.....	36
3. Metodología.....	36
3.1. Tipo de estudio.....	36
3.2 Participantes.....	36
3.3 Instrumentos.....	36
3.4 Procedimientos para la recolección de datos.....	39
3.5 Procedimientos para el análisis de datos.....	39
Capítulo IV.....	41
4. Resultados.....	41
4.1 Variables demográficas de la muestra.....	41
4.2 Análisis psicométrico de la escala de autoeficacia docente.....	42
4.3 Análisis descriptivos de las variables.....	45
4.4 Identificación de estresores del ámbito laboral educativo.....	50

4.5 Análisis de regresión: Regresión múltiple por pasos sucesivos .....	53
4.6 Análisis multivariado de varianza (MANOVA) y <i>Ji</i> cuadrado .....	57
Capítulo V .....	68
5. Discusión, conclusión y recomendaciones .....	68
5.1 Discusión.....	68
5.2 Conclusiones .....	85
5.3 Recomendaciones .....	87
Referencias .....	88
Apéndice A.....	104
Instrumentos .....	104

## Lista de Tablas

Tabla 1. Consecuencias del síndrome de burnout.....	15
Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de las variables demográficas de los docentes.....	42
Tabla 3. Carga del análisis factorial de la escala de Autoeficacia docente.....	43
Tabla 4. Ítemes y Alfa de Cronbach de cada factor.....	45
Tabla 5. Descripción de la satisfacción docente.....	46
Tabla 6. Nivel de autoeficacia docente.....	47
Tabla 7. Medias y desvíos de las estrategias del afrontamiento docente.....	48
Tabla 8. Descripción del burnout general y sus componentes.....	49
Tabla 9. Estresores del ámbito laboral educativo.....	53
Tabla 10. Regresión múltiple por pasos sucesivos entre autoeficacia y burnout.....	54
Tabla 11. Regresión múltiple por pasos sucesivos entre autoeficacia y cansancio emocional.....	55
Tabla 12. Regresión múltiple por pasos sucesivos entre autoeficacia y despersonalización.....	55
Tabla 13. Regresión múltiple por pasos sucesivos entre autoeficacia y realización personal.....	56
Tabla 14. Regresión múltiple por pasos sucesivos entre satisfacción laboral y burnout.....	56
Tabla 15. Regresión múltiple por pasos sucesivos entre satisfacción laboral y las tres dimensiones del burnout.....	57
Tabla 16. Clasificación de las instituciones de pertenencia de los docentes.....	58
Tabla 17. Medias y desvíos típicos de las dimensiones de autoeficacia docente según el tipo de institución.....	58
Tabla 18. Medias y desvíos típicos de las dimensiones de satisfacción laboral docente en función del tipo de institución.....	59
Tabla 19. Medias y desvíos típicos de las estrategias del afrontamiento según el tipo de institución.....	60
Tabla 20. Medias y desvíos típicos de las dimensiones del síndrome de burnout según el tipo de institución.....	61
Tabla 21. Frecuencias y porcentajes de los tipos de instituciones según los estresores.....	62
Tabla 22. Clasificación de la antigüedad laboral de los docentes.....	62
Tabla 23. Medias y desvíos típicos de las dimensiones de autoeficacia docente según la antigüedad laboral.....	63
Tabla 24. Medias y desvíos típicos de las dimensiones de satisfacción laboral docente según la antigüedad laboral.....	64

Tabla 25. Medias y desvíos típicos de las estrategias del afrontamiento según la antigüedad laboral.....65

Tabla 26. Medias y desvíos típicos de las dimensiones del síndrome de burnout en función de la antigüedad laboral.....66

Tabla 27. Frecuencias y porcentajes de la antigüedad laboral según los estresores.....67

## Lista de Figuras

Figura 1. Proceso del síndrome de Burnout según Leiter y Maslach.....	15
Figura 2. Perfiles de medias de las dimensiones de autoeficacia docente.....	47
Figura 3. Perfiles de medias de las estrategias de afrontamiento al estrés.....	49
Figura 4. Perfiles de medias de las dimensiones del burnout .....	50

# Capítulo I

## 1. Introducción

### 1.1 Planteamiento del Problema

El trabajo docente comprende la realización de múltiples actividades, entre las que se cuentan la preparación y dictado de clases, el cuidado y mantenimiento de la escuela, la atención de los diferentes intereses y capacidades del alumnado, la elaboración de materiales didácticos, la realización de trabajos administrativos, la participación en los programas de capacitación, y al mismo tiempo el relacionamiento constante con padres de familia, autoridades, compañeros y alumnos, lo que implica un duro esfuerzo, una significativa carga psíquica en el trabajo (Fernández, 2002; Gismero Gonzalez et al., 2012; Pando Moreno & Ruiz Chávez Ramírez, 2010). Estas condiciones laborales, cuando no son bien capitalizadas, pueden provocar estrés, agotamiento emocional u otras alteraciones psicológicas en los maestros.

Los cambios que se están produciendo en la sociedad actual, están dando lugar a que surjan problemas que también afectan a la labor docente y su salud: la indisciplina del alumnado, la delegación de responsabilidades educativas propias de la familia al docente, el cambio de los valores y las relaciones sociales, la escasa valoración del profesorado, y la diversidad de alumnado, entre otros (Cantú & Martínez, 2006).

Cada vez son más los casos de absentismo, intención de abandonar la profesión, y las quejas constantes sobre la actividad laboral en los docentes. Por lo tanto, es inminente la necesidad de ocuparse de este problema, tanto por los conflictos de salud psíquica y física que esto acarrea para la población docente como por aquellos a quienes dedican su tarea, ya que los alumnos pasan un considerable tiempo en la escuela no sólo adquiriendo los conocimientos básicos sino también aprendiendo modos de percibir su entorno, de comportarse, de interactuar, de enfrentar desafíos y fracasos (Richaud de Minzi, Oros & Ghiglione, inédito).

De acuerdo a relevamientos realizados por gremios docentes, públicos y privados, ha quedado en evidencia que más del 30% de las consultas médicas entre el 2010 y 2014 fueron por problemas “psicosociales” (Debesa, 2010; El observador del Litoral, 2014;

Télam, 2013). La docencia se considera una profesión de riesgo: el estrés ocupa el primer lugar entre las enfermedades que padecen los maestros y supera a los trastornos en la voz, que históricamente mantenían el primer lugar (Debesa, 2010).

Por lo expuesto, resulta importante centrarse en el estudio de los procesos asociados al estrés docente y en aquellos factores personales que pueden prevenir el estrés crónico o síndrome de burnout en este colectivo profesional. Puntualmente, este trabajo procura detectar qué situaciones de la profesión docente son percibidas como altamente estresantes, de qué manera son afrontadas, qué niveles de estrés crónico presentan los docentes, y si dos factores personales de gran relevancia científica, como son la autoeficacia y la satisfacción laboral, pueden prevenir este desgaste crónico en el ámbito educativo.

## 1.2 Objetivos

### *Objetivo General*

Evaluar la percepción de estresores, el manejo del estrés y el nivel de burnout en docentes argentinos que ejercen su labor en el nivel inicial y primario de escuelas públicas y privadas, analizando el poder predictivo que tienen las creencias de autoeficacia y la satisfacción laboral sobre los síntomas del burnout.

### *Objetivos específicos*

- 1) Validar psicométricamente la escala de Autoeficacia para docentes de Bandura, a la población argentina.
- 2) Evaluar la percepción de estresores, las estrategias de afrontamiento al estrés, los síntomas de burnout, la autoeficacia percibida, y la satisfacción laboral de los docentes.
- 3) Identificar los estresores del ámbito educativo percibidos con mayor frecuencia.
- 4) Analizar si la autoeficacia percibida y la satisfacción laboral son recursos protectores de los síntomas del síndrome de burnout.
- 5) Comparar el perfil de autoeficacia docente, satisfacción laboral, estrategias de afrontamiento, síntomas de burnout, y los tipos de estresores, según la pertenencia

a instituciones públicas o privadas, y según la antigüedad profesional de los docentes.

### *Hipótesis de trabajo*

Las creencias de autoeficacia docente y la satisfacción laboral son predictores significativos de bajo burnout en los educadores, actuando por tanto como recursos protectores.

### **1.3 Importancia del estudio**

Es cada vez mayor la importancia que, dentro del ámbito de la Psicología del Trabajo, se da a los aspectos relacionados con el proceso salud-enfermedad asociados a las condiciones laborales. En las últimas décadas se han acrecentado los estudios sobre el estrés laboral y su afrontamiento, remarcando los efectos nocivos que provoca el estrés mal manejado a nivel individual (problemas digestivos, trastornos del sueño, irritabilidad, depresión); a nivel organizacional (baja de productividad, absentismo, abandono y accidentabilidad) y a nivel individuo-organización (baja satisfacción, síndrome de burnout, entre otros) (Ramos, Montalbán & Bravo, 1997). Profundizar en aquellos factores que pueden proteger a los individuos de dicho estado contribuirá a un mejor desenvolvimiento de éstos frente a situaciones propias del trabajo docente.

Los programas de intervención para promover las competencias docentes y prevenir el desgaste laboral deben estar sustentados en estudios empíricos que aporten datos fiables acerca de la realidad actual de los educadores. El presente estudio, por lo tanto, pretende brindar información que pueda resultar útil para el posterior desarrollo de planes de intervención en el ámbito educativo, con especial interés en el fortalecimiento de los recursos psicosociales explorados.

## Capítulo II

### 2. Reseña bibliográfica.

#### 2.1 Estrés.

La palabra estrés ha sido utilizada para referirse a una pluralidad de estados por los que atraviesa una persona afectada por diversas presiones.

Nos encontramos ante un fenómeno muy complejo cuando hablamos sobre estrés, tanto para definirlo como para delimitarlo. Esta complejidad surge por la variedad de factores que lo generan, como también por las consecuencias con manifestaciones psicosomáticas y repercusiones en la conducta del individuo.

Debido a esto, la temática del estrés ha despertado desde hace tiempo el interés de muchos investigadores. A pesar de ello, no se ha podido establecer una definición consensuada y precisa del mismo. El término estrés ha tenido muchos significados y se lo considera uno de los conceptos más ambiguos e imprecisos (Martín & Grau Abalo, 2007).

El concepto de estrés primeramente fue utilizado en el contexto de la física por el físico-biólogo Robert Hooke a fines del siglo XVII haciendo referencia a la resistencia generada en el interior de la materia por la acción de una fuerza externa que procura deformarla (Lazarus, 2000).

En 1932 Walter Cannon definió al estrés como una alteración de la homeostasis ante condiciones de frío, falta de oxígeno, descenso de la glucemia, entre otras. Sembró la inquietud sobre la posibilidad de medir los niveles de estrés (Lazarus & Folkman, 1986).

En 1936 el endocrinólogo húngaro Hans Selye realizó numerosas investigaciones sobre el estrés, lo cual favoreció a la introducción del concepto a la psicología y a las demás ciencias de la conducta. Sus estudios propiciaron la difusión del interés por el estrés en el ámbito de la salud. El investigador consideró al estrés como el estado del organismo manifestado por un síndrome inespecífico que consiste en una serie de cambios dentro del sistema biológico que buscan hacer frente a la emergencia, un conjunto de reacciones fisiológicas ante estímulos estresores.

Selye entre los años 1956 y 1976 realizó un gran aporte a las investigaciones sobre el estrés con su teoría fisiológica del mismo, describiendo el comportamiento del

organismo ante un peligro que amenaza su integridad. Definió este comportamiento como “síndrome general de adaptación” (o estrés) es decir la respuesta del organismo a algo perdido, un desequilibrio al que se debe hacer frente (Lazarus, 2000).

Este síndrome general de adaptación consistía en tres etapas (Lazarus & Folkman, 1986):

La etapa de *reacción de alarma* era la respuesta inicial del organismo al ser expuesto repentinamente a diversos estímulos a los que no estaba adaptado. Hace referencia al aviso que una persona recibe a través de sus sentidos y de la percepción de la vivencia de una situación estresante. Aparecen las primeras reacciones fisiológicas.

- a) “fase de shock” que se caracteriza por el efecto inicial del agente nocivo sobre los tejidos. Los síntomas de esta etapa son: taquicardia, pérdida del tono muscular, disminución de la temperatura corporal y de la presión sanguínea,
- b) luego una “fase de contra shock”, la cual parece reunir los esfuerzos defensivos activos por parte del sistema psicológico. Se refleja una dilatación del córtex adrenal y un aumento de las corticoadrenales, lo cual produce elevación de la presión arterial y con frecuencia de la temperatura corporal.

La siguiente etapa se caracteriza principalmente por un aumento de la *resistencia* al agente estresante y por una disminución de la resistencia ofrecida a otros estímulos. Esta etapa se identifica más concretamente por una tríada de reacciones: hipertrofia adrenal, contracción del timo y reducción asociada de linfocitos y de úlceras gástricas. El organismo se defiende produciendo una *adaptación* al estímulo estresor. Se observa una consecuente mejoría y desaparición de los síntomas.

La etapa de *agotamiento* se produce por una exposición prolongada al estresor, provocando el agotamiento de recursos y el debilitamiento del organismo debido al enorme requerimiento y desgaste energético. Si el estresor continúa activo, el organismo desarrolla múltiples patologías e incluso puede llegar a la muerte (Lazarus, 2000).

A partir de este marco de referencia, se empieza a utilizar el concepto de estrés de diferentes maneras según la perspectiva del científico. De esta manera pueden encontrarse tres enfoques en el estudio del estrés: (a) el estrés como respuesta, (b) el estrés como estímulo, y (c) el estrés como una interacción entre el individuo y el medio.

- En el modelo de estrés como respuesta psicobiológica del organismo, están enmarcadas desde las concepciones tradicionales de Selye, hasta las concepciones y resultados de la Psico-neuro-inmuno-endocrinología de hoy. De acuerdo a este modelo, el estrés se conceptualiza como la reacción del sujeto frente a estímulos estresores. Las respuestas tanto fisiológica como psicológica del individuo suelen suceder en simultáneo y son descriptas como sensaciones de malestar emocional (Martín & Grau Abalo, 2007; Iglesia, 2012).

Hans Selye concibe al estrés como una respuesta inespecífica ante cualquier exigencia impuesta a un organismo para lograr un reajuste homeostático, apareciendo esta respuesta independientemente de la naturaleza concreta del estímulo. Tal respuesta corresponde a unas secreciones hormonales responsables de las reacciones al estrés, somáticas y orgánicas. Así, el corazón latirá más fuerte, la respiración será mucho más rápida, aumentará el azúcar en la sangre y se liberarán unos ácidos grasos para suministrar la energía que se necesitará para lograr la adaptación a las nuevas condiciones (Lazarus & Folkman, 1986).

Como puede verse, el modelo de estrés como respuesta acentúa los componentes fisiológicos en la reacción ante los agentes externos (Peiró, 1999). La limitación de este enfoque reside en considerar que la respuesta de angustia o dolor (estrés psicológico) es resultado de algún estímulo que perturba el equilibrio, por lo cual esta respuesta de estrés define a su vez al estímulo estresor en sí, pero deja de lado al individuo, a la persona que vivencia múltiples situaciones y reacciona de diferente modo en otro momento de su vida o que otra persona en la misma situación.

- El modelo de estrés como estímulo, se centra en una serie de estímulos ambientales que perturban o alteran el funcionamiento del organismo. A estos estímulos generadores de estrés se los considera generalmente como acontecimientos con los que tropieza el individuo. Pueden ser situaciones de origen externo, es decir que provienen del entorno (e.g. catástrofes de la naturaleza), o interno, que se originan en el interior del individuo y pueden ser producidas por estados hormonales, como por ejemplo, hambre y sed (Lazarus & Folkman, 1986; Peiró, 1999). Este enfoque resalta el perfil agresivo del

contexto estresante, así como el rol de “amortiguadores” de los factores sociales (Grau, Martín & Portero, 1993; Tejero González & Fernández Díaz, 2010).

El dilema principal de este enfoque radica en que no todos los sujetos viven o responden del mismo modo ante los mismos acontecimientos (estímulos) perjudiciales. Ni el enfoque de estímulo ni el de respuesta contemplan las diferencias individuales para evaluar el hecho ni para afrontarlo, particularidad que asume el enfoque transaccional o relacional.

Desde la perspectiva del estrés como resultado de la transacción entre la persona y el entorno, mediado por procesos cognitivo-conductuales y personales, cobra importancia la valoración acerca de la situación y los propios recursos del sujeto para enfrentar los efectos negativos de la situación. El estrés sería la consecuencia de la puesta en marcha de estos procesos de valoración cognitiva (Ramírez, D’Aubeterre, & Álvarez, 2010; Zavala Zavala, 2008). Lazarus y Folkman analizaron este tema desde una perspectiva transaccional, entendiendo que el estrés no pertenece a la persona o al medio, ni tampoco es un estímulo o una respuesta, sino que entienden al estrés como “una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (Lazarus & Folkman, 1986, p. 43).

Si bien el tema del estrés, en este caso el estrés docente, se ha venido estudiando desde las diferentes posturas, se puede decir que existe una preferencia de abordarlo desde el enfoque transaccional (Guerrero Barona, 2003; Lazarus & Folkman, 1986; Nava Quiroz, Ollua Méndez, Vega Valero & Soria Trujano, 2010; Ramírez, D’Aubeterre, & Álvarez, 2010; Zavala Zavala, 2008), razón por la cual esta investigación adoptará esta perspectiva teórica por considerarla más completa y abarcativa que las anteriores.

### 2.1.1 Estrés y Evaluación cognitiva

No todas las personas que han pasado por una situación estresante han reaccionado de igual manera. Esto se debe a que cada individuo interpreta una situación estresante y la afronta a su manera. Es decir, que la respuesta tanto emocional como conductual de una persona dependerá de la forma en que ésta la analice (Martín, 2007; Román, Hernández & Ortiz, 2010; Román & Hernández, 2011).

La evaluación cognitiva actúa como mediadora entre el estímulo y la respuesta o reacción. Mediante los procesos de evaluación cognitiva el individuo evalúa el significado e importancia de la situación para su bienestar (Lazarus & Folkman, 1986). Es decir, la persona examina si la situación contiene algo que puede afectarla, comprueba si existe la probabilidad de que tal situación o suceso derive en algún daño o beneficio, tanto para su integridad biológica, como para sus valores u objetivos.

Por lo tanto, lo que define en última instancia al estrés es la percepción que la persona tiene de la capacidad amenazadora del hecho y de la captación de los propios recursos para enfrentarse a él (Román & Hernández, 2011).

Se pueden diferenciar distintas formas básicas de evaluación cognitiva: evaluación cognitiva primaria, secundaria y reevaluación, que a pesar de la terminología utilizada, no presentan una jerarquía, encontrándose íntimamente vinculadas (Lazarus & Folkman, 1986).

### *Evaluación cognitiva primaria*

Pueden diferenciarse tres tipos de evaluación primaria:

- Irrelevante: cuando los acontecimientos que suceden no suponen importancia para el individuo.
- Benigna o positiva: este tipo de evaluación se presenta cuando las consecuencias de los acontecimientos se estiman como positivas, es decir, si resguardan, consiguen o buscan el bienestar personal. Este tipo de evaluaciones suelen producir emociones placenteras como alegría, amor, felicidad, regocijo o tranquilidad.
- Estresantes: cuando se evalúa el acontecimiento como dañino, amenazante o cuando se presenta como desafío. Se habla de dañino cuando la persona ha experimentado, por ese acontecimiento, una pérdida o un daño ya sea físico o psíquico. Amenazante quiere decir aquellos daños o pérdidas que todavía no han ocurrido pero que pueden preverse o anticiparse. Y el término desafío refiere a aquellos acontecimientos que requieren una evaluación de las fuerzas disponibles para afrontar con éxito un enfrentamiento. Esto hace que las situaciones desafiantes promuevan emociones placenteras (excitación y regocijo) entretanto

las amenazantes suelen acompañarse de emociones más negativas (miedo, ansiedad, hostilidad y mal humor).

### *Evaluación cognitiva secundaria*

En este caso predomina una forma de evaluación que se encuentra dirigida a determinar qué se puede hacer. Consiste en evaluar la posible eficacia de las estrategias de afrontamiento, la posibilidad de que una estrategia determinada puede aplicarse de forma efectiva y la evaluación de las consecuencias de utilizar tal estrategia (Richaud de Minzi, 2005).

### *Reevaluación*

Consiste en un cambio producido en la evaluación primaria debido a información nueva del ambiente o de la propia experiencia. En sí es una nueva valoración de un acontecimiento que ya sucedió y que es posible reestructurarlo.

El organismo valora la situación en relación con sus propias capacidades, evaluando qué debe hacerse y hasta qué punto dispone de las conductas o habilidades necesarias para llevarlo a cabo. El resultado de esta evaluación está muy determinado en primer lugar por la evaluación primaria, pues el que la persona piense que puede controlar o no una situación de estrés concreta depende directamente de las demandas percibidas en ésta; pero también está muy determinado por las conductas o habilidades para afrontar las situaciones de las que dispone la persona (Labrador & Crespo, 1993).

En el proceso de evaluación cognitiva se pueden distinguir dos grandes factores influyentes, los cuales se articulan e interaccionan recíprocamente (Lazarus & Folkman, 1986).

Por un lado, cabe señalar a los factores personales, y por otro, a los factores que caracterizan el acontecimiento a afrontar.

1) Factores personales: entre los factores personales más importante que afectan la evaluación cognitiva se hallan los compromisos y las creencias. Los *compromisos* señalan aquello que es importante para el individuo y determinan sus decisiones. Hacen referencia a alternativas, valores y/u objetivos, teniendo en cuenta su implicancia motivacional, su intensidad, su persistencia, su direccionalidad y sus aspectos afectivos. El compromiso desempeña un papel muy importante con respecto a la

vulnerabilidad ya que cuanto mayor sea el compromiso involucrado en una determinada situación, mayor será la vulnerabilidad al estrés psicológico en lo que respecta a tal compromiso. También puede actuar como motivador de conducta. Así como la intensidad de un compromiso podrá aumentar la vulnerabilidad, también podrá impulsar a la persona a determinados actos que ayuden a reducir la amenaza y a afrontar la resolución del problema.

Por otra parte, las *creencias* son definidas como configuraciones cognitivas formadas individualmente o compartidas culturalmente (Lazarus & Folkman, 1986). Ellas intervienen en el proceso de evaluación cognitiva, determinando la percepción de cómo son las cosas y atribuyéndoles un significado. Para Lazarus y Folkman (1986) existen dos formas de creencias: por un lado las creencias *primitivas* que son aquellas que no se encuentran abiertas a la crítica, es decir, se cree en ellas y no se las cuestiona, y por otro, las que se denominan de *orden superior*, construidas sobre la fe en determinadas personas y sobre la experiencia misma, permaneciendo de forma explícita y consciente. A su vez, existen dos categorías de creencias que son importantes para el proceso de evaluación cognitiva (Lazarus & Folkman, 1986). Una de ellas es la que corresponde a las *creencias sobre el control personal* que a su vez pueden ser generales o situacionales, en donde se involucran sentimientos de dominio o de confianza. Estos sentimientos pueden estar siempre presentes en una persona, lo que constituiría un rasgo estable de personalidad. Con respecto a la evaluación del control situacional, en cualquier situación estresante hay múltiples consecuencias que evaluar a partir de su controlabilidad. Estas evaluaciones se refieren al grado en que el individuo cree que puede determinar o modificar sus relaciones estresantes con el entorno. Son el resultado de las evaluaciones de las demandas de la situación, de los recursos propios, de las alternativas de afrontamiento y de la capacidad para aplicarlas. Este planteo sugiere que evaluar una situación como controlable reduce el estrés. Otra categoría son las *creencias existenciales* como la fe en Dios o en cualquier otro orden natural, que permiten al individuo encontrar un significado y mantener su esperanza en situaciones difíciles.

2) Factores situacionales: como ya se ha señalado, de acuerdo a este modelo, el estrés es el resultado de la relación individuo-contexto. Es decir, no sólo los factores

personales intervienen en él, sino también las *características propias de cada acontecimiento*. Algunas de estas características pueden ser:

- a) La *novedad de la situación*: la mayoría de las situaciones no le resultan al ser humano totalmente novedosas, ya que la persona cuenta con una cierta base para inferir el posible significado de una situación con la que no se ha enfrentado antes. Pero, cuando la situación novedosa es ambigua, por no ser clara su información, o porque se la asocia a un potencial daño o peligro, ésta pasará a ser una situación estresante. Es decir que las situaciones novedosas no escapan a la posibilidad de convertirse en acontecimientos estresantes.
- b) La *predictibilidad*: poder anticipar un estímulo nocivo, puede actuar como una respuesta anticipada o desencadenar estrés si la persona evalúa dicho estímulo como desbordante.
- c) La *incertidumbre de la situación*: supone que el hecho de no saber con certeza si va a ocurrir un acontecimiento determinado, puede dar lugar a un dilatado proceso de evaluación y reevaluación que genere pensamientos, sentimientos y conductas conflictivas que, a su vez, crean sentimientos de desesperanzas y, finalmente, confusión.
- d) La *inminencia*: hace referencia al tiempo que transcurre antes de que suceda un acontecimiento. Cuanto más inminente es un acontecimiento, más intensa resultará la evaluación, principalmente si existen señales de daño, peligro o bien de dominio o de ganancias.
- e) La *duración*: alude al periodo de tiempo durante el cual el acontecimiento estresante se desarrolla. La exposición de la persona a estresores prolongados y repetidos, produce agotamiento físico y psíquico.
- f) La *incertidumbre temporal* tiene que ver con el desconocimiento de cuándo va a suceder un acontecimiento dado, y esto también puede

producir estrés. Para ello, el acontecimiento debe estar asociado a la influencia de daño, amenaza o desafío.

- g) La *ambigüedad*: hace referencia a cuando dicha información es insuficiente y confusa. Así la configuración del entorno, disminuye la confianza con respecto a lo que hay que hacer o cómo hay que actuar y por lo tanto, aparece como un estímulo estresante.

## 2.2 Estrés laboral y el síndrome de burnout

La manifestación de muchas dolencias psicosomáticas, producto de las exigencias de la sociedad actual, especialmente en el ámbito laboral, ha favorecido el surgimiento del término “estrés laboral”.

La Organización Mundial de la Salud, en el marco de su Programa de Salud Ocupacional, define el estrés laboral como la respuesta del individuo ante exigencias y obligaciones laborales que no concuerdan con sus habilidades y competencias, poniendo a prueba su capacidad para enfrentar estas circunstancias (Leka, Griffiths & Cox, 2004).

Peiró (1999) sostiene que la experiencia del estrés laboral surge cuando existe un desajuste entre el puesto de trabajo y el individuo. Esta conceptualización hace hincapié en la valoración que hace el sujeto de sus propios recursos, es decir percibe que no cuenta con recursos suficientes para afrontar este desequilibrio.

Existen dos tipos de estrés laboral, el episódico y el crónico. El primero se relaciona con algo eventual, no es permanente, es decir una vez que se afronta o resuelve la situación estresante, desaparecen los síntomas (Slipack, 1996). En cambio el estrés crónico aparece cuando la persona se encuentra sometida a situaciones estresantes, cuya duración, frecuencia e intensidad son elevadas, el estresor es constante (Slipack, 1996).

Una respuesta al estrés laboral crónico es el sentirse emocionalmente agotado, con sentimientos contrariados frente al rol laboral y hacia los individuos con los que se trabaja. Fue Freudenberguer, hacia 1974, el pionero que conceptualizó esta conjunción de síntomas como Síndrome de burnout o del quemado (Gil Monte & Peiró Silla, 1997), término que lo apropió de la expresión que evoca al estado en que quedaba una persona por causa del consumo de drogas (“burnout” = liquidado, quemado). Un tiempo después

es Cristina Maslach quien se destaca en el estudio de este fenómeno aplicado al ámbito asistencial (Zaldúa, Lodieu & Koloditzky, 2000).

### *2.2.1 Perspectivas teóricas del síndrome de burnout*

A continuación se presentan las perspectivas desde donde se enfocan los estudios del síndrome de burnout.

1. *Perspectiva clínica.* Desde aquí se considera al burnout como un estado al que llega la persona como consecuencia del estrés laboral. Uno de los representantes más destacados es Herbert Freudenberger quien señala que los profesionales que trabajan en relación continua con otras personas pueden experimentar sentimientos de agotamiento, desencanto y poco interés por la profesión como resultado de ese contacto cotidiano en su trabajo (Gil Monte & Peiró Silla, 1997).

2. *Perspectiva psicosocial.* Desde esta perspectiva, la cual adopta la presente investigación, se concibe a este fenómeno como un proceso, que se desarrolla por la interacción de características del entorno laboral y de orden personal, conformado por etapas diferenciadas. Se ubicarían en esta perspectiva los trabajos de Maslach y Jackson (1981), y Gil Monte y Peiró Silla (1997) entre otros. Desde este enfoque se diferencia al burnout de otros estados con los que suele confundirse, como serían los estados de tedio, depresión, alienación, ansiedad, insatisfacción laboral y fatiga. Y señalan que el proceso de desgaste supone una interacción entre variables afectivas (agotamiento emocional), cognitivo-aptitudinales (baja realización personal) y actitudinales (despersonalización), articuladas en forma secuencial. Más que un estado, este síndrome es una respuesta particular a corto y mediano plazo al estrés crónico del trabajo (Gil Monte & Peiró Silla, 1997).

Con relación a esto, Farber (1984) distingue la cualidad de los efectos del estrés laboral y del síndrome del quemado, afirmando que el primero tiene efectos positivos y negativos para la vida, pero los del burnout resultan siempre negativos.

### *2.2.2 Síndrome de Burnout desde un enfoque psicosocial*

El modelo de Maslach es un modelo trifactorial, pensado en las diversas profesiones de tipo asistencial (médicos, enfermeros, policías, docentes, entre otras) caracterizado por tres manifestaciones principales: cansancio emocional, despersonalización y falta de realización personal (Blazer, 2010; Maslach & Jackson, 1981; Maslach, 2009; Omdahl & Fritz, 2006). El cansancio emocional (CE) se relaciona con una disminución de los recursos emocionales y con un sentimiento de impotencia al creer que no se tiene nada más para ofrecer a los demás, acompañado de síntomas somáticos y psicológicos, como el agotamiento, la ansiedad y la irritabilidad (Blazer, 2010; Maslach, 2009). La despersonalización (DP) se refiere a actitudes negativas y de insensibilidad hacia los individuos a quienes se dirigen las prestaciones (los alumnos), como también hacia los colegas (educadores). Se asocia con una actitud de alejamiento de los demás, ignorando y considerándolos culpables de las frustraciones en el cumplimiento de sus responsabilidades (Blazer, 2010; Gil Monte & Peiró Silla, 1997; Maslach, 2009). La falta de realización personal (RP) tiene que ver con la percepción que tiene el profesional (docente) de que su labor no sirve para nada, acompañado de situaciones de fracaso y sentimientos de baja autoestima, infelicidad y descontento con su propia persona y con su trabajo. El rendimiento laboral disminuye, sobre la base de una autoevaluación negativa, intentado a pesar de todo seguir adelante complicando a largo plazo su estado (Blazer, 2010; Maslach, 2009).

Este modelo explica el desarrollo del proceso del síndrome de burnout como una derivación de continuos estresores vivenciados en el ámbito laboral (Gil Monte & Peiró Silla, 1997; Maslach, 2009). Las personas comienzan con sentimientos de agotamiento o cansancio emocional que más adelante son acompañados de actitudes de despersonalización o cinismo hacia quienes dirigen su tarea y como resultado de esto no logran sentirse comprometidos personalmente con su función (véase Figura 1).



Figura 1. Proceso del síndrome de Burnout según Leiter y Maslach (1988, Gil Monte & Peiró Silla, 1997, p.25).

A lo largo de este proceso se han observado consecuencias psicossomáticas, conductuales, emocionales, actitudinales e interpersonales que afectan al profesional (Gil Monte & Peiró Silla, 1997, Maslach & Jackson, 1981; Omdahl & Fritz, 2006) (véase Tabla 1).

Tabla 1

*Consecuencias del síndrome de burnout*

Consecuencias Emocionales	Consecuencias Actitudinales	Consecuencias Conductuales	Consecuencias Psicossomáticas	Consecuencias Interpersonales
El profesional puede experimentar:	El profesional puede tender a:	El profesional puede comportarse:	El profesional puede sentir:	El profesional puede tener:
-Sentimientos de soledad, de alienación, de impotencia, de omnipotencia -Ansiedad	-No expresar en palabras -Actitudes más cínicas, apáticas, hostiles, desconfiadas	-Agresivo -Retraído -Humor variado -Enojado -Irritable	-Palpitaciones -Problemas cardiovasculares -Hipertensión -Crisis asmáticas -Catarros frecuentes -Tendencias a infecciones, enfermedades virales -Aparición de alergias -Dolores cervicales y de espalda -Fatiga -Alteraciones menstruales -Úlceras gástricas -Diarrea -Migraña -Desvelo	-Conflictos frecuentes con la pareja -Baja tolerancia -Aislamiento -Deterioro de las relaciones

Todos estos síntomas tienen consecuencias sobre diferentes áreas simultáneamente. Influyen negativamente sobre la calidad de vida del individuo, aumentando los problemas familiares, afectando toda la red social extra laboral del trabajador, debido a que las interacciones se hacen tensas, y la comunicación termina siendo deficiente y se tiende al aislamiento (Mansilla Izquierdo, 2011). Y también repercuten sobre la organización laboral. Para Maslach y Leiter (1997), a medida que las personas están más estresadas se vuelven menos capaces de afrontar sus problemas laborales por lo cual es probable que se retiren física y psicológicamente del trabajo, inviertan menos tiempo y energía en él, hagan sólo lo necesario y estén ausentes con mayor frecuencia. La alta calidad en el trabajo requiere tiempo y esfuerzo, compromiso y creatividad, pero el individuo quemado ya no está dispuesto a brindarlos. La caída en cantidad y calidad del trabajo producido es el resultado final.

### *2.2.3 Situaciones potencialmente estresantes en la labor docente*

La educación es una de las profesiones de carácter asistencial (como la medicina, la enfermería, entre otros) con mayores riesgos psicosociales. La Organización Internacional del Trabajo publicó por los años ochenta información acerca de que la profesión docente se encontraba dentro de las profesiones de riesgo de sufrir agotamiento físico y mental, y subrayaba que el problema del estrés era una de las principales causas de abandono de dicha labor (Marqués Pinto, Lima, & Lopes, 2005).

El desgaste emocional y profesional, puede generarse por una multiplicidad de factores, como los cambios en las reformas educativas, que exigen nuevas demandas, cambio en los roles, en su reconocimiento a nivel social; la escasez de recursos apropiados; y las interacciones con los alumnos, las cuales frecuentemente se encuentran caracterizadas por la indisciplina o la violencia escolar (Durán, Extremera, Montalbán & Rey, 2005). Una encuesta realizada por la Unión de Docentes Argentinos (UDA) (Rey, 2011) manifestó que tres de cada cinco docentes agrupados en la UDA habían pedido licencia por problemas psicológicos, estrés o deterioro físico a raíz de la violencia escolar. Otros datos actuales arrojados por la Organización Internacional del Trabajo reflejan que cada vez son más los profesores a nivel mundial que se encuentran afectados por el estrés

crónico laboral, presentando uno de cada cinco docentes alguna sintomatología referida al mismo (Pando Moreno & Ruiz de Chávez Ramírez, 2010).

El trabajo docente, en los últimos años, se ha visto obligado a comenzar a desarrollarse en un contexto en el cual la multiculturalidad, la globalización y la tecnología se han convertido en fundamentales para el conocimiento. Así, se ha observado un proceso de transformación de la institución educativa, en donde el énfasis no recae en preparar a los alumnos simplemente para cumplir con los requisitos del siguiente nivel académico o de una futura profesión, sino en prepararlos para la vida social. Por lo tanto, el docente debe asumir el nuevo reto y proporcionarle a sus alumnos los nuevos instrumentos, con el fin de conocer y comprender la nueva realidad, y poder interpretar, proyectar e imaginar nuevos escenarios posibles en un futuro, adaptando su práctica educativa a este nuevo cambio, en el cual es protagonista de una realidad que se encuentra en transformación, y ateniéndose a su vez a las reformas educativas y al mantenimiento del reconocimiento social de su labor (Durán, Extremera, Montalbán & Rey, 2005).

Es probable que exista una discrepancia entre los ideales del docente, el cual desea otorgarle a sus alumnos una buena formación, y la realidad de la vida educativa diaria, lo cual puede favorecer la aparición del síndrome (Aldrete Rodríguez, Aranda Beltrán, Flores Salinas, Pando Moreno & Pozos Radillo, 2006). Las escuelas son un tipo especial de organización, dentro de la cual el rol del docente es muy amplio. En el aula, se establece la interacción alumno-docente, en la cual este último se encuentra atravesado tanto por variables organizacionales de la institución escolar como también de la sociedad en general (Mercado Salas & Noyola Cortés, 2011).

Debido a los cambios socio-económico-políticos de los últimos años, el rol del docente se ha visto afectado ya que no solamente debe encargarse de cumplir su función de educar, sino que también debe ocuparse de cuestiones edilicias y materiales necesarias para llevar a cabo la misma, además del trato con padres, alumnos, autoridades, lo cual supone una carga psíquica extra dentro de su función (Flamenco, Marucco & Ragazzoli, 2009).

El tiempo también es un factor que influye como estresor dentro del trabajo docente, ya que su jornada laboral se extiende más allá del horario que transcurre dentro

de la institución educativa, debiendo prolongar sus tareas dentro del hogar, para cumplir con los plazos estipulados (Marrau, 2004).

Existen indicadores que contribuyen a generar el malestar docente, como la violencia escolar, la imagen idealizada del profesor, la falta de apoyo social, la escasez de recursos, los múltiples papeles asignados al docente, la dificultad de adaptación a lo nuevo, la falta de flexibilidad de la institución, entre otros (Gil Monte, Sandoval Ocaña & Unda Rojas, 2008). Así, los docentes se ven sujetos a la presión de responder a todas las demandas de diversa índole, exigiéndose cada vez más a sí mismos. De esta manera, el ámbito de la educación se ha vuelto sumamente vulnerable, debido a que el malestar que padecen los docentes no solamente afecta sus posibilidades de autorrealización, sino también a su equilibrio, tanto físico como psíquico, afectando a su vez la calidad de la enseñanza impartida (Paredes Santiago & Vitoria Marín, 2002).

A través de los años se han realizado investigaciones desde diversas perspectivas en un intento por dilucidar las causas del desgaste en el ámbito educativo. Borg y Riding (1993) realizaron un estudio en 150 directivos escolares de Malta y encontraron que el 21% se percibían estresados o muy estresados y categorizaron las fuentes de estrés en recursos inadecuados, sobrecarga, condiciones de trabajo y responsabilidades, y falta de apoyo y solución de conflictos. Los estresores más mencionados por los directivos fueron las interrupciones frecuentes, el exceso de papeleo y la falta de equipamiento adecuado. En el mismo año Cooper y Kelly (1993) llevaron a cabo un estudio con 2.368 directores escolares de nivel primario, secundario y superior del Reino Unido. Hallaron que los estresores más frecuentes eran la sobrecarga de trabajo y el manejo de las relaciones con el personal.

Respecto a la tarea docente en general se han realizado estudios sobre el fenómeno de la jubilación temprana encontrando que casi el 50 % de las causas mencionadas por los maestros son trastornos de orden psicológico y psiquiátrico como la depresión y el cansancio emocional en su mayoría (Weber, Weltle & Lederer 2005).

Estudios en Latinoamérica, como el de Oramas, Almirall y Fernández (2007) con 885 docentes venezolanos de enseñanza básica, distinguieron algunos factores que generan estrés en el ámbito escolar y entre los más frecuentes estaban, el volumen de trabajo, las situaciones con los alumnos, la insatisfacción salarial y la falta de recursos

materiales para el trabajo. En la misma zona geográfica otros investigadores también estudiaron la percepción de eventos generadores de estrés en maestros de educación básica y se encontraron con que la mayoría de los docentes perciben el entorno como una amenaza (e.g. inseguridad personal, pobreza, violencia, desabastecimiento de alimentos, traslado a la escuela, agresividad, entre otros) y no tanto las situaciones específicas de la educación, que de igual modo se ve afectada por la misma preocupación en el entorno (Ramirez, D'Aubeterre & Álvarez, 2010).

En suma pueden mencionarse también entre las circunstancias más estresantes para los educadores los problemas de conducta de los alumnos (como la inatención o falta de compromiso con las actividades incluso conductas agresivas), la sobrecarga de labores, falta de tiempo para cumplir con las tareas y los problemas en cuanto al desempeño del rol de profesor (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Manassero, et al., 2000; Marques, Lima & Lopes, 2005; Salanova, Martinez & Lorente, 2005).

De todos modos, hay que recordar que no son los estímulos en sí mismos los que producen estrés, sino la forma cómo son percibidos por el individuo, y la valoración que hace de su propia capacidad de hacerles frente. Si el docente, al sentirse constantemente bajo situaciones de estrés, siente que no puede manejar o que no tiene los recursos adecuados como para hacerlo, comienza a desarrollar reacciones que sirven de protección sobre la situación estresante pero que finalmente terminan perjudicándolo (Arón & Milicic, 2000). El docente que sufre las sensaciones de irritabilidad, desgano, desmotivación, hipersensibilidad, distanciamiento emocional, depresión, angustia, entre otros malestares, representa no sólo una carga económica para la sociedad sino sobre todo una carga social ya que perjudica a los alumnos con quienes se convive diariamente (Zavala Zavala, 2008).

Por el contrario, la coherencia de los objetivos escolares de la institución, el apoyo de los directores, el rol del director como líder, las relaciones positivas internas y externas del establecimiento, son factores que influyen en la calidad del clima escolar en general y en la satisfacción profesional y los niveles de burnout de los docentes (Miño Sepúlveda, 2012).

Basándonos en datos oficiales del Sistema de Administración de la Gestión Educativa del gobierno de Entre Ríos, en el inicio del ciclo lectivo de 2014 unos 5.000

docentes en el mes de marzo habían sacado licencia, mayormente por tratamientos psicológicos, observándose que el 90 % de los docentes afectados pertenecían a instituciones públicas (El observador del Litoral, 2014). Esto pone de manifiesto que las características formales de las instituciones pueden actuar como potenciales estresores.

Por otro lado, el Sindicato Argentino de docentes privados (Sadop) hizo una encuesta entre 1.800 maestros y profesores de la provincia de Buenos Aires y detectó que el 67% de los encuestados padecían fatiga, cansancio, desánimo, mal humor, jaqueca y falta de sueño. Un relevamiento de la Federación de Educadores Bonaerenses (FEB) mostró que estos padecimientos se evidencian en mayor medida en docentes de entre 40 y 55 años (siendo prácticamente el 45% de los casos), y que además llevan más de 15 años de antigüedad en su profesión (Debesa, 2010), por lo cual el tiempo transcurrido en la docencia también podría explicar una parte del estrés crónico o síndrome de burnout.

Cabe destacar que el síndrome de burnout surge cuando ese estrés laboral inicial no ha podido ser manejado adecuadamente, por lo que se prolonga en el tiempo y se agudizan sus síntomas (Zavala Zavala, 2008). En este sentido, el proceso de afrontamiento al estrés es un concepto clave para entender la problemática y resulta prometedor conocer qué estrategias de afrontamiento utilizan con mayor asiduidad los docentes frente a los estresores característicos de su profesión. A continuación se desarrollará este concepto y sus implicancias sobre el desempeño y la salud de los educadores.

### 2.3 Afrontamiento del estrés

El afrontamiento tiene que ver con la manera en que las personas intentan mitigar o superar situaciones estresantes.

Se distinguen dos tipos de respuesta ante el estrés crónico (Tafet, 2006) la de *modalidad activa*, la cual está asociada a la reacción defensiva, al control, a la activación del sistema nervioso autónomo y que implica un esfuerzo por lograr un afrontamiento eficaz de la situación amenazante. Y la respuesta de *modalidad pasiva* donde no existe reacción o se experimenta como fracaso, hay pérdida de control, activación del sistema HPA (hipotalámico) y una sensación de incapacidad para hacer frente a la amenaza percibida.

Desde una perspectiva cognitiva, Lazarus y Folkman (1986) definen al afrontamiento como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p.164). Esta perspectiva se concentra en los procesos en lugar de los rasgos, partiendo de los cambios constantes y de las demandas específicas de los conflictos. Diferenciándose de los modelos tradicionalistas de afrontamiento que refieren a que el modo de afrontar tiene relación directa con las estructuras de personalidad desarrolladas por cada persona siendo predisposiciones estables de manejo.

### *2.3.1 Afrontamiento como proceso*

El afrontamiento entendido como proceso para Lazarus y Folkman (1986) tiene tres particularidades principales. En primer lugar, se refiere a las observaciones y evaluaciones que la persona realmente hace o piensa y no lo que a menudo hace o haría, aunque en ocasiones se suelen estudiar los modos de afrontamiento como estilos.

En segundo lugar, refiere a lo que la persona realmente hace o piensa dentro de un contexto específico, bajo condiciones singulares. Es decir, debe analizarse bien el contexto donde surge la demanda y así será más sencillo vincular una respuesta de afrontamiento con determinadas situaciones de estrés.

Por último, hablar de proceso se relaciona también con los cambios que se producen cuando el contexto cambia en su misma relación individuo - entorno. Afrontar es, pues, cambiar en la medida en que el individuo va seleccionando diferentes tipos de estrategias (sean estas defensivas, y en otras ocasiones de resolución de problemas).

La dinámica y el cambio que definen el afrontamiento como un proceso se derivan de las incesantes evaluaciones y reevaluaciones de la misma relación variable que existe entre la persona y su ambiente. Los cambios pueden ser el resultado de los esfuerzos por cambiar el contexto o la valoración que la persona tiene de los mismos. Cada experiencia de reevaluación va forjando modos de afrontamiento teniendo en cuenta la experiencia. Por lo tanto el proceso de afrontamiento es continuamente mediado por reevaluaciones cognitivas (Zavala Zavala, 2008).

### 2.3.2 Recursos, estilos y estrategias para el afrontamiento

Algunos autores (Sandler, Wolchik, Mackinnon, Ayers & Roosa, 1999) distinguieron entre recursos de afrontamiento, estrategias de afrontamiento y estilos de afrontamiento.

Los *recursos del afrontamiento* se refieren a las características individuales, relativamente estables, que implican que el individuo encare de una manera exitosa algunas situaciones estresantes (Iglesia, 2012). Lazarus y Folkman (1986) han descrito las principales categorías de recursos con el objetivo de mostrar la multidimensionalidad de los mismos y los diversos niveles de abstracción en que varias de estas dimensiones pueden ser consideradas. Los primeros recursos son principalmente propiedad de la persona, estos incluyen la salud y la energía (recursos físicos), las creencias positivas (recursos psicológicos), y la resolución de problemas y habilidades sociales (competencias). Las categorías restantes se relacionan más con el contexto y en éstas se encuentran implicados los recursos sociales y materiales.

Por otro lado encontramos que se habla también de *estilos de afrontamiento*, refiriéndose a las preferencias por ciertas maneras típicas de enfrentar los problemas, usándolos en forma frecuente y siendo bastante estables (Iglesia, 2012).

En cambio las *estrategias de afrontamiento* son aquellas acciones específicas (cognitivas y/o comportamentales) que se prueban para manejar las circunstancias problemáticas y que seguramente pueden variar en razón de la situación que las desencadena (Martín Díaz, Jiménez Sánchez & Fernández Abascal, 2000).

Las estrategias de afrontamiento pueden ser adaptativas o desadaptativas; las primeras reducen el estrés y promueven la salud a largo plazo, mientras que las segundas pueden disminuir el estrés momentáneamente pero deterioran la salud a largo plazo (Martín Díaz et al., 2000).

### 2.3.3 Clasificaciones de las estrategias de afrontamiento

Existen diversas clasificaciones de las estrategias de afrontamiento y las mismas varían según los diferentes investigadores. A continuación se exponen algunas clasificaciones.

Una clasificación tradicional es la que distingue entre afrontamiento funcional y

disfuncional (Seiffge Krenke, 1993, 1995). El afrontamiento funcional constituye intentos de resolver el problema mediante acciones concretas y directas, con o sin referencia a otros y está compuesto por el afrontamiento activo y el afrontamiento interno. En cambio, en el afrontamiento disfuncional, no hay una adecuada regulación de las emociones y aparecen sentimientos de pérdida de control de la situación. El afrontamiento disfuncional se identifica con conductas de evitación. Por tanto, el afrontamiento disfuncional se relaciona con el empleo de estrategias no productivas.

Frydenberg y Lewis (1996), categorizaron el afrontamiento según las modalidades de adaptación. Delinearon un modelo teórico de afrontamiento en el que las estrategias se agrupan y forman tres estilos de afrontamiento, que constituyen aspectos funcionales y disfuncionales:

1. Afrontamiento dirigido a solucionar el problema (implica estrategias como resolución del problema, esfuerzo).
2. Afrontamiento basado en la relación con los demás (implica estrategias para la búsqueda de apoyo social, búsqueda de pertenencia).
3. Afrontamiento improductivo, son estrategias que no llevan a la solución del problema (disminución de la tensión, negar el problema, preocuparse y no ocuparse). Frydenger y Lewis plantean que este último tipo de estrategias representarían la forma menos eficaz de hacer frente a un problema.

Fierro (1997) menciona siete conductas de afrontamiento: defensa perceptiva, apego, agresión, reactancia, comunicación social, búsqueda de información y búsqueda de apoyo social.

Lazarus (2000) distingue ocho dimensiones de afrontamiento: confrontación (esfuerzos dirigidos a modificar la situación, acciones directas), distanciamiento (esfuerzos por alejarse de la situación), autocontrol (esfuerzos por controlar los sentimientos y conductas), búsqueda de apoyo social (esfuerzos dirigidos a buscar contención), aceptación de la responsabilidad (reconocimiento de la propia participación en el problema), huida-avoidancia (reflexiones basadas en ilusiones, en deseos irracionales, por ejemplo se espera un milagro como solución), planificación (esfuerzos focalizados en

el problema para modificar la situación) y reevaluación positiva (esfuerzos centrados en el crecimiento personal).

Billings y Moos (1981) clasificaron nueve estrategias de afrontamiento: (a) análisis lógico: consiste en identificar la causa del problema y, teniendo en cuenta las experiencias pasadas, ensayar mentalmente las posibles acciones y sus consecuencias; (b) revaloración positiva: implica centrarse en los aspectos positivos o favorables de la situación amenazante; (c) evitación cognitiva: se refiere al retiro psicológico, es decir las personas evitan pensar en el problema o niegan que realmente existe; (d) búsqueda de apoyo social: consiste en buscar orientación, asesoramiento y apoyo práctico o emocional en otras personas; (e) acción: implica poner en marcha una serie de estrategias específicas para solucionar el problema; (f) gratificación alternativa: incluye la búsqueda de recompensas alternativas como fuente de satisfacción para distraerse de la situación problemática; (g) control de emociones: implica una represión de los sentimientos y emociones; (h) paralización: inhibición de la conducta, paralización generalizada; (i) descontrol emocional: imposibilidad de control de las emociones, se expresan abiertamente. Las tres primeras estrategias componen la modalidad de afrontamiento centrado en la evaluación, las estrategias de búsqueda de apoyo social, acción y gratificación alternativa se concentran en el problema y las tres últimas estrategias conforman la modalidad de afrontamiento centrado en la emoción (Richaud de Minzi, 2003).

#### *2.3.4 Afrontamiento del estrés en docentes*

Marques Pinto, Lima y Lopes (2005), reportaron en su investigación con docentes portugueses de educación básica y secundaria que las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los profesores fueron las del afrontamiento centrado en el problema (planificación, reinterpretación positiva, acción) seguido de las estrategias de regulación emocional (búsqueda de apoyo social y atención y la expresión de las emociones). Estas autoras hallaron que las estrategias de afrontamiento de negación y evitación intervienen de manera disfuncional en la relación entre estrés y burnout potenciando los sentimientos de cansancio emocional y despersonalización y disminuyendo la percepción de realización personal. En cambio las estrategias centradas en la resolución de problemas y

la regulación emocional, resultaban tener un efecto más directo y más bien funcional sobre el burnout dando lugar a un incremento del sentido de realización personal y una disminución de los sentimientos de despersonalización en los profesores.

Capelo (2010), y Capelo y Pocinho (2009), hallaron en educadores de nivel básico y secundario de la isla de Madeira en Portugal, que las principales formas de afrontamiento utilizadas esencialmente eran estrategias de control o de confrontación, seguido de las estrategias de escape o evitación, y en último lugar las estrategias de manejo de los síntomas.

Chan y Hui (1995) estudiaron en una muestra de educadores de Hong Kong las estrategias de afrontamiento y las situaciones de estrés. Encontraron que los docentes que empleaban estrategias de afrontamiento activo obtenían mejores resultados en lo referido al bienestar emocional y quienes tendían a utilizar estrategias evitativas tenían puntuaciones más elevadas de estrés laboral.

Otra investigación sobre estrategias de afrontamiento en docentes de la región de Madeira llevada a cabo por Perestelo (2011) encontró que los profesores tienden a usar más estrategias de control, seguida de las estrategias de evitación y por último las estrategias de administración de los síntomas.

En un estudio llevado a cabo en Chile (Quaas, 2006) se encontró que las estrategias más utilizadas por los profesores eran planificación, reevaluación positiva, afrontamiento activo y búsqueda de apoyo social. También se halló que los educadores que presentaban altos niveles de burnout usaban primordialmente la negación como estrategia de afrontamiento al estrés.

De acuerdo a los estudios revisados se observa que las estrategias que emplean con mayor frecuencia los docentes son estrategias de control, planificación, reinterpretación positiva, acción y búsqueda de apoyo, estrategias enfocadas en la evaluación y en el problema.

## 2.4 Recursos psicosociales que podrían proteger del síndrome de burnout:

### Autoeficacia y Satisfacción Laboral

Peiró (1999) afirma que las particularidades de la persona y el apoyo social funcionan como atenuantes del estrés, es decir que serían claves para poder afrontarlo. Smith y Bourke (1992) en sus trabajos postulan al nivel de satisfacción laboral del individuo como moderador del estrés. Además, García Renedo, Llorens, Salanova y Cifre (2004) sostienen que las creencias de autoeficacia del docente son fundamentales para afrontar los obstáculos, es decir que de ellas dependerá que las situaciones sean percibidas como amenazantes o desafiantes.

Siguiendo la postura de Lazarus y Folkman (1986), se cree que tanto la autoeficacia como la satisfacción laboral serían recursos psicosociales que se desempeñarían como moduladores del estrés y por lo tanto disminuirían la probabilidad de que se desencadene el síndrome de burnout.

#### 2.4.1 Autoeficacia

En el marco de la teoría social cognitiva, Albert Bandura (1997) menciona que las creencias de autoeficacia son “creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros o resultados” (p. 3). Desde esta teoría se destaca la autoeficacia como mediador cognitivo del efecto que el medio tiene sobre el comportamiento humano. Las percepciones y conductas de los sujetos se ven afectados por las cogniciones de éstos, de igual modo estas cogniciones van cambiando debido a las consecuencias propias de sus actos y de los observados en su entorno. Desde esta visión puede pensarse al hombre como un ser capaz de controlar activamente los hechos que influyen en su vida, y no como un ser pasivo ante lo que se le presente, debido a que ejerce cierto control mediante su respuesta.

Bandura (1999) sostiene que las creencias de eficacia organizan el funcionamiento del hombre mediante procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos. Este autor explica que los sujetos que tienen un sentimiento de autoeficacia firme establecen metas y utilizan un buen pensamiento analítico que se proyecta en los logros de la ejecución de esas metas. La motivación influye en las metas que emprendemos, en el esfuerzo que ponemos, en el tiempo que invertimos y en la tenacidad ante las dificultades.

Es decir, quienes creen en sus potencialidades realizan mayor esfuerzo para la consecución de sus objetivos. Las creencias de autoeficacia que poseen las personas en sus capacidades de manejo y control median sobre la cantidad de estrés y depresión que sienten en situaciones extremas. También plantea que estas creencias pueden organizar las vidas de los sujetos a través de las acciones y el contexto que seleccionan para intervenir. Estos procesos que se activan mediante las creencias de eficacia suelen trabajar en forma vinculada regulando el comportamiento del ser humano.

Las creencias de autoeficacia se pueden promover a partir de cuatro formas fundamentales de acción (Bandura, 1999):

- a. Experiencias de dominio: son aquellas experiencias exitosas previas que aportan datos relevantes sobre si se posee todo lo requerido para lograr el éxito o no. Se cree que tras sucesivas experiencias de dominio exitoso se incrementaran las creencias de autoeficacia, no obstante estas experiencias de dominio implican un gran desafío ya que necesita apropiarse de herramientas cognitivo-conductuales para afrontar los obstáculos y cambios propios de la realidad y perseverar hasta conseguir su objetivo.
- b. Experiencias vicarias: consisten en observar el éxito alcanzado tras esfuerzos persistentes en modelos sociales semejantes. El resultado exitoso observado genera un aumento en la creencia del observador de que él también puede lograrlo; en el caso de observar el continuo fracaso de las acciones de un par semejante, a pesar del esfuerzo invertido, la creencia en su propia eficacia se verá afectada negativamente.
- c. Persuasión social: la persuasión verbal de otros moviliza un mayor esfuerzo y confianza en las capacidades de la persona para desarrollar las actividades o las metas que se haya propuesto. Lo mismo sucede cuando se insinúa la incapacidad de la persona para realizar sus objetivos, es probable que desista de alcanzarlos ante los primeros obstáculos que surjan.
- d. Los estados psicológicos y emocionales, son en cierto sentido, un medio por el cual las personas evalúan sus capacidades para responder a un objetivo. El estado de ánimo positivo acrecienta la autoeficacia percibida mientras que el estado de ánimo negativo la restringe.

En definitiva, existen múltiples factores que inciden sobre la interpretación de las experiencias relacionadas con la eficacia. Los preconceptos que poseemos en relación con nuestras capacidades, los obstáculos observados para la realización de la acción-meta, el empeño puesto en la tarea, la disposición físico emocional que atraviesa el sujeto durante la ejecución, la recepción o no de ayuda externa y las eventualidades sobre las que realice la acción, influirán en la consecución de las metas deseadas, que a su vez van modificando el grado de autoeficacia que se posee (Bandura, 1999).

El constructo de autoeficacia se ha estudiado como modulador cognitivo de las respuestas del hombre. Para Bandura (1999, 2001b) los individuos con altos niveles de autoeficacia son proclives a interpretar los obstáculos y las exigencias como desafíos más que como hechos desbordantes o amenazantes. Por lo cual, si los individuos bajo circunstancias estresantes sienten y creen que pueden controlar de manera eficaz estresores potenciales, éstos no serían perturbadores para ellos, en caso contrario, si no se creen capaces de controlarlos surgirían sentimientos de angustia pudiendo llegar a paralizarlos. Se ha evidenciado que las personas que cuentan con niveles elevados de autoeficacia tienden a emplear conductas de afrontamiento centradas en el problema es decir no son pasivos sino que actuarían ante los estresores, en tanto que los que perciben una baja autoeficacia emplearían estrategias centradas en la emoción (Salanova, Grau & Martínez, 2005).

Un alto nivel de autoeficacia se ha asociado con la perseverancia, la dedicación y el bienestar con lo que hacemos (Salanova, Grau & Martínez, 2005).

#### 2.4.1.1 Creencias de autoeficacia docente

Cada persona posee un sistema de creencias propio, conformado por la percepción conjunta de aptitudes específicas para el manejo adecuado de diversas acciones. Por lo cual las creencias de eficacia de una misma persona son diversas y varían de acuerdo con la actividad específica que realice (Bandura, 1997, 1999).

Estas creencias cumplen un rol esencial en el pensamiento docente. Es sabido que los educadores deben gozar de diversos conocimientos y habilidades, pero también es imprescindible que se sientan capaces de enseñar y alcanzar buenos resultados con sus alumnos (De Luis, 2007).

A través de los años han ido surgiendo variadas conceptualizaciones acerca del constructo de creencias de autoeficacia docente. Entre las más destacadas se pueden nombrar: (a) la de Rotter (1966), para quien la autoeficacia docente consiste en la creencia del profesor en su capacidad personal para controlar el efecto de sus propias acciones; (b) la de Bandura, quien la considera una instancia mediadora entre los propios conocimientos y la acción del docente (1986); y (c) otras como la de Tschannen Moran y Hoy (2001), quienes describen la autoeficacia como el conjunto de creencias que tiene el docente acerca de su propia capacidad para obtener metas deseadas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, incluso en aquellos alumnos con mayores dificultades; y las actuales conceptualizaciones de Chacón y Chacón (2011) y Pas, Bradshaw y Hershfeldt (2012). Chacón y Chacón (2011) plantean que los docentes que se juzgan capaces y tienen fe en su capacidad de realizar una actividad particular serán más propensos a lograr el éxito en sus metas y, en consecuencia, favorecerán el rendimiento de sus alumnos; y Pas, Bradshaw y Hershfeldt (2012) refieren a la autoeficacia docente como la creencia en la capacidad para crear un ambiente adecuado para el aprendizaje.

Si bien Rotter nunca planteó la teoría de la autoeficacia como tal si se puede decir que su teoría del aprendizaje social, y específicamente el postulado de locus de control, fue fundamental para el desarrollo de este constructo (Henson, Kogan & Vacha Haase, 2001; Prieto Navarro, 2002). Bandura es su mayor exponente y desde su teoría social cognitiva posicionó este constructo como una variable decisiva a la hora de apreciar los resultados conductuales en la tarea del aprendizaje. De Rotter y Bandura se desprenden variedad de estudios acerca de las creencias de autoeficacia del educador (Chacón & Chacón, 2011; Guskey & Passaro, 1994; Pas, Bradshaw & Hershfeldt, 2012; Tschannen Moran & Hoy, 2001, entre otros).

Klassen, et al. en 2009 realizaron una investigación en cinco países (Canadá, Chipre, Korea, Singapur y Estados Unidos) con el objeto de poner a prueba la validez de la Escala de autoeficacia docente – Teacher's Sense of Self-Efficacy Scale- de Tschannen Moran y Hoy, (2001) y por otro lado comprobar la importancia del constructo de autoeficacia docente en función de diferentes condiciones de enseñanza. La escala mostró evidencia convincente de la fiabilidad y la invariancia de la medida en los cinco países y además proporcionó evidencia general de que la autoeficacia docente es un concepto

válido en toda cultura. Esta misma escala en su adaptación al español ha sido utilizada en algunos estudios de España y Perú (Fernández, 2008a; Fernández 2008b; Fernández & Soto, 2012; Rodríguez, Núñez, Valle, Blas & Rosario, 2009).

A través de múltiples investigaciones ha quedado comprobado que las creencias de autoeficacia de los docentes influyen en los objetivos profesionales (Fernandez & Soto, 2012; Muijs & Reynolds, 2001), en la dedicación para organizar y planificar las actividades, en la motivación para dar las clases (Schwazer & Schwitz, 2004; Tschannen Moran & Hoy, 2002; Woolfolk & Hoy, 1990), en su desempeño medido a través de los logros de sus estudiantes (Klassen & Tze, 2014) en la capacidad para adaptarse ante los imprevistos (Fernandez & Soto, 2012; Fuchs, Fuchs & Bishop, 1992; Smylie, 1998) y en una baja predisposición a sufrir el síndrome de burnout (León Rubio, Cantero & León Pérez, 2011).

Gismero González et al. (2012) estudiaron estrategias de afrontamiento y autoeficacia en relación al estrés laboral de los educadores de nivel inicial y primario de Madrid y hallaron que la autoeficacia del profesor correlaciona con el uso de estrategias para hacer frente a los acontecimientos que son vividos como estresantes en el ámbito educativo. Aquellos docentes que presentaban niveles elevados de autoeficacia utilizaban significativamente más estrategias eficaces, en cambio los que tenían niveles más bajos de autoeficacia tendían a utilizar estrategias menos eficaces ante los eventos estresantes.

En conclusión, la creencia o percepción de eficacia del docente sería un proceso cognitivo fundamental para dirigir y regular la conducta con una finalidad concreta como sería el éxito académico de los alumnos, la resolución de tareas propias del ámbito escolar y el manejo y control de sus acciones ante situaciones de estrés crónico (Gismero González, et al., 2012; Klassen & Tze, 2014).

#### ***2.4.2 Satisfacción laboral***

La satisfacción laboral podría definirse como un estado emocional (Locke, 1976) y una actitud positiva (Barraza & Ortega, 2009) hacia el trabajo, producto de la evaluación subjetiva que hace el propio sujeto de su situación laboral y de los valores que le atribuye.

Chanez, Guerrero y Guerra afirman que es “un estado subjetivo del individuo, que se caracteriza por cogniciones, (creencias, opiniones y pensamientos) y sentimientos (emociones) con relación a distintos elementos que componen su trabajo” (2006, p.19).

Newstrom (2011) la define como aquellos “sentimientos favorables o desfavorables del empleado hacia su actividad laboral” (p. 218).

Una de las teorías que más ha influido en el área de la satisfacción laboral es la formulada por Herzberg en 1959, denominada teoría de los dos factores o teoría bifactorial de la satisfacción que postula la existencia de un grupo de factores extrínsecos o higiénicos y otro grupo de factores intrínsecos o de motivación. Dentro del primer grupo se encontrarían: (a) el tipo de gestión, (b) las remuneraciones, (c) la comunicación y las relaciones humanas, (d) la jornada laboral y los tiempos de descanso, (e) los riesgos de trabajo, (f) la posibilidad de ascenso y de desarrollo profesional, y (g) las condiciones físico ambientales. En el segundo grupo entrarían: (a) las posibilidades de logro personal, (b) el reconocimiento recibido por el desempeño, (c) la responsabilidad, (d) la motivación, (e), la libertad de decidir cómo realizar un trabajo, y (f) la utilización plena de las habilidades personales, entre otros aspectos (Oros & Main, 2004).

Según esta teoría, la satisfacción de los factores intrínsecos influye en los trabajadores provocando un incremento positivo en la dedicación hacia sus labores; en cambio, la satisfacción de los factores extrínsecos previene la insatisfacción laboral pero no asegura necesariamente que pueda producirse algún cambio respecto a la conducta del trabajador (Oros & Main, 2004; Ramírez & D’Aubeterre, 2007).

Si bien Herzberg no exploró a los educadores en su investigación, estudios posteriores han confirmado la aplicabilidad de su teoría a este grupo profesional (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Oros & Main, 2004; Pedro & Peixoto, 2006).

#### 2.4.2.1 Satisfacción laboral del docente

El sentimiento de satisfacción laboral es considerado como un recurso psicosocial que permite al educador afrontar situaciones de su ámbito laboral en el quehacer cotidiano. De este modo, un alto grado de satisfacción laboral permitiría al docente posicionarse y valorar ciertas situaciones de su ámbito de trabajo sobre una base más positiva y menos amenazante (Pedro, 2011).

Efectivamente existen estudios que han corroborado el importante rol mediador de la satisfacción laboral para el desempeño profesional, para la motivación, la capacitación profesional y sobre todo para el bienestar físico y psicológico del docente (Ololube, 2006; Pearson & Mooman, 2005; Sharma & Jyoti, 2006).

En nuestro país, sobre todo en los últimos diez años, los trabajadores de la educación forman uno de los grupos sociales que se encuentra en mayor desventaja sobre todo en función de la remuneración y reconocimiento social, con un gran sentimiento de desvalorización (Grasso, 2003; Kornblit, Mendes Diz & Di Leo, 2005).

Estos datos son relevantes ya que la satisfacción laboral estaría en alguna medida determinada por la valoración que hace la persona de los diferentes factores que conforman su puesto de trabajo y no necesariamente por las actividades específicas de su tarea (Grasso, 2003).

El estado de satisfacción laboral del educador, según Oros y Main (2004) comprende varias facetas que pueden describirse de acuerdo a cuatro dimensiones:

- 1) Tarea: entre los que se encuentran la *jornada laboral*, es decir su actitud frente a la misma y las características del *ambiente físico* donde ejercen.
- 2) Socioorganizativa: comprende las facetas de *comunicación*, en cuanto a la eficacia y fluidez para con sus superiores y colegas y la *integración*, referida al sentirse aceptado dentro de su ambiente laboral.
- 3) Motivacional: definida por las facetas de *desgano*, es decir por un sentimiento de desapego con su labor e *incertidumbre*, referido a sensaciones de dudas sobre su rol dentro de la escuela.
- 4) Autorrealización: incluye las facetas de *sentido del logro*, que tiene que ver con sentirse realizado cumpliendo su función laboral y *vocación*, relacionada con el agrado por su trabajo.

La dimensión de la Tarea y la Socioorganizativa definen el factor extrínseco de la satisfacción laboral (siguiendo la Teoría bifactorial) y las dimensiones de Motivación y Autorrealización componen el factor intrínseco de la misma. Según Herzberg el sentimiento de realización personal y el reconocimiento, serían los dominios que más influyen en la situación laboral (Oros & Main, 2004).

Kornblit, Mendes Diz y Di Leo presentaron un trabajo sobre estrés laboral en docentes de la provincia de Buenos Aires en el Congreso Nacional de Estudios del Trabajo (2005) y entre los resultados que expusieron refirieron que las insuficientes posibilidades de capacitación y la organización de la actividad docente (horario, trabajo en más de una escuela) eran algunos de los factores que más los preocupaba de su situación laboral. Según estos autores éstos son aspectos que pueden generar sentimientos de incapacidad para ejercer la docencia y se encuentra muy relacionado con la sensación de insatisfacción laboral. En cuanto al grado de satisfacción laboral, en el estudio la mayoría de los docentes se percibieron satisfechos, aunque relataron gran cantidad de conflictos también. Ellos concluyen que es el sentimiento de vocación uno de los motivos esenciales para que continúen en la profesión a pesar de tener grandes complicaciones que producen desgaste.

## **2.5 Sistema Educativo Nacional: obligaciones del docente**

Según la Ley N° 26.206 Ley Nacional de Educación (2006), la estructura del Sistema Educativo Nacional está integrada por cuatro niveles: a) Educación Inicial; b) Educación Primaria; c) Educación Secundaria y d) Educación Superior.

Siguiendo lo que la ley expresa, se detallan los objetivos de los dos primeros niveles, con los cuales que se trabajó en esta investigación.

- La *Educación Inicial* comprende el Jardín Maternal para niños a partir de los 45 días del nacimiento hasta los dos años de edad y el Jardín de Infantes, para los niños desde los tres y hasta los cinco años de edad, siendo éste último año de carácter obligatorio.

Son objetivos de la Educación Inicial:

1. Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco días a cinco años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.

2. Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as.

3. Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.

4. Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

5. Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.

6. Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.

7. Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.

8. Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.

9. Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

- La *Educación Primaria* se inicia a partir de los seis años de edad, siendo de seis años de duración, organizada en dos ciclos.

La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son:

1. Garantizar a todos/as los/as niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria.

2. Ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones.

3. Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.

4. Generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos.

5. Promover el desarrollo de una actitud de esfuerzo, trabajo y responsabilidad en el estudio y de curiosidad e interés por el aprendizaje, fortaleciendo la confianza en las propias posibilidades de aprender.

6. Desarrollar la iniciativa individual y el trabajo en equipo y hábitos de convivencia solidaria y cooperación.

7. Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, conocimiento y valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.

8. Brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

9. Ofrecer los conocimientos y las estrategias cognitivas necesarias para continuar los estudios en la Educación Secundaria.

10. Brindar oportunidades para una educación física que promueva la formación corporal y motriz y consolide el desarrollo armónico de todos/as los/as niños/as.

11. Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

12. Promover el conocimiento y los valores que permitan el desarrollo de actitudes de protección y cuidado del patrimonio cultural y el medio ambiente.

## Capítulo III

### 3. Metodología

En este capítulo, se desarrolla la metodología utilizada, especificando el diseño, los participantes, los instrumentos, y los procedimientos de recolección y análisis de datos.

#### 3.1. Tipo de estudio

El presente es un estudio empírico, descriptivo-correlacional y transversal, en tanto no se realizó un seguimiento de las variables a lo largo del tiempo.

#### 3.2 Participantes

Se seleccionó una muestra no aleatoria, por disponibilidad, conformada por 300 docentes de ambos sexos, siendo casi en su totalidad del género femenino (91%). Los mismos desempeñaban su labor tanto en el nivel inicial (jardín de infantes, no se incluyó maternal) como primario de instituciones públicas y privadas de las provincias de Entre Ríos y Buenos Aires. La edad de los docentes osciló entre los 21 y los 63 años, y la antigüedad laboral varió entre 1 y 37 años de servicio. En el capítulo IV se describen con mayor detalle éstas y otras variables sociodemográficas de los participantes.

#### 3.3 Instrumentos

Se administró una encuesta sociodemográfica para recabar información sobre: el sexo, la edad, el estado civil, el grado en el que se desempeña, el tipo de institución (pública-privada), la antigüedad profesional (véase Apéndice A).

Para explorar los estresores y el manejo del estrés en el ámbito escolar, el síndrome de burnout y los recursos psicológicos se administraron los siguientes cuestionarios:

-*Escala de Afrontamiento*, de Lazarus y Folkman (1986): es un cuestionario con 67 ítems, presentados de manera afirmativa, que evalúan los diferentes modos de afrontar los problemas. El participante debe pensar en una situación, acontecimiento o suceso que le haya provocado malestar o haya amenazado su bienestar físico o psicológico, o ambos, y

dar su respuesta a través de una escala tipo Likert de cuatro opciones: “para nada”, “un poco”, “bastante”, “en gran medida” (véase Apéndice A). Para este estudio se solicitó a los sujetos que las respuestas se refirieran a un estresor relacionado con la labor docente, es decir con el ámbito escolar. De acuerdo a la versión en español (Richaud de Minzi & Sacchi, 2001) los ítems se agrupan en los siguientes factores: a) afrontamiento focalizado en el problema, formado por las estrategias de búsqueda de apoyo, acción sobre el problema y recompensa alternativa; b) afrontamiento focalizado en la emoción, conformado por las estrategias de control emocional, paralización y descontrol emocional; y c) afrontamiento focalizado en la evaluación, compuesto por las estrategias de análisis lógico, redefinición cognitiva y evitación cognitiva. La confiabilidad de la prueba a través del alpha de Cronbach es de .88.

En la muestra de estudio, la confiabilidad medida a través del alpha de Cronbach fue de .92 para la escala total, en el caso de los factores se observó un alpha de .83 para el afrontamiento centrado en la evaluación, de .80 para el afrontamiento centrado en el problema y de .75 para el afrontamiento centrado en la emoción.

*-Inventario Burnout (MBI) de Maslach y Jackson (1981):* mide los sentimientos y actitudes que tiene el profesional hacia su trabajo. En esta investigación se aplicó la versión para educadores. Consta de 22 afirmaciones, agrupadas en tres dimensiones: (a) cansancio emocional (CE), (b) despersonalización (DP) y (c) baja realización personal (RP). La frecuencia de las afirmaciones se estiman en una escala tipo Likert de seis opciones: “nunca”; “casi nunca”; “pocas veces”; “a veces”; “bastante”; “muchas veces”; “todos los días” (véase Apéndice A).

La escala en su versión en español, tiene una consistencia interna y una confiabilidad medida a través del alpha de Cronbach de .90 en CE; .79 en DP y .71 en RP (Seisdedos, 1997).

El instrumento ha sido utilizado en estudios llevados a cabo en nuestro país (Cabrera, 2002; Hein, 2005; Marucco, Flamenco & Ragazzoli, 2009; Menghi & Oros, 2014; Popp, 2006) donde mostró propiedades psicométricas satisfactorias.

En la muestra de estudio se observó un índice de confiabilidad medido a través del alpha de Cronbach de .87 para la escala en general, de .86 para CE; de .65 para DP y de

.82 para RP. Si bien la consistencia interna de la escala DP es medianamente baja, refleja similarmente los valores obtenidos en la mayoría de los estudios (Gil Monte & Peiró Silla, 1997).

*-Escala de Satisfacción Laboral para Docentes (ESLA-Educación)* de Oros y Main (2004): evalúa la satisfacción laboral en docentes y consta de 33 ítems que se agrupan en dos grandes factores, subdivididos en dos dimensiones. Por un lado se encuentran los factores extrínsecos, que se evalúan a partir de las dimensiones de la tarea y la socio-organizativa; y por otro lado, los factores intrínsecos, constituidos por las dimensiones motivacional y de autorrealización. Utiliza una escala de tipo Likert con las siguientes opciones de respuesta: “fuerte acuerdo”, “acuerdo”, “neutro”, “desacuerdo” y “fuerte desacuerdo” (véase Apéndice A).

Respecto a la confiabilidad, Oros y Main (2004) reportaron con muestras de Entre Ríos, Buenos Aires y La Pampa (Argentina) un alpha de Cronbach de .88 siendo para el factor extrínseco de .85 y el intrínseco de .77.

En esta investigación la confiabilidad medida a través del alpha de Cronbach fue de .86 para la escala completa, siendo para el factor extrínseco de .81 y el intrínseco de .75.

*-Escala de Autoeficacia para Docentes de Bandura*, traducida al español por Olaz, Pérez y Silva (2001a). A través de esta escala se mide la percepción de autoeficacia del docente en siete áreas: a) eficacia para influir en la toma de decisiones; b) eficacia para influir en la adquisición de recursos escolares; c) autoeficacia educativa; d) autoeficacia disciplinaria; e) eficacia para el logro de la participación parental; f) eficacia para el logro de la participación comunitaria y g) eficacia para crear un clima positivo en la escuela. La escala consta de 30 ítems y las opciones de respuestas se presentan en un escalamiento tipo Likert: “nada”; “muy poco”; “algo”, “bastante” y “mucho” (véase Apéndice A). Debido a que su autor no ha publicado aún las propiedades psicométricas de este instrumento, y dada la necesidad de conocer su funcionamiento en el medio regional, se analizaron evidencias de su confiabilidad y validez con una muestra de 450 docentes de los niveles inicial y primario de las provincias de Entre Ríos y Buenos Aires (Menghi, Oros & Abreu Marinho, 2015). El estudio de confiabilidad de la escala total a través del

alpha de Cronbach resultó de .90, siendo satisfactorio, en el capítulo IV se describen con detalle los análisis.

### **3.4 Procedimientos para la recolección de datos**

Los sujetos fueron contactados en instituciones educativas públicas y privadas de las provincias de Entre Ríos y Buenos Aires. Se les solicitó su colaboración, anónima y voluntaria, y se les informó los objetivos del estudio y la modalidad de participación. Una vez obtenido el permiso de las autoridades y el consentimiento de los docentes que quisieron participar, los cuestionarios fueron entregados para ser autoadministrados. Debido a la dificultad para lograr el compromiso en la devolución de las cuatro escalas completas, la etapa de administración se extendió por más de un año con el objeto de lograr recabar la mayor cantidad de muestra posible. Una vez entregados los cuestionarios en cada institución educativa iban siendo retirados aproximadamente una semana después, dependiendo de la disponibilidad de cada docente.

Los cuestionarios se entregaban a cada participante en forma de dossier, el cual contenía una nota de pedido de conformidad y datos sociodemográficos y a continuación las cuatro escalas (afrentamiento, satisfacción laboral, autoeficacia docente y la escala de burnout).

Se utilizó esta modalidad para la recolección de datos luego de intentos fallidos por proceder a modo de entrevista con cada docente o también de hacerlo en forma grupal en el momento de reuniones institucionales. Luego de estas primeras experiencias se comprobó que contestaban con mayor precisión todas las escalas siendo entregadas a cada uno y retiradas días después, por lo que cada educador lo hacía a su tiempo.

Se contactaron 1100 educadores a quienes se les entregaron los cuestionarios, quedando finalmente una muestra de 300 sujetos quienes cumplimentaban los requisitos para conformarla y que devolvieron las escalas completadas con la información requerida.

### **3.5 Procedimientos para el análisis de datos**

En primer lugar se realizaron análisis de medias, desvíos, frecuencias y porcentajes para describir las variables demográficas de los participantes.

En segundo orden se efectuó un análisis factorial exploratorio y se realizaron los análisis de confiabilidad de la escala de autoeficacia docente administrada a educadores argentinos.

En tercer lugar, se llevaron a cabo análisis de estadística descriptiva básica (frecuencias absolutas y relativas, y cálculo de medias y desvíos estándar) de las dimensiones de autoeficacia docente, satisfacción laboral, afrontamiento al estrés y síndrome de burnout. Debido a que no se dispone de baremos nacionales para las escalas utilizadas, los valores brutos de cada variable y/o sus dimensiones fueron ponderados por la cantidad de ítems que contenían con el fin de fijar valores mínimos y máximos de comparación para poder establecer cuán bajos o altos resultaban los puntajes promedio obtenidos por los docentes de esta muestra.

Seguidamente se utilizó la técnica de análisis de contenido para analizar los relatos de los docentes en la escala de afrontamiento. Para establecer la fiabilidad entre las categorías, se revisaron los comentarios y fueron categorizados por 2 codificadores por separado. Para corroborar la confiabilidad entre codificadores se procedió a calcular el porcentaje de acuerdo entre los mismos y se calculó la Kappa de Cohen.

También se realizaron análisis de regresión múltiple por pasos sucesivos con la finalidad de observar si las dimensiones de la autoeficacia percibida y las dimensiones de la satisfacción laboral predicen el burnout general y los síntomas específicos de burnout de los docentes evaluados.

Finalmente se llevaron a cabo análisis multivariados de varianza (MANOVA), para comparar los perfiles de autoeficacia, satisfacción laboral, afrontamiento y burnout de los docentes según el tipo de institución en la cual ejercen su profesión (instituciones educativas públicas o privadas) y según su antigüedad laboral. También se utilizó la prueba de  $J_i$  cuadrado para estudiar la asociación entre los estresores relatados por los docentes, los tipos de instituciones y la antigüedad profesional. Para analizar los perfiles respecto a la institución en la que desempeñan su labor se redujo el número de docentes de instituciones públicas por el criterio de selección al azar, con el fin de conseguir grupos de comparación más equivalentes en número. Respecto a la *antigüedad* en la profesión se dividió a los docentes en 3 grupos, por el criterio de percentiles 33, 66 y 99.

## Capítulo IV

### 4. Resultados

En esta sección se presentan los resultados hallados en la investigación. En primer lugar se describen las variables demográficas de la muestra. En segundo lugar se presenta el análisis psicométrico de la escala de autoeficacia docente. En tercer orden se muestran los análisis descriptivos de las variables de estudio. En cuarto lugar se analizan los estresores docentes de mayor frecuencia. En el quinto punto se realizan análisis de regresión entre las variables de autoeficacia y satisfacción docente con el burnout y los síntomas del burnout. Y finalmente se presentan los análisis multivariados de varianza de la autoeficacia docente, satisfacción laboral, afrontamiento y burnout según la institución de pertenencia y según la antigüedad profesional, y la prueba de *Ji* cuadrado para corroborar asociación entre los estresores, los tipos de institución y antigüedad laboral.

Cabe destacar que antes de ejecutar los análisis previstos para poner a prueba las hipótesis, se procedió a preparar la base de datos realizando un estudio de los datos perdidos. Este análisis preliminar indicó que en general los ítems presentaban porcentajes de omisión que no superaban el 5%, por lo que se utilizó el procedimiento de imputación por la media para la sustitución de los valores faltantes.

#### 4.1 Variables demográficas de la muestra

La muestra estuvo compuesta por 300 docentes de los niveles inicial (16.75%) y primario (83.25%) de las provincias de Buenos Aires y Entre Ríos.

La edad media del grupo de docentes resultó en 39 años ( $DS=8.12$ ) en un rango de 21 a 63 años. La experiencia laboral osciló entre un 1 año y 37 años de ejercicio, siendo la media de 12 años ( $DS=8.56$ ).

En la tabla 2 se presentan las frecuencias y porcentajes de educadores que cumplen su labor en centros educativos públicos, privados o en ambos. El sexo femenino representa casi el 92 % de la muestra. Se observó, con respecto al estado civil, que la mayoría de los participantes se encontraban en pareja (véase Tabla 2).

Tabla 2

*Frecuencias y porcentajes de las variables demográficas de los docentes*

Variablen	<i>f</i>	%
<b>Provincias</b>		
Entre Ríos	266	89
Buenos Aires	34	11
<b>Sexo</b>		
Masculino	26	8.67
Femenino	274	91.33
<b>Estado Civil</b>		
Soltero	99	33
Casado	176	58.67
Separado	17	5.67
Viudo	3	1
Otro	5	1.66
<b>Centros Educativos</b>		
Públicos	193	64.33
Privados	69	23
Ambos	38	12.67

#### 4.2 Análisis psicométrico de la escala de autoeficacia docente

A los fines de esta investigación, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) de la escala de autoeficacia docente para conocer la estructura factorial de los ítems con una muestra de 450 docentes de los niveles inicial y primario de las provincias de Entre Ríos y Buenos Aires (Menghi, Oros & Abreu Marinho, 2015).

En primer lugar, como criterio de extracción de factores, se observaron la pendiente de Cattell, que indicó la presencia de 3 factores principales, y el criterio de autovalor superior a 1 (eigenvalues), que señaló la existencia de 7 factores. Se decidió adoptar este último parámetro ya que se aproximaba más al modelo propuesto por Bandura (2001a). Bajo esta primera extracción, con el método de componentes principales y rotación Varimax, se observó que el último factor resultaba residual, incluyendo sólo ítems complejos. Una nueva extracción de seis factores produjo una solución más clara e interpretable. Los factores fueron identificados de la siguiente manera: (a) Eficacia para influir en la toma de decisiones; (b) Eficacia educativa; (c)

Eficacia disciplinaria; (d) Eficacia para el logro de la participación parental; (e) Eficacia para el logro de la participación comunitaria; y (f) Eficacia para lograr un clima positivo en la escuela.

El índice de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) mostró un coeficiente de .88 y el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ( $\chi^2 = 4540.09$ ,  $p < .001$ ), lo que indicó la aplicabilidad del AFE. Los ítems 4, 11 y 26 quedaron eliminados por no alcanzar el pesaje mínimo establecido, que fue de .40 (Norman & Streiner, 1996). También el ítem 15 se eliminó por no quedar saturado en un factor interpretable teóricamente. Los 6 factores explicaron el 63.53 % de la variancia (véase Tabla 3). Uno de los factores quedó constituido por sólo dos ítems pero aún así mostró una buena consistencia interna (ver Tabla 4)

Tabla 3

*Carga del análisis factorial de la escala de Autoeficacia docente*

Ítems	Factores					
	ETD	EE	AD	EPP	EPC	ECP
Puedo influir en las decisiones tomadas por la escuela	.773					
Puedo expresar mis opiniones acerca de cuestiones importantes para la escuela	.776					
Puedo influir en la adquisición de equipamiento y materiales necesarios para mis clases	.671					
Puedo lograr que los alumnos más problemáticos me comprendan		.481				
Puedo promover el aprendizaje aun cuando no cuenten con el apoyo del hogar		.484				
Puedo conseguir que los alumnos realicen las tareas que les resultan más difíciles		.641				
Puedo incrementar la retención de lo enseñado por parte de los alumnos		.705				
Puedo motivar a los alumnos que muestran poco interés por el trabajo escolar		.597				
Puedo lograr que los alumnos trabajen de forma grupal		.495				



Con el objetivo de analizar la fiabilidad en cuanto a la consistencia interna, se calculó el coeficiente de Alfa de Cronbach para la escala general y para cada una de las dimensiones de la misma. En la tabla 4 se pueden apreciar los valores obtenidos, que en todos los casos fueron satisfactorios.

Tabla 4

*Ítems y Alfa de Cronbach de cada factor*

<b>Factores</b>	<b>Ítems</b>	<b><math>\alpha</math> de Cronbach</b>
F1: Eficacia para influir en la toma de decisiones	1-3, 27	.78
F2: Eficacia educativa	5-10, 12	.79
F3: Eficacia disciplinaria	13 y 14	.84
F4: Eficacia para el logro de la participación parental	16-18	.82
F5: Eficacia para el logro de la participación comunitaria	19-22	.79
F6: Clima positivo en la escuela	23-25, 28-30	.83
Escala Total	26	.90

### 4.3 Análisis descriptivos de las variables

Se llevaron a cabo análisis de estadística descriptiva básica (frecuencias absolutas y relativas y cálculo de medias y desvíos estándar) de las dimensiones de satisfacción laboral, autoeficacia docente, afrontamiento al estrés y síndrome de burnout, con el objetivo de conocer los niveles con que se presentan las mismas en los docentes que participaron del estudio.

En primer lugar, considerando una escala de 1 a 5 puntos, donde el valor 1 corresponde a una satisfacción muy baja, y el valor 5 a una satisfacción muy alta, se observó en los educadores una satisfacción laboral tendiente hacia valores

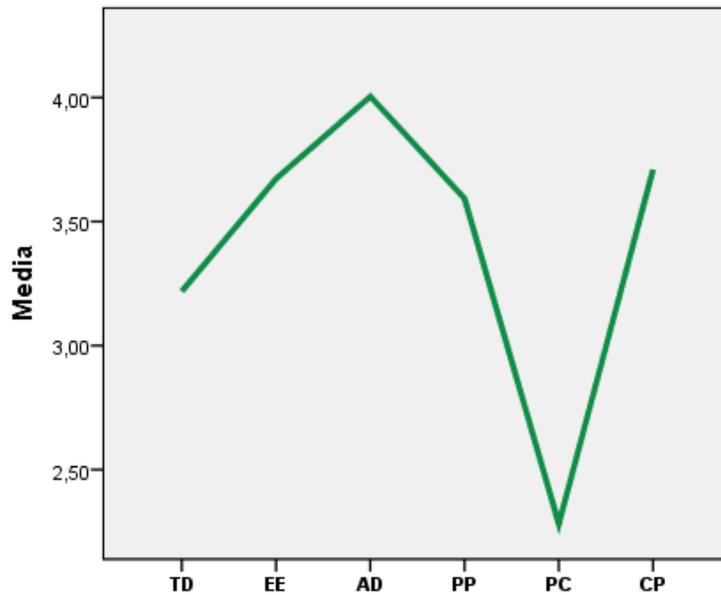
moderadamente altos ( $M=3.65$ ;  $DS= .41$ ), siendo la dimensión intrínseca levemente más elevada ( $M=3.79$ ;  $DS= .45$ ) que la satisfacción extrínseca ( $M=3.50$ ;  $DS= .48$ ). En la Tabla 5 se puede apreciar el porcentaje de docentes que se ubicó en cada nivel de satisfacción laboral.

Tabla 5

*Descripción de la satisfacción docente*

	Muy baja (1)		Baja (2)		Moderada (3)		Alta (4)		Muy alta (5)	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Satisfacción general</b>	-	-	1	0.33%	97	32.33%	201	67%	1	0.33%
<b>Satisfacción Intrínseca</b>	-	-	2	0.66%	53	17.66%	228	76%	17	5.66%
<b>Satisfacción Extrínseca</b>	-	-	7	2.33%	129	43%	161	53.66%	3	1%

Respecto a la autoeficacia general percibida por los docentes, se encontraron valores entre moderados y moderadamente altos ( $M=3.45$ ,  $DS=.49$ ), en una escala que oscila entre 1 y 5 puntos. Con respecto a sus dimensiones, se destacaron en mayor medida la percepción de eficacia disciplinaria y de eficacia para crear un clima positivo en la escuela ( $M= 4$ ,  $DS=.66$ ;  $M=3.71$ ,  $DS= .60$ , respectivamente), seguida por las creencias en la eficacia educativa y la eficacia para el logro de la participación parental ( $M=3.67$ ,  $DS= .53$ ;  $M=3.59$ ,  $DS= .77$ , respectivamente). En un nivel un poco más bajo, se observó la creencia en la eficacia para la toma de decisiones ( $M=3.22$ ,  $DS= .80$ ), siendo la percepción de eficacia más baja la relacionada con el logro de la participación comunitaria en las actividades escolares ( $M=2.28$ ,  $DS= .88$ ) (véase Figura 2). En la tabla 6 se puede observar el porcentaje de educadores que se halló en cada nivel.



*Nota:* TD= toma de decisiones; EE= eficacia educativa; AD= autoeficacia disciplinaria; PP= participación parental; PC=participación comunitaria; CP= clima positivo.

*Figura 2.* Perfiles de medias de las dimensiones de autoeficacia docente

Tabla 6

*Nivel de autoeficacia docente*

	Muy baja(1)		Baja(2)		Moderada(3)		Alta(4)		Muy alta(5)	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>ADG</b>	-	-	8	2.67%	142	47.33%	144	48%	6	2%
<b>TD</b>	6	2%	29	9.67%	120	40%	117	39%	28	9.33%
<b>EE</b>	1	0.33%	7	2.33%	90	30%	191	63.67%	11	3.67%
<b>AD</b>	1	0.33%	6	2%	29	9.67%	185	61.67%	79	26.33%
<b>PP</b>	5	1.66%	17	5.67%	83	27.67%	160	53.33%	35	11.67%
<b>PC</b>	49	16.33%	106	35.33%	110	36.67%	30	10%	5	1.67%
<b>CP</b>	-	-	6	2%	78	26%	171	57%	45	15%

*Nota:* ADG= autoeficacia docente general; TD= toma de decisiones; EE= eficacia educativa; AD= autoeficacia disciplinaria; PP= participación parental; PC=participación comunitaria; CP= clima positivo.

En relación a los modos de afrontar el estrés en el ámbito educativo, dentro de una escala de 0 a 4 puntos (véase Figura 3), se puede observar que dentro del afrontamiento centrado en el problema se destaca la búsqueda de apoyo o asesoramiento ( $M=2.24$ ,  $DS=.85$ ) como la estrategia más utilizada. En el caso del afrontamiento centrado en la

emoción predominó la estrategia de control afectivo ( $M=2.15$ ,  $DS= .68$ ). Y finalmente, con respecto al afrontamiento centrado en la evaluación se observó que los docentes utilizan estrategias de redefinición cognitiva ( $M=2.36$ ,  $DS= .71$ ) en mayor medida (véase Tabla 7).

Tabla 7

*Medias y desvíos de las estrategias del afrontamiento docente*

Estrategias de Afrontamiento	Media	Desvíos típicos
<b>AL</b>	<b>2.24</b>	.64
<b>RC</b>	<b>2.38</b>	.70
<b>EC</b>	<b>1.62</b>	.57
<b>BA</b>	<b>2.25</b>	.83
<b>AP</b>	<b>2.21</b>	.71
<b>RA</b>	2.21	.71
<b>CE</b>	<b>2.17</b>	.67
<b>PA</b>	<b>1.83</b>	.72
<b>DEM</b>	1.78	.53

*Nota:* AL= Análisis lógico; RC= Redefinición cognitiva; EC= Evitación cognitiva; BA= Búsqueda de apoyo; AP= Acción sobre el problema; RA= Recompensa alternativa; CE= Control emocional; PA= Paralización; DEM= Descontrol emocional

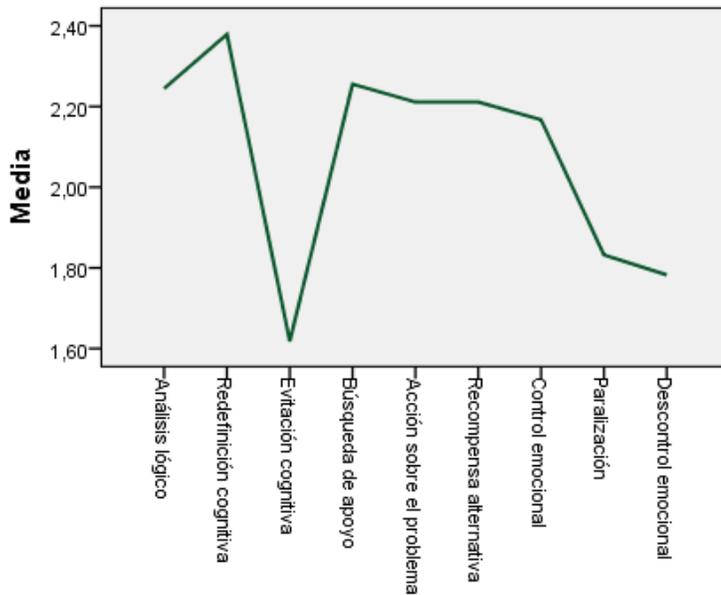


Figura 3. Perfiles de medias de las estrategias de afrontamiento al estrés

Finalmente se valoraron las dimensiones del síndrome de burnout con una escala de 0 a 6 puntos, hallando que los docentes del estudio presentan valores moderados de realización personal ( $M=4.18$ ,  $DS=.78$ ), bajos de cansancio emocional ( $M=1.79$ ,  $DS=.99$ ) y predominantemente bajos de despersonalización ( $M=.62$ ,  $DS=.78$ ). El valor general de burnout fue bajo ( $M=1.54$ ,  $DS=.67$ ) (véase Figura 4). En la Tabla 8 se puede apreciar el porcentaje de docentes que se ubican en los niveles de burnout.

Tabla 8

*Descripción del burnout general y sus componentes*

	Nunca (0)		Muy baja (1)		Baja (2)		Moderada (3)		Alta (4)		Muy alta (5)		Extremo (6)	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Burnout</b>	9	3%	152	50.67%	109	36.33%	29	9.67%	1	0.33%	-	-	-	-
<b>RP</b>	123	0.33%	-	-	4	1.33%	45	15%	142	47.33%	91	30.33%	17	5.67%
<b>CE</b>	171	7.67%	100	33.33%	107	35.67%	48	16%	20	6.67%	2	0.67%	-	-
<b>DP</b>	-	57%	90	30%	29	9.67%	9	3%	1	0.33%	-	-	-	-

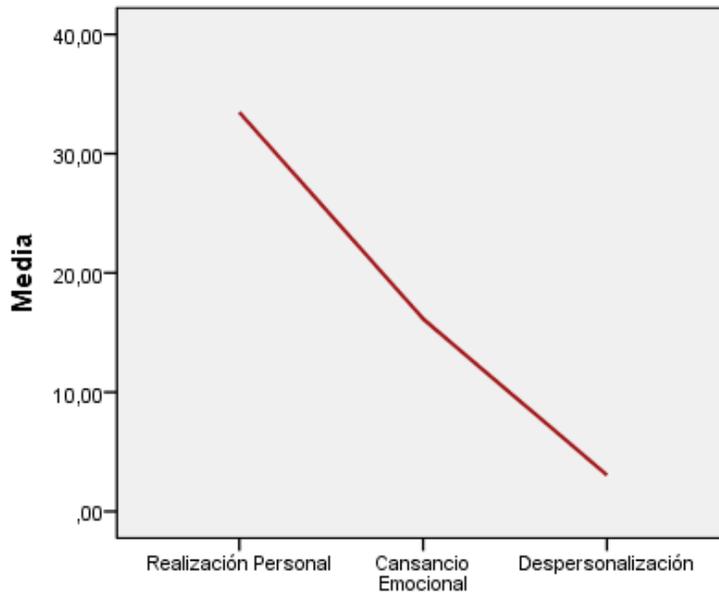


Figura 4. Perfiles de medias de las dimensiones del burnout

#### 4.4 Identificación de estresores del ámbito laboral educativo

Para dar respuesta el tercer objetivo de investigación se analizaron los relatos en la escala de afrontamiento, que describía/n la/s situación/es problemática/s que a los docentes les había ocasionado malestar respecto a su labor. En este análisis están incluidas las respuestas de docentes que desempeñan cargos directivos con la finalidad de contemplar un espectro mayor de situaciones educativas potencialmente estresantes. El análisis fue realizado sobre las narraciones de 226 docentes que completaron esta instancia de evaluación. Las unidades de registro fueron los relatos escritos por los docentes. Para reducir la cantidad de datos se realizó la categorización de los mismos a través de la codificación emergente (Haney, Russel, Gulek & Fierros, 1998). Se crearon cinco categorías nominales (ya que no tienen relación de orden entre ellas).

Para establecer la fiabilidad entre las categorías, los relatos fueron revisados y categorizados por 2 codificadores de manera separada.

Para corroborar la confiabilidad entre codificadores se procedió a calcular el porcentaje de acuerdo entre los mismos ( $P_A=0.98$ ). Para evitar que el acuerdo haya sido sólo producto del azar, se calculó la fiabilidad utilizando la Kappa de Cohen (Cohen, 1960). De acuerdo al coeficiente obtenido ( $K=1$ ) se puede decir que hubo un acuerdo casi perfecto entre ambos codificadores.

Se presenta a continuación la clasificación de los estresores en cinco categorías: A) problemas con los colegas; B) problemas con los estudiantes; C) problemas con las familias; D) descontento con las condiciones laborales y E) estresores propios del cargo.

- La categoría A, *problemas con los colegas* incluye diferentes tipos de conflictos, como los que se presentan con los supervisores (“Visita de la supervisora y cuestionamientos, a mi criterio, injustos e inadecuados”); con los colegas del mismo nivel (“Discusión con colega, maltrato, insultos de su parte hacia mi persona”); conflictos con los docentes que están a su cargo (“Un tercero me hace conocer de no buena manera, que docentes a mi cargo no estaban conformes con indicaciones que les había realizado”), y se incluyen también conflictos con colegas pero no se especifica si es superior o paralelo (“Varias veces me he visto involucrada en cuentos y chusmerios, cosa que molesta mucho. ¡Es cansador!”).
- La categoría B, *problemas con los estudiantes* abarca situaciones vividas con los alumnos, que afectan psíquica, física y/o emocionalmente al docente. En estas situaciones están involucrados docentes y alumnos (“Tener en la sala un niño con muchos problemas de conducta.”; “Tener que esforzar la voz ante situaciones reiteradas de agresiones verbales de los niños, discriminación, falta de respeto”); también contempla situaciones vividas entre los alumnos o por los alumnos (“Agresividad verbal entre los alumnos”); situaciones de los alumnos que afectan a otros estudiantes y al docente a la vez (“La agresión verbal de un alumno -casi todos los días- no sólo al docente sino también hacia sus compañeros y la negación a querer estar en la escuela para aprender”) y situaciones en las que se produce un accidente de un alumno (“Cuando una alumna succionó el capuchón de una fibra”).
- La categoría C, *problemas con las familias* refiere al estrés que genera el descontento familiar por la forma que tiene el docente de enseñar o calificar (“La promoción de alumnos de un año a otro y la reacción de padres ante esta situación”); descontentos familiares por la forma de aplicar las normas de convivencia y orden (disciplina) (“Una mamá no estuvo de acuerdo con una medida grupal que tomé con los varoncitos a cargo durante un recreo...”); falta de acompañamiento familiar al proceso de aprendizaje de los hijos, falta de

compromiso y respuestas ante los requerimientos de la escuela (“La falta de respuesta de los papás en el acompañamiento a sus hijos o falta de compromiso de ellos frente a documentación, actividades...”); situaciones de agravios, insultos, violencia, pudiendo ser física, verbal y/o psicológica por parte de familiares de los estudiantes (“Violencia verbal de un padre, amenaza de violencia física...”. “Discusiones con padres, falta de respeto hacia mi persona, permanentes agresiones verbales”) y conflictos intrafamiliares que entorpecen el aprendizaje (“Conflictos familiares que afectan las relaciones entre los alumnos e influyen en el aprendizaje”. “...el padre de una alumna que la maltrata”).

- La categoría D, *descontento con las condiciones laborales* contempla situaciones respecto a las condiciones edilicias (“La escuela está en refacciones. Se han redistribuido las aulas, muchos cursos están en aulas móviles (de durloc), los ruidos en general, los ruidos propios de la construcción...”) y las condiciones de limpieza y orden de la institución (“La falta de compromiso de las personas que tienen a cargo la higiene del lugar donde trabajo, que no se preocupen por hacer lo que les corresponde y perjudican a todos...”).
- La categoría E, *estresores propios de su cargo* hace alusión a las presiones laborales excesivas (“Exigencia laboral en el equipo”. “Recibo demandas institucionales que traspasan mi rol. El cotidiano desborde...”); refiere también al bloqueo de aspiraciones, a la decepción por imposibilidades o dificultades que se le presentan al educador (“Haber quedado designado para una tarea extraescolar mejor remunerada que otra y finalmente no poder realizarla porque pusieron a otra persona”); alude a situaciones de trabajo grupal o a la toma de decisiones (“Llegaron dos alumnos de 1er grado, a mi cargo, drogados. El equipo directivo está formado por personas mayores de 60 años y enfermos -cáncer-hipertensión- y no quieren problemas...”); desconcierto respecto a su situación laboral presente o futura (“Inconveniente por no tener un cargo reconocido por el estado...”Posibilidad que mi titular regresara al cargo y me quede sin trabajo”); problemas de salud, algunos relacionados con su labor, y que dificultan el normal desempeño (“No poder participar de la colación de sexto por encontrarme con

licencia por enfermedad, sin reposo. En ese momento tenía a cargo ese grupo de alumnos”).

Habiendo otorgado a cada relato su correspondiente categoría (A, B, C, D o E), se calcularon las frecuencias de aparición de cada una, pudiendo observar que en esta muestra predominan los estresores relacionados con los estudiantes en un 40% de los docentes, en segundo lugar se ubicaron los problemas con los colegas en casi un 30 % de los maestros y los problemas con las familias de los alumnos que afectan al 16 % de los sujetos. Los resultados se aprecian en la Tabla 9.

Tabla 9

*Estresores del ámbito laboral educativo*

	Frecuencia	Porcentaje
Problemas con los colegas	66	29.20 %
Problemas con los estudiantes	92	40.71 %
Problemas con las familias de sus alumnos	37	16.37 %
Descontento con las condiciones laborales	3	1.33 %
Problemas respecto a su cargo específicamente	28	12.39 %
Total	226	100 %

**4.5 Análisis de regresión: Regresión múltiple por pasos sucesivos**

En respuesta al cuarto objetivo se realizaron análisis de regresión múltiple por pasos sucesivos para observar si las dimensiones de la autoeficacia percibida y las dimensiones de la satisfacción laboral predicen los síntomas de burnout de los docentes evaluados.

El primer análisis de regresión calculó el efecto predictor de las dimensiones de autoeficacia docente sobre el puntaje total del Burnout. Se encontró que tanto la eficacia para crear un clima positivo en la escuela como la eficacia educativa predicen

significativamente el burnout; ambas dimensiones explicaron el 29% de la varianza. Nótese que la eficacia para crear un clima positivo fue el principal predictor y explicó un 25% de la varianza del burnout, y la eficacia para afrontar dificultades de aprendizaje un 4% adicional (véase Tabla 10). Los resultados indican una relación negativa entre ambas variables y el burnout ( $\beta = -.50$ ; y  $\beta = -.24$ ; respectivamente).

Tabla 10

*Regresión múltiple por pasos sucesivos entre autoeficacia y burnout*

Predictores	Burnout		
	Modelo 1 <i>B</i>	Modelo 2 <i>B</i>	IC 95%
<b>Clima positivo</b>	-12.45**	-8.81**	[-14.88, - 10.01]
<b>Eficacia educativa</b>		-6.68**	[-10.05, -3.32]
R2	.25	.29	
F	101.47**	60.81**	
Incremento del cambio en R2		.04	
Incremento del cambio en F		.00	

\*\* $P < 0.1$

Posteriormente, se analizó el peso predictivo de las dimensiones de autoeficacia sobre cada síntoma del Burnout. Se encontró que la eficacia educativa y la eficacia para el logro de un clima positivo en la escuela predicen el cansancio emocional, explicando el 11% de la varianza. De estas dos dimensiones, la eficacia para el logro de un clima positivo fue el principal predictor y explicó un 9% de la varianza del cansancio emocional, y la eficacia educativa un 2% adicional (véase Tabla 11). Los resultados indican una relación negativa entre las variables ( $\beta = -.19$ ;  $-.18$  respectivamente).

Tabla 11

*Regresión múltiple por pasos sucesivos entre autoeficacia y cansancio emocional*

Predictores	Cansancio emocional		
	Modelo 1 <i>B</i>	Modelo 2	
		<i>B</i>	IC 95%
<b>Clima positivo</b>	-.75**	-.47**	[-.81, -.14]
<b>Eficacia Educativa</b>		-.44**	[-.77, -.12]
R2	.09	.11	
F	30.59**	19.29**	
Incremento del cambio en R2		.02	
Incremento del cambio en F		7.34	

\*\* $P < 0.1$

También se encontró que la eficacia para el logro de un clima positivo predice el sentimiento de despersonalización, explicando el 8% de la varianza (véase Tabla 12). Los resultados indican nuevamente una relación negativa entre las variables ( $\beta = -.27$ ).

Tabla 12

*Regresión múltiple por pasos sucesivos entre autoeficacia y despersonalización*

Predictor Modelo Único	<i>B</i>	Error de <i>B</i>	IC 95%
<b>Clima positivo</b>	-.29**	.06	[-.41, -.17]
R2	.08		
F	24.02**		

\*\* $P < 0.1$

Finalmente, se observó que la autoeficacia para crear un clima positivo en la escuela y la eficacia educativa, predicen la realización personal, explicando el 39% de la varianza. La autoeficacia para crear un clima positivo fue el principal predictor y explicó un 35% de la varianza de la realización personal y la eficacia educativa un 4% adicional (véase Tabla 13). Los resultados indican una relación positiva entre las variables ( $\beta = .43$ ; .26 respectivamente).

Tabla 13

*Regresión múltiple por pasos sucesivos entre autoeficacia y realización personal*

Predictores	Realización personal		
	Modelo 1 <i>B</i>	Modelo 2	
		<i>B</i>	IC 95%
<b>Clima positivo</b>	1.03**	.75**	[.56, 1.19]
<b>Eficacia educativa</b>		.43**	[.31, 1.04]
R <sup>2</sup>	.35	.39	
F	159.72**	95.12**	
Incremento del cambio en R <sup>2</sup>		.04	
Incremento del cambio en F		20.22	

\*\* $P < 0.1$

Por otra parte, se analizó el efecto predictor de las dimensiones de *satisfacción laboral* sobre el síndrome de burnout. Se encontró que sólo la satisfacción laboral intrínseca predice el burnout, explicando el 28% de la varianza (véase Tabla 14). Los resultados indican una relación negativa entre las variables ( $\beta = -.53$ ).

Tabla 14

*Regresión múltiple por pasos sucesivos entre satisfacción laboral y burnout*

Predictor Modelo Único	<i>B</i>	Error de <i>B</i>	IC 95%
<b>Satisfacción intrínseca</b>	-1.27**	.12	[-1.50, -1.04]
R <sup>2</sup>	.28		
F	118.15**		

\*\* $P < 0.1$

Con respecto a los diferentes síntomas del burnout, se observó que la satisfacción laboral intrínseca predice negativamente el cansancio emocional ( $\beta = -.30$ ), explicando el 22% de la varianza; el sentimiento de despersonalización ( $\beta = -.47$ ), explicando el 9% de la varianza; y positivamente la realización personal ( $\beta = .40$ ), explicando el 16% de la varianza (véase Tabla 15). Estos resultados dan cuenta de que a medida que se incrementa la satisfacción laboral intrínseca de los docentes, disminuye el cansancio emocional y la despersonalización, mientras aumenta su sentido de realización personal.

Tabla 15

*Regresión múltiple por pasos sucesivos entre satisfacción laboral y las tres dimensiones del burnout*

Predictor Modelo Único	<i>B</i>	<i>Error de B</i>	IC 95%
Cansancio emocional			
<b>Satisfacción intrínseca</b>	-.676**	.07	[-.82, -.53]
R2	.22		
F	85.22**		
Despersonalización			
<b>Satisfacción Intrínseca</b>	-.19**	1.84	[-.25, -.12]
R2	.09		
F	29.77**		
Realización personal			
<b>Satisfacción Intrínseca</b>	.40**	.05	[.30, .51]
R2	.16		
F	56.69**		

\*\* $P < 0.1$

#### 4.6 Análisis multivariado de varianza (MANOVA) y *Ji* cuadrado

En respuesta al quinto objetivo del estudio se realizaron análisis multivariados de varianza (MANOVA) para comparar los perfiles de autoeficacia, satisfacción laboral, afrontamiento y burnout de los docentes según el tipo de institución en la cual ejercen su profesión (instituciones educativas públicas o privadas) y según su antigüedad laboral. También se utilizó la prueba de *Ji* cuadrado para estudiar la asociación entre los estresores relatados por los docentes, los tipos de instituciones y la antigüedad.

##### 4.4.1 Tipo de Instituciones

Para analizar los perfiles respecto a la *institución en la que desempeñan su labor* se redujo el número de docentes de instituciones públicas por el criterio de selección al azar, debido a que los grupos no eran equivalentes en número, y se eliminaron aquellos docentes que trabajaban en ambos tipos de institución (Tabla 16).

Tabla 16

*Clasificación de las instituciones de pertenencia de los docentes*

Instituciones	Original	Reducido
<b>Públicas</b>	193	<b>70</b>
<b>Privadas</b>	69	<b>69</b>
<b>Ambas</b>	37	-

### *Autoeficacia*

Los resultados del MANOVA indicaron diferencias significativas en las creencias de autoeficacia docentes según el tipo de institución laboral, presentado una F de Hotelling<sub>(6, 132)</sub>=2.18,  $p = .05$ .

A nivel univariado se hallaron diferencias significativas en tres dimensiones de la autoeficacia: en la dimensión eficacia *educativa* ( $F_{(1,137)}=4.35$ ;  $p=.04$ ); en la dimensión autoeficacia para *el logro de la participación parental* ( $F_{(1,137)}= 4.54$ ;  $p=.04$ ) y en la eficacia para *el logro de la participación comunitaria* ( $F_{(1,137)}=5.58$ ;  $p=.02$ ), siendo las medias de las tres dimensiones mayor en los docentes de instituciones privadas (véase Tabla 17).

Tabla 17

*Medias y desvíos típicos de las dimensiones de autoeficacia docente según el tipo de institución*

Eficacia docente	Institución	Media	Desvíos típicos	N
<b>TD</b>	Pública	3.27	.83	70
	Privada	3.25	.81	69
<b>EE</b>	Pública	<b>3.58</b>	.48	70
	Privada	<b>3.76</b>	.53	69
<b>AD</b>	Pública	3.99	.59	70
	Privada	4.09	.63	69
<b>PP</b>	Pública	<b>3.50</b>	.61	70
	Privada	<b>3.75</b>	.76	69
<b>PC</b>	Pública	<b>2.24</b>	.81	70
	Privada	<b>2.56</b>	.80	69
<b>CP</b>	Pública	3.66	.57	70
	Privada	3.81	.60	69

*Nota:* TD= toma de decisiones; EE= eficacia educativa; AD= autoeficacia disciplinaria; PP= participación parental; PC=participación comunitaria; CP= clima positivo.

### *Satisfacción laboral*

Los análisis multivariados de varianza con el tipo de institución en la que ejercen los docentes como factor entre sujetos y las dos dimensiones de la satisfacción laboral (*intrínseca y extrínseca*) como variables dependientes no indicaron diferencias significativas ( $F$  de Hotelling  $(2, 136)=1.24, p = .29$ ). En la Tabla 18 se presentan las medias y desvíos típicos de las dimensiones de satisfacción laboral docente según el tipo de institución.

Tabla 18

*Medias y desvíos típicos de las dimensiones de satisfacción laboral docente en función del tipo de institución*

Satisfacción Laboral	Institución	Media	Desvíos típicos
<b>SLE</b>	Pública	3.53	.44
	Privada	3.60	.47
<b>SLI</b>	Pública	3.79	.36
	Privada	3.91	.50

*Nota:* SLE= satisfacción laboral extrínseca; SLI= satisfacción laboral intrínseca

### *Afrontamiento*

Al ejecutar el MANOVA con las nueve estrategias del afrontamiento (análisis lógico; redefinición cognitiva; evitación cognitiva; búsqueda de apoyo; acción sobre el problema; recompensa alternativa; control emocional; paralización; descontrol emocional) como variables dependientes, se encontraron resultados significativos ( $F$  de Hotelling  $(9, 129)=2.12, p = .03$ ) entre los grupos.

Observando las estrategias univariadamente, se encontraron diferencias significativas en *análisis lógico* ( $F_{(1,137)}=5.84; p= .02$ ), *búsqueda de información o apoyo* ( $F_{(1,137)}= 10.57; p= .00$ ), *paralización* ( $F_{(1,137)}= 8.74; p= .00$ ), y una tendencia en *acción sobre el problema* ( $F_{(1,137)}= 3.68; p= .06$ ) siendo las medias más elevadas en los docentes de instituciones privadas en las cuatro estrategias mencionadas (véase Tabla 19).

Tabla 19

*Medias y desvíos típicos de las estrategias del afrontamiento según el tipo de institución*

Estrategias de Afrontamiento	Institución	Media	Desvíos típicos
<b>AL</b>	Pública	<b>2.11</b>	.64
	Privada	<b>2.37</b>	.63
<b>RC</b>	Pública	2.32	.67
	Privada	2.49	.63
<b>EC</b>	Pública	1.56	.61
	Privada	1.72	.55
<b>BA</b>	Pública	<b>2.04</b>	.77
	Privada	<b>2.47</b>	.79
<b>AP</b>	Pública	<b>2.09</b>	.61
	Privada	<b>2.31</b>	.69
<b>RA</b>	Pública	2.18	.71
	Privada	2.23	.65
<b>CE</b>	Pública	2.10	.65
	Privada	2.28	.73
<b>PA</b>	Pública	<b>1.72</b>	.67
	Privada	<b>2.06</b>	.70
<b>DEM</b>	Pública	1.75	.55
	Privada	1.85	.50

*Nota:* AL= Análisis lógico; RC= Redefinición cognitiva; EC= Evitación cognitiva; BA= Búsqueda de apoyo; AP= Acción sobre el problema; RA= Recompensa alternativa; CE= Control emocional; PA= Paralización; DEM= Descontrol emocional

Como se mencionó anteriormente, en la estrategia de *paralización* se observó una diferencia significativa entre los docentes de instituciones públicas y privadas, hallando que los docentes de las escuelas privadas presentaron valores más elevados en esta dimensión. Para corroborar este resultado, que parecería contradictorio en el contexto de las demás estrategias presentadas por este colectivo docente, se realizó un Manova con los cinco ítemes que componen la dimensión *paralización* como variables dependientes (ítemes 4; 12; 53; 60 y 61) y se encontraron diferencias significativas entre las instituciones de pertenencia de los docentes del estudio ( $F$  de Hotelling  $_{(5, 133)}=5.77, p = .00$ ). A nivel univariado se halló que las diferencias significativas estaban sólo en el ítem 60 de religiosidad (“*Recé*”), ( $F_{(1,137)}=28.36; p= .00$ ).

### *Burnout*

Los resultados del MANOVA no indicaron diferencias significativas en las dimensiones del Burnout, (F de Hotelling (3, 135)= .75,  $p = .52$ ) entre ambos grupos de docentes. En la Tabla 20 se presentan las medias y desvíos típicos de las dimensiones del burnout docente según el tipo de institución.

Tabla 20

*Medias y desvíos típicos de las dimensiones del síndrome de burnout según el tipo de institución*

Burnout docente	Institución	Media	Desvíos típicos
<b>CE</b>	Pública	16.97	8.73
	Privada	15.90	9.23
<b>DE</b>	Pública	2.63	3.28
	Privada	2.74	3.57
<b>RP</b>	Pública	32.52	5.88
	Privada	33.97	7.26

*Nota:* CE=cansancio emocional; DE=despersonalización; RP= realización personal

### *Estresores*

Los resultados de la prueba de  $Ji$  cuadrado indicaron una asociación significativa entre el tipo de institución y los estresores relatados por los docentes, referidos a problemas con los estudiantes, con los colegas, con las familias de sus alumnos y respecto a su cargo ( $X^2_{(3)}=9.08$ ;  $p=.03$ ). La categoría descontento con las condiciones laborales se eliminó para este análisis porque sólo había quedado un docente debido a la re selección al azar que se efectuó para equiparar los grupos por institución.

Se observaron más docentes de escuelas públicas (55%) afectados por problemas con alumnos y colegas que de escuelas privadas (45%), aunque la diferencia no es muy marcada. La mayor diferencia se produjo respecto a los problemas con padres y estresores propios del cargo, donde los docentes de instituciones privadas se ven más afectados (véase Tabla 21).

Tabla 21

*Frecuencias y porcentajes de los tipos de instituciones según los estresores*

Institución	Estresores				
	Colegas	Estudiantes	Familias	Cargo	Total
<b>Pública</b>	17	26	4	2	49
% dentro de estresores	54.8%	54.2%	21.1%	22.2%	45.8%
<b>Privada</b>	14	22	15	7	58
% dentro de estresores	45.2%	45.8%	78.9%	77.8%	54.2%
<b>Total</b>	31	48	19	9	107
% dentro de estresores	100%	100%	100%	100%	100%

#### 4.4.2 Antigüedad Laboral

Para analizar los perfiles de autoeficacia, satisfacción laboral, afrontamiento, estresores y burnout respecto a la *antigüedad* en la profesión se dividió a los docentes en 3 grupos, por el criterio de percentiles 33, 66 y 99 (véase Tabla 22).

Tabla 22

*Clasificación de la antigüedad laboral de los docentes*

Clasificación	Años		N
<b>Baja</b> antigüedad	0	7	95
<b>Media</b> antigüedad	8	16	90
<b>Alta</b> antigüedad	17	>	106

#### Autoeficacia

Se llevaron a cabo análisis multivariados de varianza con la antigüedad laboral como factor entre sujetos y todas las dimensiones de la variable autoeficacia como variables dependientes. Los resultados indicaron diferencias significativas entre los grupos de comparación ( $F$  de Hotelling  $(_{12, 564}) = 2.80, p = .00$ ).

Se observaron las dimensiones univariadamente y se hallaron diferencias significativas en la dimensión autoeficacia para *la toma de decisiones* ( $F_{(2,288)} = 5.70; p = .00$ ), en la eficacia para *lograr la participación parental* ( $F_{(2,288)} = 4.83; p = .01$ ) y en la autoeficacia para *el logro de la participación comunitaria* ( $F_{(2,288)} = 8.17; p = .01$ ).

En función de las comparaciones múltiples se observó que las diferencias en la eficacia para *la toma de decisiones* se produjeron entre los docentes de menor y mayor

antigüedad en la profesión ( $p=.02$ ) y entre los docentes de media y mayor experiencia ( $p=.01$ ), siendo estos últimos los que puntuaron más alto. En la dimensión eficacia para *lograr la participación parental* las diferencias significativas se observaron entre los docentes de mayor y menor antigüedad ( $p=.04$ ) y entre los docentes mayor y mediana experiencia ( $p=.02$ ), siendo más elevados los valores para los docentes de mayor antigüedad. Y en la autoeficacia para *el logro de la participación comunitaria* las diferencias se hallaron también entre los docentes de mayor experiencia y los de menor antigüedad ( $p=.00$ ) y entre los educadores de mayor experiencia y antigüedad media ( $p=.03$ ), manteniéndose la misma tendencia anterior (véase Tabla 23).

Tabla 23

*Medias y desvíos típicos de las dimensiones de autoeficacia docente según la antigüedad laboral*

Eficacia docente	Antigüedad	Media	Desvíos típicos
<b>TD</b>	Baja	<b>3.24</b>	.08
	Media	<b>3.20</b>	.08
	Alta	<b>3.54</b>	.08
<b>EE</b>	Baja	3.63	.05
	Media	3.69	.06
	Alta	3.66	.05
<b>AD</b>	Baja	3.96	.07
	Media	3.95	.07
	Alta	4.05	.07
<b>PP</b>	Baja	<b>3.55</b>	.08
	Media	<b>3.52</b>	.08
	Alta	<b>3.82</b>	.07
<b>PC</b>	Baja	<b>2.13</b>	.09
	Media	<b>2.28</b>	.09
	Alta	<b>2.62</b>	.08
<b>CP</b>	Baja	3.73	.06
	Media	3.65	.06
	Alta	3.84	.06

*Nota:* TD= toma de decisiones; EE= eficacia educativa; AD= autoeficacia disciplinaria; PP= participación parental; PC=participación comunitaria; CP= clima positivo.

### *Satisfacción laboral*

Con respecto a la satisfacción laboral, los análisis multivariados de varianza no arrojaron resultados significativos ( $F$  de Hotelling $_{(4, 572)} = 2.14$ ;  $p = .07$ ). En la Tabla 24 se

presentan las medias y desvíos típicos de las dimensiones de la satisfacción laboral docente según la antigüedad laboral.

Tabla 24

*Medias y desvíos típicos de las dimensiones de satisfacción laboral docente según la antigüedad laboral*

Satisfacción Laboral	Antigüedad	Media	Desvíos típicos
<b>SLE</b>	Baja	3.60	.05
	Media	3.45	.05
	Alta	3.52	.05
<b>SLI</b>	Baja	3.80	.05
	Media	3.79	.05
	Alta	3.86	.04

*Nota:* SLE= satisfacción laboral extrínseca; SLI= satisfacción laboral intrínseca

### *Afrontamiento*

Los resultados con respecto al afrontamiento indicaron diferencias significativas según la experiencia en el trabajo ( $F$  de Hotelling  $(18,558) = 2.07$ ;  $p = .01$ ). Los análisis univariados mostraron diferencias significativas en las dimensiones *análisis lógico* ( $F_{(2,288)} = 3.38$ ;  $p = .03$ ), *evitación cognitiva* ( $F_{(2,288)} = 3.37$ ;  $p = .04$ ), *paralización* ( $F_{(2,288)} = 3.47$ ;  $p = .03$ ) y *descontrol emocional* ( $F_{(2,288)} = 3.51$ ;  $p = .03$ ).

Las comparaciones múltiples para la dimensión de *análisis lógico* evidenciaron diferencias entre los docentes de menor y mayor antigüedad en la profesión ( $p = .04$ ), al igual que para la *paralización* ( $p = .03$ ). En ambos casos, puntuaron más alto los docentes con mayor antigüedad laboral (véase tabla 25). Las comparaciones para la dimensión de *evitación cognitiva* mostraron diferencias entre los docentes de menor antigüedad respecto a los de media ( $p = .03$ ) y a los de elevada experiencia ( $p = .02$ ), siendo la media más elevada en los de mayor antigüedad (véase Tabla 25). Por último las comparaciones múltiples demostraron en la dimensión de *descontrol emocional* diferencias significativas entre los maestros de mediana experiencia y los de baja ( $p = .02$ ) y también entre los de mediana antigüedad y los que poseen mayor experiencia ( $p = .02$ ), el valor más elevado en esta dimensión lo obtuvieron los de mediana antigüedad (véase Tabla 25).

Tabla 25

*Medias y desvíos típicos de las estrategias del afrontamiento según la antigüedad laboral*

Estrategias de Afrontamiento	Antigüedad	Media	Desvíos típicos
<b>AL</b>	Baja	<b>2.10</b>	.07
	Media	2.28	.07
	Alta	<b>2.32</b>	.06
<b>RC</b>	Baja	2.37	.07
	Media	2.40	.07
	Alta	2.32	.07
<b>EC</b>	Baja	<b>1.48</b>	.06
	Media	1.65	.06
	Alta	1.66	.05
<b>BA</b>	Baja	2.23	.09
	Media	2.34	.09
	Alta	2.18	.08
<b>AP</b>	Baja	2.15	.07
	Media	2.29	.07
	Alta	2.18	.06
<b>RA</b>	Baja	2.12	.07
	Media	2.22	.08
	Alta	2.26	.07
<b>CE</b>	Baja	2.10	.07
	Media	2.16	.07
	Alta	2.18	.06
<b>PA</b>	Baja	<b>1.67</b>	.07
	Media	1.84	.07
	Alta	<b>1.93</b>	.07
<b>DEM</b>	Baja	1.73	.05
	Media	<b>1.91</b>	.05
	Alta	1.73	.05

*Nota:* AL= Análisis lógico; RC= Redefinición cognitiva; EC= Evitación cognitiva; BA= Búsqueda de apoyo; AP= Acción sobre el problema; RA= Recompensa alternativa; CE= Control emocional; PA= Paralización; DEM= Descontrol emocional

### *Burnout*

Los resultados respecto al síndrome de burnout indicaron diferencias generales significativas (F de Hotelling  $(6, 570) = 3.55; p = .00$ ). Los análisis univariados indicaron diferencias significativas en la dimensión de *cansancio emocional* ( $F_{(2,288)} = 5.49; p = .00$ ), y en el sentimiento de *despersonalización* ( $F_{(2,288)} = 3.24; p = .04$ ).

En función de las comparaciones múltiples se observaron que las diferencias en la dimensión de *cansancio emocional* se produjeron entre los docentes de menor y mayor

antigüedad en la profesión ( $p=.01$ ) y entre los docentes de menor y media experiencia ( $p=.02$ ), siendo los de menor experiencia los que obtuvieron valores más bajos de cansancio emocional. En la dimensión de *despersonalización* las diferencias resultaron entre los docentes de mayor y menor antigüedad ( $p=.05$ ), percibiéndose mayor despersonalización en los docentes de mayor cantidad de años de servicio (véase Tabla 26).

Tabla 26

*Medias y desvíos típicos de las dimensiones del síndrome de burnout en función de la antigüedad laboral*

Burnout docente	Antigüedad	Media	Desvíos típicos
<b>CE</b>	Baja	<b>1.51</b>	.10
	Media	<b>1.90</b>	.10
	Alta	<b>1.92</b>	.09
<b>DE</b>	Baja	<b>.44</b>	.08
	Media	.64	.08
	Alta	<b>.71</b>	.07
<b>RP</b>	Baja	1.79	.08
	Media	1.98	.08
	Alta	1.73	.08

*Nota:* CE=cansancio emocional; DE=despersonalización; RP= realización personal

### *Estresores*

Los resultados de la prueba de *Ji* cuadrado indicaron una asociación significativa entre la antigüedad laboral y los estresores relatados por los docentes, referidos a problemas con los colegas, con los estudiantes, con las familias de los alumnos, con las condiciones laborales y respecto a su cargo ( $X^2_{(8)}=18.64$ ;  $p=.02$ ). Casi el 50% de los problemas con los estudiantes son informados por los docentes de menor antigüedad, mientras que más del 50% de los problemas con las familias y cerca del 40% de los problemas con colegas son indicados por los de mayor antigüedad (véase Tabla 27).

Tabla 27

*Frecuencias y porcentajes de la antigüedad laboral según los estresores*

Antigüedad	Estresores					
	Colegas	Estudiantes	Familias	Cond. Lab.	Cargo	Total
<b>Baja</b>	19	44	6	0	10	79
% dentro de estresores	29.7%	47.8%	18.2%	-	35.7%	35.9%
<b>Media</b>	20	22	9	0	11	62
% dentro de estresores	31.3%	23.9%	27.3%	-	39.3%	28.2%
<b>Alta</b>	25	26	18	3	7	79
% dentro de estresores	39.1%	28.3%	54.5%	100%	25%	35.9%
<b>Total</b>	64	92	33	3	28	220
% dentro de estresores	100%	100%	100%	100%	100%	100%

## Capítulo V

### 5. Discusión, conclusión y recomendaciones

#### 5.1 Discusión

Esta investigación se realizó con el objetivo de conocer la percepción de estresores en el ámbito escolar, la forma en que son afrontados, y el nivel de burnout de una muestra argentina de docentes de nivel inicial y primario, analizando el peso predictivo de las creencias de autoeficacia y la satisfacción laboral sobre los síntomas de burnout. Para cumplir con este objetivo se utilizaron pruebas de evaluación psicológica, siendo necesario un estudio previo del funcionamiento psicométrico de la escala de autoeficacia docente de Bandura, para explorar su estructura factorial y su confiabilidad en nuestro medio.

Habiendo cumplimentado esta fase, se procedió a describir la autoeficacia percibida, el estado de satisfacción laboral, las estrategias de afrontamiento y los síntomas de burnout a través de las escalas autoadministradas a los docentes.

Luego se analizaron e identificaron los estresores del ámbito educativo que los maestros relataron en la escala de afrontamiento al estrés.

Posteriormente se realizaron análisis de regresión lineal múltiple para conocer si las dimensiones de autoeficacia percibida y las dimensiones de satisfacción laboral predicen los indicadores de burnout de los docentes evaluados.

Y finalmente se compararon los perfiles obtenidos por los docentes en las variables evaluadas, según el tipo de institución en la cual ejercen su profesión (instituciones educativas públicas y privadas) y según su antigüedad laboral.

A continuación, y en este mismo orden, se discuten los resultados obtenidos.

#### Propiedades psicométricas de la escala de Autoeficacia para docentes de Albert Bandura, aplicada a población argentina.

Para conocer la estructura factorial de la escala de autoeficacia docente de Bandura de la que se desconocían las propiedades psicométricas en Argentina, se realizó un análisis factorial exploratorio en una muestra de docentes de las provincias de Entre Ríos y Buenos Aires, en colaboración con dos investigadoras argentinas. Para evaluar el

grado de consistencia interna de la escala, se calculó el coeficiente alpha de Cronbach. Este trabajo adicional, realizado como parte de esta tesis doctoral, ha dado como resultado una publicación científica en una revista internacional con referato (Menghi, Oros & Abreu Marinho, 2015), y constituye un aporte relevante al ámbito de la investigación educativa y al campo de la evaluación psicológica. El análisis factorial exploratorio indicó la existencia de seis factores, estructura que resultó similar a la original (de siete factores) con algunas diferencias en sus componentes, quedando la escala compuesta por 26 ítems.

El factor de la versión original que no emergió como significativo en este estudio fue el de la *Eficacia para influir en la adquisición de recursos escolares*, el cual tampoco fue encontrado como una dimensión significativa en una investigación llevada a cabo recientemente en Portugal (Pedro, 2011). Al parecer, los ítems que componen esta dimensión tienden a confundirse con aspectos del factor *Eficacia para influir en la toma de decisiones*, lo cual resulta lógico ya que para poder influir en la compra de materiales debe tenerse cierto poder de decisión dentro de la escuela.

Es de destacar que uno de los factores de nuestro análisis (Eficacia disciplinaria) recogió sólo dos ítems. Aún sabiendo que lo recomendable es conservar factores con por lo menos tres enunciados con pesaje significativo (Lloret, Ferreres, Hernández & Tomás, 2014), este factor obtuvo una buena consistencia interna y resultó claramente interpretable. Sería deseable en un futuro trabajo adicionar algunos otros ítems que evalúen la eficacia docente para controlar la indisciplina escolar, ya que esta dimensión podría ser una de las más vinculadas a la salud física y mental de los profesores.

En síntesis, el comportamiento general de la escala fue muy bueno, encontrándose una excelente consistencia interna global, al igual que la referida a las dimensiones, siendo superior que las obtenidas en el estudio de Pedro (2011), quien observó un alpha de Cronbach general de .78 y valores que oscilaron entre .70 y .75 para las dimensiones.

### Descripción de las principales variables de estudio

#### Autoeficacia

Respecto a los valores obtenidos en las dimensiones de *autoeficacia* se encontró que los más elevados fueron los de eficacia *disciplinaria*, eficacia para crear un *clima*

*positivo, eficacia educativa* y *eficacia para el logro de la participación parental*. En oposición se encontraron valores reducidos de autoeficacia en la *toma de decisiones* y en el *logro de la participación comunitaria*. Estos últimos resultados pueden deberse a que en nuestro sistema educativo la figura del docente no tiene como función principal la toma de decisiones cruciales, y a que la participación comunitaria suele ser más habitual y fácil de lograr en las instituciones privadas religiosas, que ocuparon un lugar minoritario en la muestra de estudio en comparación con las instituciones públicas.

Los resultados encontrados por Pedro (2011) en docentes de enseñanza básica y secundaria coinciden en parte con los datos de este estudio, ya que los profesores portugueses expresaron percibir un sentido disminuido de la eficacia para la toma de decisiones, obteniendo valores similares a los docentes de esta investigación, aunque también percibieron disminuida su eficacia para el logro de la participación parental. En el trabajo de Pedro (2011) las dimensiones de eficacia educativa y eficacia para un clima positivo presentaron valores medios, resultando análogos con lo encontrado en los docentes argentinos.

Estos resultados ponen en evidencia que los docentes de nuestra muestra mantienen un nivel alto o moderadamente alto de autoeficacia para desempeñarse en áreas que son cruciales para el proceso de enseñanza-aprendizaje (disciplina, educación, clima positivo en el aula, relacionamiento con los padres).

### Satisfacción laboral

En relación al estado de *satisfacción laboral* los educadores de esta investigación en general tienden hacia valores moderadamente altos de satisfacción siendo el factor *intrínseco* (que considera las posibilidades de logro personal, reconocimiento, promoción entre otros) más elevado que el *extrínseco* (concierno a la remuneración, condiciones laborales, supervisión, etc.) asemejándose a lo investigado en México y Venezuela (Aldrete Rodríguez, Aranda Beltrán, Valencia Abundiz & Salazar Estrada, 2011; Ramírez & D'Aubeterre, 2007).

Sobre satisfacción se han hallado resultados variados en estudios realizados con educadores de todos los niveles (primario, secundario y superior) en los últimos años, tanto de estados de satisfacción óptimos (Bota, 2013; Pedro, 2011), medios (Masco

Padilla, 2014) como disminuidos (Gouveia Fragoeiro, 2013; Maita, Rodríguez, Gutiérrez & Núñez, 2011). En Rumania por ejemplo se encontraron altos niveles de satisfacción con la profesión, sobre todo en comparación con educadores británicos (Bota, 2013). En Portugal, Pedro (2011) halló niveles moderados de satisfacción general con su profesión en los docentes de niveles básico y secundario. Ramírez y D'Aubeterre (2007) realizaron una comparación de la satisfacción de los maestros venezolanos en dos periodos (con diez años de diferencia) y observó que en general en ambos momentos el estado de satisfacción no era elevado, pero analizando a la luz de los factores de la teoría de Herzberg, era más elevado el factor motivacional que el factor higiénico de satisfacción.

Los docentes de este estudio muestran una percepción positiva de satisfacción con su profesión destacándose la vocación por lo que hacen, el sentido que le atribuyen a su labor por sobre la retribución material que implica.

### Afrontamiento

En este grupo de docentes argentinos en el afrontamiento centrado en la evaluación se observó que utilizan estrategias de *redefinición cognitiva* en mayor medida, en el caso del afrontamiento centrado en la emoción predominó la estrategia de *control afectivo* y en el afrontamiento centrado en el problema se observa la estrategia de *búsqueda de información y/o apoyo* como la más frecuente.

En relación a los **modos de afrontar** el estrés en el ámbito educativo, Quaas (2006) encontró en docentes universitarios chilenos que las estrategias más utilizadas eran planificación, reevaluación positiva, afrontamiento activo y búsqueda de apoyo social. Capelo (2010), Pocinho y Capelo (2009) y Perestelo (2011) en sus investigaciones con educadores de nivel inicial, primario y secundario, hallaron que las principales formas de afrontamiento utilizadas por los profesores son estrategias de control o las de confrontación, seguido de las estrategias de escape o evitación, y en último lugar las estrategias de manejo de los síntomas.

Marques Pinto, Lima y Lopes, (2005) hallaron que los educadores portugueses de educación básica y secundaria utilizan en mayor frecuencia estrategias activas de afrontamiento y además observaron que esta modalidad junto con la posibilidad de control de las emociones tenía un efecto más directo y más bien funcional sobre el

burnout dando lugar a un incremento del sentido de realización personal y una disminución de los sentimientos de despersonalización en los profesores.

Según los hallazgos de este estudio, los docentes utilizan en mayor proporción modos de afrontamiento enfocados en la evaluación y en segundo lugar modos centrados en el problema, sin llegar a haber una diferencia marcada. Con mayor precisión, tanto la redefinición cognitiva, el análisis lógico, la búsqueda de apoyo y el control de las emociones pueden considerarse como estrategias positivas conforme a los estresores relatados por ellos, ya que modificar el significado de la situación cuando no es posible modificar la realidad en sí es un valioso y saludable recurso cognitivo y que influye tanto en la conducta como en lo emotivo (Lazarus, 2000). Estos hallazgos coinciden con los encontrados en los docentes portugueses y chilenos, quienes utilizan en mayor frecuencia estrategias activas y funcionales de afrontamiento (Capelo, 2010; Marques Pinto, Lima & Lopes, 2005; Pocinho & Capelo, 2009; Perestelo, 2011; Quaas, 2006).

### Burnout

Se describieron también las dimensiones del *síndrome de burnout* de los docentes del estudio y se halló que la dimensión *realización personal* fue la más elevada de las tres (consiguiendo valores moderadamente elevados), seguida por el cansancio emocional (con valores bajos) y luego por los sentimientos de despersonalización (con valores muy bajos).

Según la aplicación del inventario de burnout en diversos países como España, Portugal, Francia, Estados Unidos, Italia y Grecia (Picado, 2007; Perestelo, 2011) en todos se destaca que los valores más elevados en los grupos de profesores eran los de la dimensión de realización personal, luego estaban los de cansancio emocional y los más bajos los de despersonalización como lo que se encontró en este estudio. Coincidentemente con estudios de América latina y España el cansancio o agotamiento emocional resultó el componente del burnout de mayor afectación y el sentimiento de despersonalización el que presentan en menor medida (Latorre Reviriego, 2007; Oramas Viera, Almirall Hernandez & Fernández, 2007). Recientemente, en el ámbito nacional, Malander (2015) encuestó a docentes del nivel medio de la provincia de Misiones, hallando valores moderadamente altos de realización personal, moderadamente bajos de

cansancio emocional y bajos de despersonalización, lo cual también coincide similarmente con lo observado en la presente investigación, a pesar de las diferencias en los niveles educativos que fueron centro de interés en ambas investigaciones.

### Estresores del ámbito educativo

Para identificar los estresores del ámbito educativo, se analizaron los relatos en la escala de afrontamiento. Para examinar este material fue necesario construir un sistema de categorías exhaustivas que permitieran organizar las respuestas de los docentes. De acuerdo a los resultados obtenidos, el sistema de categorías se considera altamente confiable.

El análisis de contenido mostró la existencia de cinco tipos de estresores generales: a) problemas con los estudiantes; b) problemas con los colegas; c) problemas con las familias; d) estresores propios de su cargo, y e) descontento con las condiciones laborales.

Los estresores que emergieron con mayor frecuencia fueron los referidos a los *problemas con los estudiantes* que hacen alusión a situaciones vividas con los alumnos que afectan psíquica, física y/o emocionalmente al docente. En segundo lugar relataron *problemas con los compañeros de trabajo* refiriéndose a conflictos con los colegas tanto de nivel superior (directivos) o inferior (docentes a cargo). El tercer lugar lo ocupan los relatos sobre los *problemas con las familias de los estudiantes*, en su mayoría eran discusiones entre los docentes y las familias de los alumnos por la forma de enseñar, calificar, o por la forma de disciplinar a los niños. También relatan algunas situaciones de violencia física, verbal y/o psicológica por parte de familiares de los estudiantes. En cuarto lugar se posicionaron los *estresores propios de su cargo*, entre los que mencionan sentirse superados o decepcionados por las presiones laborales, bloqueados para tomar decisiones, desconcertados respecto a la situación laboral presente o futura; a lo que se suman problemas de salud que dificultan el normal desempeño, entre otros. En quinto lugar, con muy poca frecuencia, los docentes describieron situaciones problemáticas con las *condiciones laborales*, referidas a cuestiones edilicias y a las condiciones de limpieza y orden de la institución.

Schaufeli (2005) menciona tres tipos de origen para los estresores de los educadores: a) a nivel organizacional (e.g. tipo de institución), b) a nivel de equipo (e.g. relación con los colegas) y c) a nivel interpersonal (e.g. relación con los estudiantes, padres etc.).

En una investigación con maestros venezolanos destacaron que los factores laborales que provocan mayor estrés son la cantidad de trabajo; problemas relacionados con los alumnos; remuneración deficiente y los escasos recursos materiales para el trabajo (Oramas Viera, Almirall Hernandez & Fernández, 2007).

Por otro lado, en el año 2010 investigadores venezolanos realizaron un estudio sobre la percepción de eventos generadores de estrés en maestros de educación básica y se encontraron con que gran parte de los docentes perciben el entorno como amenazante (inseguridad personal, pobreza, violencia, desabastecimiento, traslado a la escuela, etc.) y no tanto las situaciones específicas de la enseñanza (Ramirez, D'Aubeterre & Álvarez).

Otros estudios también han identificado las circunstancias más estresantes para los educadores entre las que se encuentran: los problemas en la conducta de los alumnos (como la inatención o falta de compromiso con las actividades incluso conductas agresivas), la sobrecarga de labores, falta de tiempo para cumplir con las tareas y los problemas en cuanto al desempeño del rol de profesor (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Manassero, et al., 2000; Marques, Lima & Lopes, 2005; Salanova, Martinez & Lorente, 2005).

Según lo encontrado en este trabajo y en los estudios antes mencionados los problemas con los alumnos son una importante fuente de estrés para los docentes en general (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Manassero, et al., 2000; Marques, Lima & Lopes, 2005; Oramas Viera, Almirall Hernandez & Fernández, 2007; Salanova, Martinez & Lorente, 2005). Lo novedoso de los hallazgos de esta investigación es la frecuente mención de problemas con los colegas que no se aprecia en otros estudios.

### Valor predictivo de la autoeficacia percibida y la satisfacción laboral sobre el burnout y sus síntomas.

En relación a la *autoeficacia percibida* se encontró que la *eficacia educativa* y la *eficacia para el logro de un clima positivo* en la escuela predicen negativamente el

*cansancio emocional*, lo cual significa que a mayores niveles de autoeficacia docente (*eficacia educativa y la eficacia para el logro de un clima positivo*) le corresponden menores niveles de *cansancio emocional*. La misma tendencia se halló respecto a *eficacia para el logro de un clima positivo* y el sentimiento de *despersonalización*. Y finalmente, se observó una predicción positiva de la autoeficacia para *crear un clima positivo en la escuela y la eficacia educativa*, sobre la *realización personal*, observando que si aumentan los niveles de autoeficacia docente (*clima positivo en la escuela y la eficacia educativa*) también aumenta el sentido de realización personal de los educadores.

En un estudio realizado por Grau, Salanova y Peiró (2000) en empleados que utilizan nuevas tecnologías, intentaron poner a prueba la hipótesis sobre el rol modulador de la percepción de eficacia con respecto a los niveles de estrés. Encontraron que los estresores impactaban en menor medida en los sujetos que presentaban una percepción más elevada de su eficacia general y laboral.

Bermejo Toro (2007) llevó a cabo un estudio en Madrid con profesores de secundaria, donde observó que los educadores que puntuaban bajo en autoeficacia presentaban niveles más elevados de burnout y poseían una baja realización personal. Hallazgos similares apoyan esta postura (Extremera, Durán & Rey, 2010; Fernández, 2008b; Friedman, 2003; Schwarzer & Schmitz, 2004).

La alta percepción de autoeficacia está asociada a la calidad de la planificación de las clases, al esfuerzo por superar los contenidos diarios, a la capacitación continua al éxito académico de los estudiantes y también al manejo y control de la conducta ante situaciones de estrés crónico (Gismero González, et al., 2012; Klassen & Tze, 2014; Rodríguez, Nuñez, Valle, Blas & Rosario, 2009).

Se ha comprobado que los educadores con altos niveles de autoeficacia presentan bajos niveles de burnout, acompañado de niveles elevados de entusiasmo en su trabajo, mejorando el trabajo directo con los estudiantes (Fernández, 2008b). Aparentemente en este grupo de estudio la percepción de una alta eficacia educativa con los alumnos y la creencia de eficacia para lograr un clima positivo en la escuela actuarían como protectores cognitivos ante el cansancio psicológico laboral (Bangs & Frost, 2012), amortiguando el proceso de estrés diario que viven los docentes. Es decir, percibirse

eficaz como guías y formadores de estudiantes en pleno desarrollo y capaces de hacerlo en un ambiente de trabajo agradable, tendría una repercusión positiva en el modo de manejar o controlar los estresores con los que conviven en la docencia, atenuando así la probabilidad de que esos estresores se cronifiquen.

En relación a la *satisfacción laboral* se encontró que la dimensión *intrínseca* previene el *cansancio emocional* y el *sentimiento de despersonalización*, actuando como un factor promotor de la realización personal del maestro.

Hermosa Rodríguez (2006) estudió la relación entre el nivel de satisfacción y las dimensiones del burnout de profesores de primaria y secundaria de Ibagué, Colombia y halló, consistentemente con este estudio, que existe relación significativa con las tres dimensiones del síndrome, siendo ésta de tipo negativa con el agotamiento y la despersonalización y positiva con la realización personal. Incluso la relación parece ser más intensa con la dimensión de agotamiento emocional. En esta misma línea, los investigadores Jiménez Figueroa, Jara Gutiérrez y Miranda Celis (2012) observaron la relación de los síntomas de burnout y la satisfacción con su labor en docentes chilenos y encontraron correlaciones altamente significativas entre las dimensiones del burnout (agotamiento, despersonalización y realización personal) y la satisfacción laboral general, y también con las cinco dimensiones de la variable, de acuerdo al instrumento que aplicaron (satisfacción con la supervisión, con las prestaciones, intrínseca, con la participación y con el ambiente físico). Al igual que en el presente estudio, las relaciones con la satisfacción laboral y sus dimensiones fueron inversas tanto para el agotamiento como para la despersonalización, y positivas con la realización personal.

Los hallazgos de esta investigación son congruentes con los resultados hallados por Hermosa en Colombia (2006) y por Jiménez Figueroa, Jara Gutiérrez y Miranda Celis (2012) en Chile, que si bien no determinan el nivel predictivo de la satisfacción sobre los síntomas del burnout, si corroboran la relación existente entre las variables.

Según lo hallado, los docentes con mayor satisfacción intrínseca presentan menores niveles de burnout, lo cual podría deberse a que los determinantes intrínsecos de la satisfacción como son la motivación en el trabajo, el desafío por la labor escolar, el sentimiento de vocación jueguen un papel mediador ante la evolución de un estrés

crónico laboral (Ololube, 2006; Pearson & Mooman, 2005; Sharma & Jyoti, 2006). Es decir estar satisfechos con su trabajo, y sobre todo intrínsecamente, implicaría asumir actitudes más positivas hacia su labor, lo que ayudaría a elaborar y procesar las dificultades cotidianas de un modo más saludable y funcional, en cambio aquel que esté insatisfecho con su actividad interpretará cualquier demanda de la institución de manera estresante (Aldrete Rodríguez, Aranda Beltrán, Valencia Abundiz, Salazar Estrada, 2011). Por lo cual un alto nivel de satisfacción intrínseco con su labor docente actuaría como un factor protector ante el desarrollo del síndrome de burnout.

Perfiles de autoeficacia docente, satisfacción laboral, estrategias de afrontamiento, estresores y síntomas de burnout según el tipo institución laboral y la antigüedad profesional.

Para responder a este objetivo se compararon los perfiles obtenidos por los docentes en las diferentes variables principales de estudio según el tipo de institución en la cual ejercen su profesión (instituciones educativas públicas y privadas) y según la antigüedad laboral (baja, media y alta). A continuación se discuten los resultados obtenidos.

### Tipos de institución

Se observó que los docentes que ejercen su función en instituciones privadas muestran una mayor *eficacia educativa, eficacia para el logro de la participación parental y eficacia para el logro de la participación comunitaria*.

En correspondencia con esto, un estudio realizado por Abreu (2004) con educadores argentinos de nivel inicial y primario, halló que existe relación entre las variables tipo institución educativa y autoeficacia general y además observó que los docentes que se desempeñaban en instituciones privadas presentaban mayor nivel de autoeficacia general que aquellos que ejercían en establecimientos públicos.

Abroampa y Wilson (2013) refieren que los educadores de centros secundarios privados parecen evidenciar una mayor eficacia percibida que los de centros secundarios públicos. En contraposición a estos hallazgos, en un estudio a nivel internacional de enseñanza y aprendizaje en profesores de secundaria, realizado en diecisiete países de la

Unión Europea (Egido, López-Martín, Manso & Valle, 2013), no se percibió relación significativa entre la creencia de autoeficacia docente y el tipo de centro educativo en general, los autores concluyen que no existen suficientes investigaciones sobre la incidencia del centro educativo y el nivel de autoeficacia percibido por los docentes anteriores a su estudio pero el comportamiento de la variable bajo esas condiciones de análisis es poco claro, quizás por ser una muestra culturalmente tan diversa.

De acuerdo a lo observado en este trabajo parece ser que pesa de manera significativa en la percepción de eficacia del docente de instituciones privadas el hecho de sentirse comprometido en el proceso educativo de sus alumnos, percibirse eficaz para la inclusión de los padres en la escuela y para los trabajos con la comunidad. Esta diferencia respecto a los docentes de instituciones públicas podría deberse a que las instituciones de carácter privado se administran con ciertas “libertades”. Es decir, las escuelas privadas tienen poder de seleccionar sus alumnos y las familias, según credo, ideología, nivel educativo y/o socioeconómico, lo mismo con su plantel de docentes, donde no hay consideración de puntaje y las características contractuales suelen ser directas entre los propietarios del establecimiento y los docentes (Aguerrondo, 2006), lo que sospechamos podría influir de algún modo en la autoevaluación de su eficacia ya que si los docentes de estas instituciones trabajan conforme a un plan pedagógico con finalidades impuestas por los dueños (de orden privado) y los alumnos y familias que allí concurren aceptan estos términos, podemos hipotetizar que no existiría una evaluación igualitaria en los docentes que trabajan en instituciones con disposiciones establecidas por el estado y con alumnos y familias de estratos sociales e ideologías variadas. Por esta razón quizás se perciben más eficaces en el proceso educativo y en el hecho de hacer partícipes a los padres quienes están en instituciones privadas. Por otro lado, suelen estar entre las tareas de los docentes privados, a pesar de no ser propias de su función, ir a misa, asistir a las fiestas patronales, participar de las actividades religiosas de la orden o comunidad educativa a la que pertenece el establecimiento, preparar a los alumnos para su primera comunión, etc. Lo que generalmente no ocurre en las instituciones públicas y quizás explique la diferencia hallada en cuanto a la participación comunitaria, debido a que en su mayoría las escuelas privadas de este estudio son religiosas. Por lo cual la diferencia tendría relación con el contexto y las tareas reales que realizan.

Con respecto a la *satisfacción*, no se observaron diferencias significativas entre los docentes que trabajan en instituciones privadas y aquellos que ejercen en establecimientos públicos. Acorde con estos resultados, la investigación de Abreu (2004) respecto a la satisfacción laboral en docentes de nivel inicial y primario, tampoco mostró resultados significativos sobre algún tipo de relación entre ambas variables.

Puede hipotetizarse que las diferencias entre los ámbitos en que pueda desempeñarse esta labor se desvanezcan en esta variable psicosocial por el hecho de que el trabajo docente sea, en general, una profesión de elección por vocación a la tarea (Grajales Guerra & Salazar, 2000; Tejeda de la Cruz, 2007; Viera Padilla, 1998), donde el contacto directo con los alumnos, que son objeto principal de su trabajo, les permite retroalimentar y autoevaluar su tarea educativa, aspecto importante del funcionamiento organizacional sea cual fuere su pertenencia, igualmente no se han hallado estudios en nuestro país que abarquen en profundidad este dilema entre instituciones pertenencia pública y privada para poder comparar.

Respecto al *afrontamiento al estrés* en esta investigación se encontró que, en comparación con los docentes de escuelas públicas, los docentes de establecimientos privados utilizan significativamente más estrategias de afrontamiento consideradas habitualmente como funcionales, como el *análisis lógico*, *la búsqueda de información* y *la acción sobre el problema*, pero paradójicamente también utilizan más frecuentemente una estrategia que suele calificarse como desadaptativa: *la paralización*.

En un estudio realizado en España se evaluó el afrontamiento cognitivo de los profesores, y hallaron que los docentes de centros públicos utilizan en mayor medida estrategias de características más reactivas o nocivas que los de centros privados (Gismero González, et al., 2012).

Las creencias de autoeficacia influyen en el estado de alerta sobre las probables amenazas y sobre el modo en que son percibidas y procesadas cognitivamente (Bandura, 1999). Si anteriormente hallamos que los docentes de instituciones privadas se percibían más eficaces era esperable que también tuvieran un mejor afrontamiento a las situaciones estresantes, utilizando estrategias más funcionales. También teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla el trabajo, nos encontramos por lo general con que los

docentes de escuelas privadas suelen tener menor cantidad de alumnos en el aula a comparación de las instituciones públicas (Aguerrondo, 2006), lo que implica a su vez menor número de situaciones problemáticas con cada uno de ellos y sus familias también.

En cuanto a la estrategia de paralización, que suele estar asociada a lo no funcional, luego de un estudio pormenorizado por ítemes se encontró que hacían mención a cuestiones religiosas como rezar, siendo este quizás un modo de aceptar y procesar aquello que no puede ser cambiado, por lo cual en ciertos casos es la mejor estrategia que pueden manejar y les es funcional.

Respecto a los *síntomas de burnout* en este estudio no se observaron diferencias significativas en las dimensiones del síndrome de burnout entre los docentes que ejercen en escuelas privadas y aquellos que trabajan en instituciones públicas.

Coincidiendo con esto, Latorre Reviriego (2007) en una muestra de educadores españoles, y Malander (2015) en docentes argentinos de nivel medio, hallaron que el índice de burnout no presentaba diferencias en función de los centros educativos públicos y privados. Por lo cual en el desarrollo del síndrome no incidiría el tipo de institución en la que se desempeñen.

Respecto a los *estresores* del ámbito educativo, se halló que los docentes de escuelas públicas serían los más afectados por problemas con los alumnos y colegas en comparación con los de escuelas privadas, aunque esta diferencia no es muy grande. La mayor diferencia se produjo respecto a los problemas con padres y estresores propios del cargo, donde los docentes de escuelas privadas se ven más afectados. Debido a que no se encontraron investigaciones previas que hayan estudiado esta relación resulta arriesgado establecer una hipótesis al respecto. Pareciera que los docentes que trabajan en escuelas públicas se enfrentan a mayores estresores internos, a causa de agravios y conflictos por parte de sus alumnos y colegas, mientras que los docentes de escuelas privadas se enfrentan a mayores estresores externos, como los reclamos y exigencias de los padres y el cumplimiento de normativas, papeleo y demandas institucionales de orden superior. Sería interesante en futuras investigaciones profundizar el estudio de estas condiciones. En función de los modos de afrontamiento utilizados por los docentes de instituciones

privadas puede decirse que las estrategias de *análisis lógico, búsqueda de información, acción sobre el problema y paralización* (mencionadas anteriormente) se utilizan en mayor medida para afrontar dificultades con las familias de sus alumnos y resolución de problemas propios de su profesión.

### Antigüedad laboral

En esta investigación se observó que la *autoeficacia docente* evaluada en sus seis dimensiones era más elevada en el grupo de docentes de mayor experiencia laboral. Las diferencias de mayor significancia estuvieron en las dimensiones de eficacia *para la toma de decisiones*, *eficacia para la participación parental* y *para la participación comunitaria*.

La experiencia laboral representa uno de los factores de potencial influencia sobre las creencias de autoeficacia. Pero la relación entre estas variables no es homogénea a la hora de observar los resultados hallados por diferentes estudios (Prieto Navarro, 2002).

Woolfolk y Hoy (1990) investigaron la incidencia de la etapa de formación de un grupo de docentes en sus percepciones de autoeficacia. Hallaron que la autoeficacia de los docentes que presentaban alguna experiencia en el salón de clases era menor que la de sus colegas. No obstante, otros estudios refieren que la seguridad de los educadores en su habilidad para instruir aumenta según van avanzando en su profesión docente y es más fuerte en la primera etapa laboral (Dembo & Gibson, 1985; Lewandowski, 2005; Pendergast, Garvis & Keogh, 2011). En el estudio de Capelo (2010) se observaron diferencias a nivel dimensional, que indican que los educadores más jóvenes se perciben más autoeficaces únicamente para promover la eficacia educativa, mientras que los docentes con mayor experiencia laboral muestran valores más elevados en la eficacia para lograr la participación de los padres, eficacia para el desarrollo de un clima escolar positivo y la autoeficacia en general.

Los resultados hallados coinciden en parte con los de Capelo (2010) en cuanto a la eficacia para el logro de la participación parental. De acuerdo a los resultados encontrados, la antigüedad en la profesión sería un factor determinante para percibirse capaz de comprometer a los padres en las actividades escolares y para la capacidad de tomar decisiones. La experiencia actuaría como un factor fundamental para fortalecer el

sentido de autoeficacia, donde a través de los éxitos o fracasos en las decisiones y conductas tomadas por cada maestro, como también a través de la observación de los éxitos y fracasos de los pares docentes, se van consolidando éstas creencias (Bandura, 1999). Por otro lado suelen ser los maestros más experimentados los que llegan a rangos de mayor jerarquía o así lo anhelan, por lo cual percibirse capaz de tomar decisiones en el trabajo y de manejar las relaciones interpersonales con los padres y la comunidad en general puede ser producto de un factor de deseabilidad o proyección a futuro.

En relación al estado de *satisfacción laboral* no se encontraron diferencias significativas entre los docentes con baja, media y alta antigüedad laboral. Estos resultados son consistentes con investigaciones previas que han analizado la relación entre la satisfacción docente y los años de servicio (Gosnell, 2000; Gouveia Fragoeiro, 2013; Michaelowa 2002; Sabry, 2010), aunque también hay antecedentes que van en el sentido contrario (Akiri & Ugborugbo, 2009; Camilli, 2004; Poppleton & Risborough, 1991).

Si bien las diferencias no fueron significativas en este estudio se observa que en la satisfacción extrínseca los docentes de menor antigüedad presentan valores más elevados. Por el contrario, en la satisfacción intrínseca son los de mayor experiencia en la profesión los que obtuvieron más altos perfiles.

Quizás esto pueda deberse a que en la primera etapa de la vida laboral influye el hecho de conseguir “trabajo de lo que estudió” y ser remunerado por ello, sin importar las condiciones ambientales o los riesgos. En el novato los juicios minuciosos sobre el futuro laboral y posibilidades de crecimiento personal pueden no ser su prioridad. En cambio con el desarrollo y maduración de la profesión comienzan a pesar otros intereses además de los llamados extrínsecos, como la necesidad de realización, de logro, de identificación y responsabilidad con lo que se hace, reconocimiento por su desempeño, necesidad de motivación, entre otros factores que movilizan al trabajador a entregarse plenamente a su actividad profesional.

Con respecto al *afrontamiento del estrés* se observaron diferencias significativas en las estrategias de *análisis lógico, evitación cognitiva, paralización y en el descontrol*

*emocional*. Los docentes con más años de experiencia laboral utilizan en mayor medida las tres primeras estrategias mientras que los docentes con mediana antigüedad emplean más estrategias de descontrol emocional.

El uso de las estrategias de evitación se asocia al deseo de que un milagro solucione los problemas; a ocultar a los demás lo mal que van las cosas; a no tomar en serio la situación o a negarse a creer lo que ha ocurrido. La estrategia de paralización, implica dejar las cosas libradas al destino o a fuerzas superiores (ésta última en ocasiones resulta funcional, como se ha visto anteriormente), y el descontrol emocional, tiene que ver con la exteriorización, más bien impulsiva, de sentimientos negativos como enojo y orgullo. Finalmente, el análisis lógico tiene que ver con la acción de pensar y repensar la situación problemática para comprenderla mejor. Ésta es una estrategia bastante neutral, que debe interpretarse en el contexto de las otras estrategias con las que se vincula ya que en algunos casos puede resultar muy útil como paso previo a la acción sobre el problema mientras que en otros casos puede asociarse a un proceso rumiativo que facilita la evitación y la paralización, como podría suponerse en este caso.

Estudios específicamente sobre la antigüedad en la docencia y estrategias de afrontamiento del estrés no se han hallado para confrontar estos resultados. En el grupo de mediana y mayor experiencia se observan el uso de estrategias cognitivas como el análisis y también la evitación, y por otro lado estrategias emocionales como la de encomendarse al destino o a Dios y también la estrategia de descontrol emocional, pero no utilizarían de manera significativa estrategias centradas en la resolución del problema. Quizás los años de experiencia en la profesión habiendo transcurrido diversas vivencias en el ámbito escolar lo animan a intentar manejar la percepción de estrés producido a un nivel más cognitivo, tratando de “aguantar” situaciones que están fuera de su alcance solucionar y desahogando de diversos modos su tensión, como puede ser a través del rezo o la oración o la impulsividad emocional. Preocupa un poco el papel de la negación o el hecho de ocultar lo sucedido, debido a que no suele ser la modalidad más funcional para afrontar la situación crítica, ésta estrategia puede proveer de un corto período de tranquilidad pero a largo plazo repercute en la salud y en el contexto social (Guerrero

Barona, 2003). En síntesis, los resultados muestran que los docentes con mayor antigüedad laboral tienden a mostrar un perfil de afrontamiento poco funcional.

En este estudio observamos que el *cansancio emocional* difiere entre los docentes con baja, media y amplia experiencia laboral, siendo menor el agotamiento en los docentes con menos años de trabajo docente. En la dimensión *despersonalización* hallamos la misma tendencia, y en la dimensión *realización personal* no se distinguieron diferencias significativas en función de la antigüedad.

De todas maneras, cabe destacar que las investigaciones acerca de la relación entre los años de experiencia laboral en la docencia y el síndrome de burnout han producido resultados diversos, incluso contradictorios. Algunos investigadores han encontrado que los docentes que tienen menos experiencia son los que tienen más probabilidades de desgaste profesional (Landeche, 2009; Durr, 2008; Haberman, 2004; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Por el contrario, otros han referido que los profesores con más años de experiencia tendían a mostrar mayores signos de agotamiento que sus colegas menos experimentados (Graham, 1999). Un tercer grupo ha encontrado que el burnout es mayor entre los educadores a mitad de su profesión y menor entre los docentes con muy poca o amplia experiencia laboral (Timms, Graham & Caltabiano, 2006; Leithwood, Jantzi & Steinbach, 2001; Friedman, 1991). Y finalmente, un cuarto grupo no ha encontrado ninguna relación significativa entre el número de años de profesión y el burnout (Camilli, 2004; Zabel & Zabel, 2001; Berg, 1994; Farber, 1984).

Los resultados sobre los datos relevados en el año 2010 por la Federación de Educadores Bonaerenses (FEB) donde los docentes más afectados por padecimientos psiquiátricos y psicológicos eran los que llevaban más de 15 años de antigüedad en su profesión (Debesa, 2010), y la investigación de Graham (1999) que halló que a mayor experiencia laboral mayor es el nivel de agotamiento y despersonalización de los educadores, coinciden con los resultados de esta investigación.

Esto podría deberse a que las estrategias de afrontamiento del estrés no han sido utilizadas de manera funcional, arrastrando en el tiempo la incomodidad o desagrado, con la posibilidad de terminar en un desgaste laboral crónico, estos resultados se emparejan con las estrategias de afrontamiento más utilizadas por éstos docentes, donde a medida

que avanzan en su profesión utilizan estrategias que no suelen ser las más saludables en general, por lo cual podría pensarse en el sentido progresivo del síndrome a través de los años si no son bien capitalizadas las estrategias de afrontamiento aplicadas.

Finalmente, respecto a los *estresores* comentados por los docentes se observó una asociación significativa con la antigüedad laboral. Los docentes de menor antigüedad relatan más problemas con los estudiantes, mientras que los docentes de mayor antigüedad informan más problemas con las familias y con los colegas. Esto muestra que son diferentes los estresores que afectan a unos y otros y por ende los modos de afrontamiento también suelen ser diferentes. En los docentes con menos años de trabajo se observó que entre las estrategias que más utilizan se encuentra la *búsqueda de apoyo*, en cambio los que llevan más años en la profesión utilizan estrategias de *análisis lógico*, *evitación cognitiva*, *paralización* y *descontrol emocional* para afrontar en mayor frecuencia estresores relacionados con las familias de sus alumnos y con sus pares docentes.

En síntesis, los docentes más antiguos tienen una mejor autoeficacia pero sólo para ciertas tareas y responsabilidades que quizá no son las más vinculadas a su tipo de estrés y afrontamiento. Es probable que si hubieran puntuado con mayor autoeficacia educativa, autoeficacia disciplinaria o autoeficacia para lograr un buen clima áulico, tareas que están más cerca del corazón de la docencia, hubieran evidenciado menor burnout y mejor afrontamiento. Sería un tema interesante para analizar con profundidad en futuros estudios.

## 5.2 Conclusiones

El estudio de las propiedades psicométricas de la escala de Autoeficacia para docentes de Bandura, aplicada a población argentina, muestra resultados satisfactorios de su validez y confiabilidad.

Los valores de autoeficacia y satisfacción de los docentes incluidos en este estudio fueron de moderados a elevados, y los de afrontamiento y burnout oscilaron entre moderados y bajos.

Los estresores del ámbito educativo experimentados con mayor frecuencia por los docentes de nivel inicial y primario del estudio fueron problemas con los estudiantes, problemas con los compañeros de trabajo, problemas con las familias de los estudiantes, estresores propios de su cargo y situaciones problemáticas con las condiciones laborales.

Los docentes que ejercen su función en instituciones de gestión privada, mostraron una autoeficacia *educativa, para el logro de la participación parental y eficacia para el logro de la participación comunitaria* más elevada, también una mayor utilización de las estrategias de *análisis lógico, búsqueda de información, acción sobre el problema y paralización*, y a su vez informaron más estresores referidos a *problemas con las familias de los alumnos* y estresores *propios del cargo* en comparación con los docentes que trabajan en instituciones públicas.

Los docentes con mayor antigüedad laboral, muestran mayor autoeficacia para la *toma de decisiones*, para la *participación parental* y para la *participación comunitaria*, y sin embargo una mayor utilización de las estrategias de *análisis lógico, evitación cognitiva, paralización y descontrol emocional*, también relatan más estresores relacionados con las *familias de los estudiantes* y con los *colegas*, así como un mayor *cansancio emocional* y una mayor *despersonalización* en comparación con los de mediana y baja antigüedad.

Tanto la **autoeficacia percibida** (*eficacia educativa y la eficacia para el logro de un clima positivo*) como la **satisfacción laboral intrínseca** son predictores significativos de los síntomas del **síndrome de burnout**.

### 5.3 Recomendaciones

Los resultados obtenidos tienen implicancias teóricas y prácticas para la planificación de programas orientados al manejo eficaz del estrés en los trabajadores de la educación mediante la promoción de factores psicosociales como son la percepción de eficacia y el sentido de satisfacción con su trabajo, orientado a la elección de estrategias de afrontamiento funcionales para cada situación.

Con respecto a la muestra es recomendable para futuras investigaciones poder realizar una selección al azar de los docentes y de mayor extensión para obtener más representatividad del colectivo educativo. También se sugiere, para la realización de los análisis comparativos por grupo, conseguir cantidad de participantes similares en los tipos de institución (pública y privadas), sobre todo para profundizar este tema que arrojó resultados significativos con dos variables del estudio (autoeficacia y afrontamiento) y así poder generalizar los resultados y sus implicancias a la población docente.

Otra recomendación sería la evaluación a través de entrevistas individuales con los docentes para enriquecer la información respecto a los estresores y su modalidad particular de afrontarlos. Lo mismo resulta válido para las escalas de autoeficacia, satisfacción laboral y burnout. Obtener la información mediante entrevistas permite disipar dudas o completar información relevante para la investigación. En este estudio se optó por la autoadministración por una razón de tiempos, debido a la complejidad de acceso a los docentes y el poco tiempo que disponían para entrevistarse.

Puede ser de interés para próximas investigaciones realizar un estudio longitudinal de las variables involucradas para observar el manejo de las situaciones estresantes en ámbito educativo y su evolución a través del tiempo.

## Referencias

- Abreu Marinho, R. (2004). *Influencia de la autoeficacia en la satisfacción laboral de los docentes del nivel inicial y medio*. (Tesis de Licenciatura en Psicología inédita). Facultad de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales, Universidad Adventista del Plata.
- Abroampa, W. K., & Wilson, K. N. (2013). Teachers' Self-efficacy on School Improvement: A Comparative Analysis of Private and Public Junior High Schools in the Takoradi Metropolis (Ghana). *US-China Education Review*, 3(12), 903-913. Recuperado de <http://www.davidpublishing.com/davidpublishing/Upfile/1/15/2014/2014011572338137.pdf>
- Aguerrondo, I. (2006). El caso de Argentina. En D. Vaillant & C. Rossel (Eds.), *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión* (pp.39-69). Editorial: Preal.
- Akiri, A. A., & Ugborugbo, N. M. (2009). Analytic Examination of Teachers' Career Satisfaction in Public Secondary Schools. *Stud Home Comm Sci*, 3(1), 51-56.
- Aldrete Rodríguez, M., Aranda Beltrán, C., Flores Salinas, E., Pando Moreno, M., & Pozos Radillo, E. (2006). Factores psicosociales y burnout en docentes del centro universitario de ciencias de la salud. *Investigación en salud*, 8, 173-177.
- Aldrete Rodríguez, M., Aranda Beltrán, C., Valencia Abundiz, S., & Salazar Estrada, J. (2011). Satisfacción laboral y síndrome burnout en docentes de secundaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 17, 15-22.
- Arón, A., & Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista latinoamericana de Psicología*, 32, 447-466.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (Jasone Aldekoa, trad). Editorial Desclée de Brouwer, S.A.

- Bandura, A. (2001a). *Guía para la construcción de Escalas de Autoeficacia* (Trad.Olaz, Pérez, & Silva). *Guide for constructing self-efficacy scales (Revised)*. Recuperado de <http://www.uky.edu/> (Frank Pajares, Emory University, Atlanta).
- Bandura, A. (2001b). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bangs, J., & Frost, D. (2012). *Teacher self-efficacy, voice and leadership: towards a policy framework for education international*. University of Cambridge Education International Research Institute. Recuperado de [http://download.eiie.org/Docs/WebDepot/teacher\\_self-efficacy\\_voice\\_leadership.pdf](http://download.eiie.org/Docs/WebDepot/teacher_self-efficacy_voice_leadership.pdf)
- Barraza, A., & Ortega, F. (2009). Satisfacción laboral en instituciones formadoras de docentes. Un primer acercamiento. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 9(17), 4-17.
- Berg, B. (1994). Educator Burnout Revisited: Voices from the Staff Room. *The Clearing House*, 67(4), 185-188.
- Bermejo Toro, L. (2007). Variables cognitivas mediadoras en el malestar docente. *MAPFRE MEDICINA*, 18 (1), 4-17.
- Billings, A. G., & Moos, R. H. (1981). The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 139-157.
- Blazer, C. (2010). *Teacher Burnout. Information Capsule*. Research Services, Miami-Dade County Public Schools. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED536515>
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1993). Occupational stress and job satisfaction among school administrators. *Journal of Educational Administration*, 31(1), 4-21.
- Bota, O. A. (2013). Job satisfaction of teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 83, 634-638. Recuperado de [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Cabrera, M. (2003). *Estudio sobre el síndrome de burnout en funcionarios policiales y su relación con el locus de control laboral y características demográficas* (Tesis de Licenciatura en Psicología, inédita). Universidad Adventista del Plata, Libertador San Martín, Entre Ríos, Argentina.
- Camilli, K.A. (2004). *Teacher Job Satisfaction and Teacher Burnout as a Product of Years of Experience in Teaching*. Tesis de la Rowan University, Glassboro, NJ.

- Recuperado de [http://www.rowan.edu/library/rowan\\_theses/RU2004/0022TEAC.pdf](http://www.rowan.edu/library/rowan_theses/RU2004/0022TEAC.pdf).
- Cantú Tijerina, M. Y., & Martínez Sánchez, N. H. (2006). La problemática de las maestras principiantes en escuelas privadas de educación básica: un estudio comparativo entre España y México. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15508201>
- Capelo, M. R., & Pocinho, M. (2009). *Stress, estratégias de coping e auto-eficácia em professores*. Actas do I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde: Experiências e Intervenções, Recuperado de <http://www.eventos.ualg.pt/CIPS/programa.html>
- Capelo, M. R. (2010). *Estres, coping y autoeficacia en profesores de Madeira* (Tesis de Doctorado). Cadiz: Universidad de Cadiz. Recuperado de <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=eC9hcBmcc5I%3D&tabid=2817>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teacher's self-efficacy beliefs as determinants of teacher's job satisfaction and student's academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Chacón, E. J., & Chacón, C. T. (2011). Un Modelo para Medir el Sentido de Autoeficacia Docente en Profesores de Inglés como Lengua Extranjera en Secundaria. *Revista Evaluar*, 10, 1-21.
- Chan, D. W., & Hui, E. K. P. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong-Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 15-25.
- Chanez, F., Guerrero, A., & Guerra, J. (2006). La satisfacción hacia el trabajo. Un análisis basado en las teorías de las expectativas y de equidad. *Administración y organizaciones, Revista Interdisciplinar*, 9 (17).
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37- 46.
- Cooper, C.L., & Kelly, M. (1993). Occupational stress in head teachers: a national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 130-143.
- De Luis, E. (2007). Autoeficacia del profesorado universitario. Eficacia percibida y

- Práctica docente. (Spanish). *Estudios sobre Educación*, (13), 207-209.
- Debesa, F. (11 de septiembre de 2010). Estrés, la enfermedad que más padecen los docentes. Clarín. Recuperado de <http://www.clarin.com/educacion>.
- Dembo, M. & Gibson, S. (1985): Teacher's sense of efficacy: an important factor in school improvement. *Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
- Durán, A., 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 las Organizaciones*, 21, 145 – 158.
- Durr, A.J. (2008). *Identifying Teacher Capacities That May Buffer Against Teacher Burnout*. Dissertation submitted to the Graduate School of The Ohio State University, Columbus, OH. Recuperado de [http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Durr Anthony John.pdf?OSU/227554195](http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Durr%20Anthony%20John.pdf?OSU/227554195).
- Egido, I., López Martín, E., Manso, J., & Valle, J. (2013). Factores determinantes de la auto-eficacia docente en los países de la Unión Europea. Un análisis a partir de los resultados de TALIS 2013. En INEE (Eds.) *TALIS: Estudio Internacional de la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 13-37). Recuperado de [www.mecd.gob.es/inee](http://www.mecd.gob.es/inee).
- El observador del Litoral. (15 de octubre de 2014). ¿Por qué miles de docentes piden licencia en Entre Ríos?. El observador del Litoral. El diario digital de Entre Ríos. Recuperado de <http://www.elobservadordellitoral.com/>
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 16 (1), 47-60.
- Farber, B.A. (1984). Stress and Burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77 (6), 325-331.
- Fernández, M. (2002). Desgaste psíquico (Burnout) en profesores de educación primaria de Lima metropolitana. *Persona*, 5, 27-66.
- Fernández, M. (2008a). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de Lima, Perú. *Universitas Psychologica*, 7(2), 385-401.

- Fernández, M. (2008b). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: Tres estudios fácticos. *Ciencia & Trabajo*, 10(30), 120-125.
- Fernández, M., & Soto, C. (2012). Resultados psicométricos preliminares de la escala de autoeficacia percibida en maestros de Lima. *Psicogente*, 15 (28), 314-322.
- Fierro, A. (1997). Estrés, afrontamiento y adaptación. En: M.I. Hombrados (comp.), *Estrés y salud*. Valencia: Promolibro.
- Flamenco, E., Marucco, M., & Ragazzoli, P. (2009). *Estudio para evaluar el Síndrome de quemarse por el trabajo. La calidad de vida laboral en docentes de educación básica del Programa Integral para la Igualdad Educativa del conurbano bonaerense sur*. Buenos Aires. Superintendencia de riesgos del trabajo.
- Friedman, I.A. (1991). High- and Low-Burnout Schools: School Culture Aspects of Teacher Burnout. *The Journal of Educational Research*, 84(6), 325-333.
- Friedman, I.A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relation self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1996). A replication study of the structure of the Adolescent Coping Scale: Multiple forms and applications of a self-report inventory in a counselling and research context. *European Journal of Psychological Assessment*, 12(3), 224-235.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*, 86, 70-84.
- García Renedo, M., Salanova, M., Llorens, S., & Cifre, E. (2004). Antecedentes afectivos de la autoeficacia entre profesores: diferencias individuales. En M. Salanova, R. Grau, I.M. Martínez, E. Cifre, S. Llorens, & M. García Renedo (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 244-253). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, (ISBN 84-8021-470-8).
- Gil Monte, P.R., & Peiró Silla, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gil Monte, P., Sandoval Ocaña, J., & Unda Rojas, S. (2008). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) (burnout) en maestros mexicanos. *Información psicológica*, 91, 53-63.

- Gismero Gonzalez, M. E., Bermejo, L., Prieto, M., Cagigal, V., Garcia Mina, A., & Hernandez, V. (2012). Estrategias de Afrontamiento Cognitivo, Auto-eficacia y variables laborales. Orientaciones para prevenir el Estrés Docente. *Acción Psicológica*, 9(2), 87-96, doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.9.2.4107>
- Gosnell, S. (2000). *Determinant of career satisfaction among federal employees*. Georgia: Georgia Institute of Technology.
- Gouveia Fragoeiro, J. (2013). *Satisfação dos docentes do ensino superior* (Tesis de maestría en Psicología de la Educación). Universidade da Madeira. Portugal.
- Graham, P.A. (1999). Teacher Burnout. In R. Vandenberghe, & A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Grajales Guerra, T., & Salazar, A. (2000). La satisfacción laboral de la educadora salvadoreña del sector público. *Memorias*, 1, 10-65.
- Grasso, L. (2003). Insatisfacción laboral entre docentes de EGB. *Diálogos pedagógicos*, 1, (2), 44-47.
- Grau, R., Salanova, M., & Peiró, J. M. (2000). Efectos moduladores de la autoeficacia en el estrés laboral. *Apuntes de Psicología*, 18 (1), 57-75.
- Grau, J., Martín, M., & Portero, D. (1993). Estrés, ansiedad, personalidad: resultados de las investigaciones cubanas efectuadas sobre la base del enfoque personal. *Revista Interamericana de Psicología*, 27(1), 37-58.
- Guerrero Barona, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología*, 19 (1), 145-158.
- Guskey, T. & Passaro, P. (1994): "Teacher efficacy: a study of construct dimensions". *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Haberman, M. (2004). Teacher Burnout in Black and White. Recuperado de [http://www.habermanfoundation.org/Articles/PDF/Teacher Burnout in Black and White.pdf](http://www.habermanfoundation.org/Articles/PDF/Teacher%20Burnout%20in%20Black%20and%20White.pdf).
- Hakanen, J., Bakker, A., & Schaufeli, W. (2006). Burnout and engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513, doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>.

- Haney, W., Russell, M., Gulek, C., & Fierros, E. (1998). Drawing on education: Using student drawings to promote middle school improvement. *Schools in the Middle*, 7(3), 38-43.
- Hein, N. (2005). *Estudio del síndrome de burnout en pastores adventistas y su relación con la satisfacción laboral y las características de personalidad* (Tesis de licenciatura en psicología, inédita). Universidad Adventista del Plata. Libertador San Martín, Entre Ríos.
- Henson, R. K., Kogan, L. R., & Vacha Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the Teacher Efficacy Scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 404-420.
- Hermosa Rodríguez, A. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de Burnout en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 81-89.
- Iglesia, M. F. (2012). *Construcción y validación de técnicas para la evaluación de las estrategias de afrontamiento de situaciones de amenaza en niños de 4 a 7 años de edad* (Tesis de doctorado en Psicología, inédita). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Jiménez Figueroa, A., Jara Gutiérrez, M.J., & Miranda Celis, E. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16, (1), 125-134. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/13.pdf>
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teacher's self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76. doi: 10.1016/j.cedpsych.2008.08.001
- Klassen, R., & Tze, V.M.C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Kornblit, A.L., Mendes Diz, A. M., & Di Leo, P. (2005). *El estrés laboral en docentes de enseñanza media de la Ciudad de Buenos Aires*. Recuperado de <http://www.aset.org.ar/congresos/7/14003.pdf>
- Labrador, F. J., & Crespo, M. (1993). *Estrés. Trastornos psicofisiológicos*. Madrid: Ed. Eudema.

- Landeche, P. (2009). *The Correlation Between Creativity and Burnout in Public School Classroom Teachers*. (Thesis submitted to the Graduate Faculty of the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College Baton Rouge, LA). Recuperado de <http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-07082009-090811/unrestricted/landechethesis.pdf>.
- Latorre Reviriego, I. (2007). Burnout en la enseñanza: estudio comparativo de un grupo de profesores de la enseñanza pública y privada de la Región de Murcia. *Revista de Ciències de l'Educació, Universitat Tarraconensis*, 31(3), 33-52. Recuperado de <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/es/electroniques.php#deseembre2007>.
- Lazarus, R.S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. España: Desclée de Brouwer.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (2001). Maintaining Emotional Balance. *Educational Horizons*, 79(2), 73-82.
- Leka, S., Griffiths A., & Cox, T. (2004). *La organización del trabajo y el estrés: estrategias sistemáticas de solución de problemas para empleadores, personal directivo y representantes sindicales*. Serie protección de la salud de los trabajadores. Organización Mundial de la Salud. ISBN 9243590472-ISSN 1729-3510
- León Rubio, J.M., Cantero, F.J., & León Pérez, J.M. (2011). Diferencias del rol desempeñado por la autoeficacia en el burnout percibido por el personal universitario en función de las condiciones de trabajo. *Anales de Psicología*, 27(2), 518-526. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps>
- Lewandowski, K. H.L. (2005). *A Study of the Relationship of Teachers' Self-Efficacy and the Impact of Leadership and Professional Development*. Doctoral Thesis. Indiana University of Pennsylvania. Recuperado de <https://dspace.iup.edu/bitstream/handle/2069/17/Karen%20Heidi%20Lewandowski.pdf?sequence=1>
- Ley N° 26.206 Ley Nacional de Educación (2006). Recuperado de [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)

- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., & Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30 (3), 1151-1169.
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. En D.M.R., *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago, IL: Rand McNally College Publishing Co.
- Maita, H., Rodríguez, D., Gutiérrez, L., & Núñez, L. (2011). Factores de satisfacción laboral en los docentes del Núcleo Bolívar de la Universidad de Oriente. *Saber, Universidad de Oriente, Venezuela* 23 (2), 147-151.
- Malander, N. (2015). Satisfacción laboral y síndrome de burnout en docentes de colegios adventistas de nivel secundario. Tesis de maestría. Universidad Adventista de Chile.
- Manassero, M., García, E., Vázquez, A., Ferrer, V., Ramis, C., & Gili, M. (2000). Análisis causal del burnout en la enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 173-195.
- Mansilla Izquierdo, F. (2011). Adicción al trabajo en la administración pública. *Psicología.com*, 15. Recuperado de: <http://www.psiquiatria.com>.
- Marqués Pinto, A., Lima, M. L., & Lopes Da Silva, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 125-143. Recuperado de <http://www.redalyc.org>
- Marrau, C. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades*, 2, 53-68.
- Martín Díaz M. D., Jiménez Sánchez, M.P., & Fernández Abascal, E.G. (2000). Estudio sobre la escala de estilos y estrategias de afrontamiento (E3A). *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(4). Recuperada de <http://reme.uji.es/articulos/agarce4960806100/texto.html>.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99.

- Martín, M., & Grau Abalo, J.A. (2007). Instrumentos para el estudio del estrés y el afrontamiento. En F. M. González Llanea (Eds.), *Instrumentos de evaluación psicológica* (pp. 219-238). La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- Marucco, M.A., Flamenco, E., & Ragazzoli, P.N. (2009). Estudio para evaluar el Síndrome de Quemarse por el Trabajo y la Calidad de Vida Laboral en docentes de Educación Primaria Básica. *Superintendencia de Riesgos del Trabajo*. Recuperado de [http://www.infoleg.gov.ar/basehome/actos\\_gobierno/actosdegobierno19-10-2009-4.htm](http://www.infoleg.gov.ar/basehome/actos_gobierno/actosdegobierno19-10-2009-4.htm)
- Masco Padilla, J. M. (2014). Clima organizacional y satisfacción laboral de los docentes de la Red N°11 de Condevilla en el Distrito de San Martín de Porres. *Logos*, 4 (1), 1-14. Recuperado de <http://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/LOGOS>
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el Burnout. *Ciencia & Trabajo*, 11 (32), 31-43. Recuperado de [www.cienciaytrabajo.cl](http://www.cienciaytrabajo.cl)
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 99-113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Menghi, M.S., & Oros, L. B. (2014). Satisfacción laboral y Síndrome de Burnout en docentes de nivel primario. *Revista de Psicología*, 10 (20).
- Menghi, M.S., Oros, L. B., & Abreu 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.
- Mercado Salas, A., & Noyola Cortés, V. (2011). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) en educación básica*. Recuperado de <http://www.uv.es/unipsico/pdf>
- Michaelowa, K. (2002). *Teacher career satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in Francophone Sub-Saharan Africa*. Hamburg: Institute of International Economics.

- Miño Sepúlveda, A. (2012). *Clima organizacional y estrés laboral asistencial (Burnout) en profesores de enseñanza media: un estudio correlacional*. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com>
- Muijs, R.D., & Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching: Research and Practice*. London: Paul Chapman.
- Nava Quiroz, C., Ollua Méndez, P., Vega Valero, C.Z., & Soria Trujano, R. (2010). Inventario de Estrategias de Afrontamiento: una replicación. *Psicología y Salud*, 20 (2), 213-220.
- Newstrom, J.W. (2011). *Comportamiento Humano en el Trabajo*. Ed. México. McGraw Hill Educación.
- Norman, G. R., & Streiner, D. L. (1996). *Biostatistics*. St. Louis, MO: Mosby: Year Book Inc.
- Omdahl, B.L., & Fritz, J.M.H. (2006). *Coping with Problematic Relationships in the Workplace: Strategies that Reduce Burnout*. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, Dresden Germany. Recuperado de [http://www.allacademic.com/meta/p93215\\_index.html](http://www.allacademic.com/meta/p93215_index.html).
- Ololube, N. P. (2006). *Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: An assessment*. Recuperado de <http://www.usca.edu/essays/vol182006/ololube.pdf>.
- Oramas Viera, A., Almirall Hernandez, P., & Fernández, I. (2007). Estrés laboral y el síndrome de burnout en docentes venezolanos. *Salud de los Trabajadores*, 15 (2), 71-87. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve>.
- Oros, L. B., & Main, M. V. (2004). ESLA-educación: una escala para evaluar la satisfacción laboral de los docentes. *Revista Internacional en Estudios en Educación*, 20-34.
- Pando Moreno, M., & Ruiz de Chávez Ramírez, D. (2010). *Síndrome de Burnout en docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas*. Recuperado de [www.factorrespicosociales.com/tercerforo/posters/documentos/C05.pdf](http://www.factorrespicosociales.com/tercerforo/posters/documentos/C05.pdf)
- Paredes Santiago, M., & Viloría Marín, H. (2002). Estudio del síndrome de Burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de Los Andes. *Educere*, 17, 29-36.

- Pas, E.T., Bradshaw, C.P., & Hershfeldt, P.A. (2012). Teacher and school level predictors of teacher efficacy and burnout: identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology, 50* (1), 129-145.
- Pearson, L.C., & Mooman, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly, 29* (1), 37-53.
- Pedro, N. (2011). Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores: colocando os construto sem relação em um grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação, 18*(1), 23-47.
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). A satisfação profissional e auto-estima dos professores. *Análisis Psicológico, 24*(2), 247-262.
- Peiró, J. M. (1999). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid: Pirámide.
- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-Service Student-Teacher Selfefficacy Beliefs: An Insight Into the Making of Teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(12), 46-58.
- Perestrelo, M. C. (2011). *Prevenção da Saúde Mental na Profissão Docente: Burnout, Estratégias de Coping e Engagement* (Mestrado em Psicologia da Educação). Universidade da Madeira. Recuperado de: <http://digituma.uma.pt/>
- Picado, L. (2007). *Ansiedade, Burnout e Engagement nos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: O papel dos Esquemas Precoces Mal Adaptativos no Mal-Estar e no Bem-Estar dos Professores* (Tesis de doutoramento em Psicologia). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Recuperado de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/970/1/18809\\_ulsd\\_re146\\_Ansiedade.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/970/1/18809_ulsd_re146_Ansiedade.pdf)
- Pocinho, M., & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficiência em professores portugueses. *Educação e Pesquisa, 35*, 351-367. doi: 10.1590/S1517-97022009000200009
- Popp, M. S. (2008). Estudio preliminar sobre el síndrome de burnout y estrategias de afrontamiento en enfermeras de unidades de terapia intensiva (UTI). *Interdisciplinaria, 25*(1), 5-27. Recuperado de

- [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1668-70272008000100001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272008000100001&lng=es&tlng=es).
- Poppleton, P., & Riseborough, G. (1991). A profession in transition: Educational policy and secondary school teaching in England in the 1980s. *Comparative Education Review*, 26, 211-226.
- Prieto Navarro, L. (2002). El análisis de las creencias de autoeficacia. Un avance hacia el desarrollo profesional docente. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 60 (117), 591-612. Recuperados de <http://dialnet.unirioja.es/>
- Quaas, C. (2006). Diagnóstico de burnout y técnicas de afrontamiento al estrés en profesores universitarios de la Quinta Región de Chile. *Psicoperspectivas*, 5 (1), 65-75.
- Ramírez, T., & D'Aubeterre, M.E. (2007). Los niveles de satisfacción laboral del maestro venezolano 10 años después (1996-2006). *Investigación y Postgrado*, 22 (2), 57-86.
- Ramírez, T., D'Aubeterre, M.E., & Álvarez, J.C. (2010). Características socio-profesionales de los docentes y su percepción de estresores en la Educación Básica en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 31 (88), 133-157. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65916617006>>
- Ramos, J., Montalban, F.M., & Bravo, M. (1997) Burnout: Estrés en las organizaciones: concepto, consecuencias y control. En M.I. Hombrados, (comp.) *Estrés y Salud*. Promolibro. Valencia.
- Rey, A. (2011, 15 de septiembre). La violencia escolar afecta la salud de los docentes. *Diario La Nación, fascículo Cultura*, p. 11.
- Richaud de Minzi, M.C. (2003). Coping assessment in adolescents. *Adolescence*, 38(150), 321-330.
- Richaud de Minzi, M. C. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(1), 47-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80537102>
- Richaud de Minzi, M.C, & Sacchi, C. (2001). The effect of inapplicable items in the factor structure of the Ways of Coping Questionnaire Spanish version. *Psychological Reports*, 88, 115-122.

- Richaud de Minzi, M. C., Oros, L., & Ghiglione, M. (inédito). Ideas y propuestas para la formación del docente de E.G.B.
- Rodríguez, S., Núñez, J., Valle, A., Blas, R., & Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7.
- Román, C., & Hernández, Y. (2011). El estrés académico: Una revisión crítica del concepto desde las Ciencias de la Educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (2). Recuperado de [www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin](http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin)
- Román, C., Hernández, Y., & Ortiz, F. (2010). La evaluación del aprendizaje como evento estresor mayor del proceso enseñanza aprendizaje en una universidad médica. *Revista Cuba Panorama y Salud*, 5 (1). Recuperado de [http://www.panorama.sld.cu/articulos\\_cientificos\\_evaluacion\\_aprendizaje.html](http://www.panorama.sld.cu/articulos_cientificos_evaluacion_aprendizaje.html).
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Sabry, M. (2010) Longitudinal Effects of Pay Increase on Teachers' Job Satisfaction: A Motivational Perspective. *The Journal of International Social Research*, 3(10), 11-21.
- Sandler, I. N., Wolchik, S. A., Mackinnon, D., Ayers, T. S., & Roosa, M. W. (1999). Developing linkages between theory and intervention in stress and coping processes. En Irwin N. Sandler & Sharlene A. Wolchik (Eds.): *Handbook of children's coping: linkin theory and intervention*. Portland: Book News.
- Salanova, M., Grau, R.M., & Martínez, I.M. (2005) Demandas laborales y conductuales de afrontamiento: rol modulador de la autoeficacia profesional. *Psicothema*, 17, (3), 390-395.
- Salanova, M., Martínez, I. M., & 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.
- Schaufeli, W. (2005). Burnout en profesores: una perspectiva social de intercambio. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 15-36.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (2004). Perceived self-efficacy as a resource factor in teachers. En M. Salanova, R. Grau, I. M. Martínez, E. Cifre, S. Llorens, & M.

- García Renedo (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 229-236). Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Seiffge Krenke, I. (1993). Coping behavior in normal and clinical samples: More similarities than differences?. *Journal of Adolescence*, 16, 285-303.
- Seiffge Krenke, I. (1995). *Stress, coping, and relationships in adolescence*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seisdedos, N. (1997). *Manual MBI, Inventario Burnout de Maslach*. Madrid: TEA.
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse noxious agents. *Nature*, 138, 32-34.
- Selye, H. (1978). *The Stress of Life*. New York, NY: McGraw Hill.
- Sharma, R. D., & Jyoti, J. (2006). Job satisfaction among school teachers. *IIMB Management Review*, 349-363.
- Slipack, O.E. (1996). Estrés Laboral. *Alcmeon: Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 5(3), Buenos Aires. Recuperado de [www.alcmeon.com.ar](http://www.alcmeon.com.ar)
- Smith, M., & Bourke, S. (1992). Teacher stress examining a model based on context, workload, and satisfaction. *Teaching & Teacher Education*, 8, 31-46.
- Smylie, M. A. (1998). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1-30.
- Tafet, G. E. (2006). Psiconeuroinmunoendocrinología del estrés crónico y la depresión. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 52 (4), 242-256.
- Tejeda de la Cruz, K. (2007). *Factores predictores de la satisfacción laboral en los docentes de la Universidad Adventista Dominicana y del Colegio Adventista Dominicano en el 2006* (Tesis de Posgrado). Universidad de Montemorelos. México.
- Tejero, C. M., & Fernández, M. J. (2010). Estrés laboral y dirección escolar. Escala de medición y jerarquía de estresores. *Bordón*, 62 (1), 123-137.
- Télam. (17 de mayo de 2013). Encuesta Nacional. Sadop afirma que el 54% de los docentes padece rinitis y dolor de garganta. *Télam. Agencia Nacional de Noticias*. Recuperado de <http://www.telam.com.ar/>

- Timms, C., Graham, D., & Caltabiano, M. (2006). Gender Implications of Perceptions of Trustworthiness of School Administration and Teacher Burnout/Job Stress. *Australian Journal of Social Issues*, 41(3), 343-358.
- Tschannen Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tschannen Moran, M., & Hoy, A. W. (2002). *The influence of resources and support on teacher's efficacy beliefs*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans.
- Viera Padilla, S. (1998). *Las expectativas formales e informales del sistema educativo como predictores de la satisfacción laboral en docentes de secundaria en el estado de Nuevo León, México* (Tesis Doctoral). Universidad de Montemorelos, México. Recuperado de <http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/jspui/bitstream/123456789/161/1/Tesis%20Sara%20Viera%20P.pdf>
- Weber, A., Weltle, D., & Lederer, P. (2005). Ill health and early retirement among school principals in Bavaria. *Internacional Archives of Occupational and Environmental Health*, 78 (4), 325-31.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Zabel, R.H., & Zabel, M.K. (2001). Revisiting Burnout Among Special Education Teachers: Do Age, Experience, and Preparation Still Matter? *Teacher Education and Special Education*, 24(2), 128-139.
- Zaldúa, G., Lodieu, M. T., & Koloditzky, D. (2000). La salud de los trabajadores de la salud. Estudio del síndrome de burnout en hospitales públicos de la ciudad autónoma de Buenos Aires. *Revista del Hospital Materno Infantil Ramón Sardá*, 19(4), 167-172. Recuperado de <http://www.redalyc.org>
- Zavala Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación* 17(32), 67-86.

## **Apéndice A**

### **Instrumentos**

## 1. Encuesta Socio demográfica

A continuación encontrará 4 cuestionarios que presentan situaciones características en su mayoría del ámbito donde el docente desempeña su labor.

Esta información se solicita para un trabajo de investigación para la obtención del doctorado en psicología. El mismo tiene como objetivo conocer los recursos psicosociales que manejan los docentes frente a las situaciones laborales de hoy.

Los datos proporcionados por usted serán ABSOLUTAMENTE CONFIDENCIALES.

Sea lo más honesto que pueda y procure completar los cuestionarios íntegramente.

Es muy valiosa su colaboración.

¡¡Muchas Gracias!!

Firma de consentimiento

### Datos socio demográficos

Marque con una cruz y complete con sus datos según corresponda.

\*Sexo: F \_\_\_ M \_\_\_ \*Edad: \_\_\_\_\_ \*Estado Civil: \_\_\_\_\_

\*Lugar en el que se desempeña dentro de la escuela: Sala de 3 \_\_\_ Sala de 4 \_\_\_ Sala de 5 \_\_\_  
1° \_\_\_ 2° \_\_\_ 3° \_\_\_ 4° \_\_\_ 5° \_\_\_ 6° \_\_\_ grado

Otro cargo dentro de la escuela: \_\_\_\_\_ (Ej: Director /a, Vice, Secretario/a, docente especial, etc.)

\*¿Trabaja en más de una escuela? (si es si la respuesta, ¿en cuántas?): \_\_\_\_\_

\*Tipo de institución en la o las que se desempeña: Pública \_\_\_ Privada \_\_\_  
Rural \_\_\_ Urbana \_\_\_

\*Cantidad de horas que trabaja por día en el aula o escuela: \_\_\_\_\_ aproximadamente.

\*Cantidad de alumnos con los que trabaja en el aula o escuela: \_\_\_\_\_ aproximadamente.

\*Antigüedad profesional: \_\_\_\_\_

\*Respecto a su situación laboral actual: si tuviera que pensar en algunos aspectos *positivos* y *negativos* que afectan su calidad de vida ¿podría nombrar algunos? (ejemplo: distancia de la escuela, tareas extras, etc.).

Positivos

Negativos

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## 2. Escala de Afrontamiento

### Cuestionario A

- Piense en una situación del ámbito escolar que le haya provocado malestar físico, psicológico o ambos durante el último año, y conteste de acuerdo a ella.
- La tarea consiste en indicar que hizo, pensó o que sintió en la circunstancia descripta, colocando una cruz en la columna que corresponda frente a cada ítem.
- Si coloca la cruz en la primera columna indica que si bien Ud. podría haber realizado la acción, no lo hizo. Las columnas 2, 3, y 4 indican en forma creciente que Ud. realizó esta acción en “alguna medida” (2), bastante (3), o “en gran medida” (4), respectivamente.
- La última columna indica que las acciones resultarían irrealizables, o los sentimientos serían inadecuados en relación con la situación planteada.

Por favor escriba abajo la situación del ámbito escolar que le haya generado malestar: \_\_\_\_\_

---



---



---



---

	Ítems	EN ABSOLUTO	EN ALGUNA MEDIDA	BASTANTE	EN GRAN MEDIDA	NO SE PUEDE REALIZAR
1.	Me he concentrado en lo que tenía que hacer a continuación (en el próximo paso).					
2.	Intenté analizar el problema para comprenderlo mejor.					
3.	Me volqué en el trabajo o en otra actividad para olvidarme de todo lo demás.					
4.	Cré que el tiempo cambiaría las cosas y que todo lo que tenía que hacer era esperar.					
5.	Me comprometí o me propuse sacar algo positivo de la situación.					
6.	Hice algo en lo que no creía, pero al menos no me quedé sin hacer nada.					
7.	Intenté encontrar al responsable para hacerle cambiar de opinión.					
8.	Hablé con alguien para averiguar más sobre la situación.					
9.	Me critiqué o sermoneé a mí mismo.					
10.	No intenté quemar mis naves (“no me jugué el todo por el todo”), sino que dejé alguna posibilidad abierta.					
11.	Confí en que ocurriera un milagro.					
12.	Seguí adelante con mi destino (simplemente algunas veces tengo mala suerte).					
13.	Seguí adelante como si no hubiera pasado nada.					

	<b>Ítemes</b>	<b>EN ABSOLUTO</b>	<b>EN ALGUNA MEDIDA</b>	<b>BASTANTE</b>	<b>EN GRAN MEDIDA</b>	<b>NO SE PUEDE REALIZAR</b>
<b>14.</b>	Intenté guardar para mí mis sentimientos.					
<b>15.</b>	Busqué algún resquicio de esperanza, por así decirlo; intenté mirar las cosas por su lado bueno.					
<b>16.</b>	Dormí más de lo habitual en mí.					
<b>17.</b>	Manifesté mi enojo a la(s) persona(s) responsable(s) del problema.					
<b>18.</b>	Acepté la simpatía y comprensión de alguna persona.					
<b>19.</b>	Me dije a mí mismo cosas que me hicieron sentir mejor.					
<b>20.</b>	Me sentí inspirado para hacer algo creativo.					
<b>21.</b>	Intenté olvidarme de todo.					
<b>22.</b>	Busqué la ayuda de un profesional.					
<b>23.</b>	Cambié, maduré como persona.					
<b>24.</b>	Esperé a ver lo que pasaba antes de hacer nada.					
<b>25.</b>	Me disculpé o hice algo para compensar.					
<b>26.</b>	Desarrollé un plan de acción y lo seguí.					
<b>27.</b>	Acepté la segunda posibilidad mejor después de la que yo quería.					
<b>28.</b>	De algún modo expresé mis sentimientos.					
<b>29.</b>	Me di cuenta de que yo fui la causa del problema.					
<b>30.</b>	Salí de la experiencia mejor de lo que entré.					
<b>31.</b>	Hablé con alguien que podía hacer algo concreto por mi problema.					
<b>32.</b>	Me alejé del problema por un tiempo, intenté descansar o tomarme unas vacaciones.					
<b>33.</b>	Intenté sentirme mejor comiendo, fumando, tomando droga o medicamentos, etc.					
<b>34.</b>	Tomé una decisión importante o hice algo arriesgado.					
<b>35.</b>	Intenté no actuar demasiado deprisa o dejarme llevar por mi primer impulso.					
<b>36.</b>	Tuve fe en algo nuevo.					
<b>37.</b>	Mantuve mi orgullo y puse al mal tiempo buena cara.					
<b>38.</b>	Redescubrí lo que es importante en la vida.					
<b>39.</b>	Cambié algo para que las cosas fueran bien.					
<b>40.</b>	Evité estar con la gente en general.					

	<b>Ítemes</b>	<b>EN ABSOLUTO</b>	<b>EN ALGUNA MEDIDA</b>	<b>BASTANTE</b>	<b>EN GRAN MEDIDA</b>	<b>NO SE PUEDE REALIZAR</b>
<b>41.</b>	No permití que me venciera, rehusé pensar en el problema mucho tiempo.					
<b>42.</b>	Pregunté a un pariente o un amigo y respeté su consejo.					
<b>43.</b>	Oculté a los demás lo mal que me iban las cosas.					
<b>44.</b>	No tomé en serio la situación, me negué a considerarla en serio.					
<b>45.</b>	Le conté a alguien cómo me sentía.					
<b>46.</b>	Me mantuve firme y peleé por lo que quería.					
<b>47.</b>	Me desquité con los demás.					
<b>48.</b>	Recurrí a experiencias pasadas, ya me había encontrado antes en una situación similar.					
<b>49.</b>	Sabía lo que había que hacer, así que redoblé mis esfuerzos para conseguir que las cosas marcharan bien.					
<b>50.</b>	Me negué a creer lo que había ocurrido.					
<b>51.</b>	Me prometí a mí mismo que las cosas serían distintas la próxima vez.					
<b>52.</b>	Propuse un par de soluciones distintas al problema.					
<b>53.</b>	Lo acepté ya que no podía hacer nada al respecto.					
<b>54.</b>	Intenté que mis sentimientos no interfirieran demasiado con otras cosas.					
<b>55.</b>	Deseé poder cambiar las cosas o la forma como me sentía.					
<b>56.</b>	Cambié algo de mí.					
<b>57.</b>	Soñé o me imaginé otro tiempo y otro lugar mejor que el presente.					
<b>58.</b>	Deseé que la situación se desvaneciera o terminara de algún modo.					
<b>59.</b>	Fantaseé e imaginé el modo en que podrían cambiar las cosas.					
<b>60.</b>	Recé.					
<b>61.</b>	Me preparé para lo peor.					
<b>62.</b>	Repasé mentalmente lo que haría o diría.					
<b>63.</b>	Pensé cómo dominaría la situación alguna persona a quien admiro y la tomé como modelo.					
<b>64.</b>	Intenté ver las cosas desde el punto de vista de otra persona.					
<b>65.</b>	Me recordé a mí mismo cuánto peor podrían ser las cosas.					
<b>66.</b>	Hice <i>jogging</i> u otro ejercicio.					
<b>67.</b>	Intenté algo distinto de todo lo anterior.					

### 3. Escala de satisfacción laboral ESLA-Educación

#### Cuestionario B

A continuación se enumeran una serie de afirmaciones, elija la que mejor refleje su situación laboral y el ambiente donde trabaja. Marque con una "X" una sola opción de respuesta.

Ítems	Fuerte acuerdo	Acuerdo	Neutro	Desacuerdo	Fuerte desacuerdo
1. La jornada laboral es tan extensa que no me permite dedicarme a otra cosa					
2. Pienso que me sentiría mejor trabajando en un lugar más iluminado					
3. Frecuentemente los superiores transmiten mensajes contradictorios					
4. Gozo de la libertad suficiente para decidir cómo realizar mi trabajo					
5. Se comunican claramente las reglas y planes de trabajo					
6. Mi tarea se ha transformado en una actividad rutinaria					
7. Creo que a través de este trabajo puedo ver concretadas mis metas personales					
8. Dispongo del tiempo necesario para realizar pausas durante mi trabajo					
9. La institución nos informa constantemente acerca de los riesgos laborales					
10. Lo único que hago es obedecer órdenes					
11. Me siento integrado y aceptado por la institución					
12. Mi trabajo es lo suficientemente variado y flexible					
13. Se me ha brindado toda la información necesaria para realizar adecuadamente mi tarea					
14. Siento que mi jornada de trabajo es excesiva					
15. Tengo pleno conocimiento de lo que la institución espera de mi trabajo					
16. Me resulta gratificante compartir las tareas con otros profesionales					
17. Los superiores manifiestan interés en mi desempeño					
18. Siempre supe que mi verdadera profesión era enseñar					
19. La institución intenta satisfacer las necesidades de todos por igual					
20. No tengo el suficiente tiempo para descansar entre los períodos de clase					
21. El ambiente donde trabajo no me permite desarrollar a pleno mis habilidades					
22. Lo único que espero de mi trabajo es alcanzar una situación económica estable					
23. Me siento un poco inseguro con respecto a las actividades que debo realizar					

<b>Ítemes</b>	<b>Fuerte acuerdo</b>	<b>Acuerdo</b>	<b>Neutro</b>	<b>Desacuerdo</b>	<b>Fuerte desacuerdo</b>
24. Me interesa producir constantemente ideas nuevas y productivas					
25. Los directivos no están preparados para delegar funciones					
26. Mi lugar de trabajo tiene una ventilación adecuada					
27. No me siento acompañado por la institución cuando surgen inconvenientes laborales					
28. Suelo aburrirme cuando estoy dictando clases					
29. Siento que mi tarea me permite obtener importantes logros					
30. La dirección anima a los docentes a participar de las actividades escolares					
31. Si tuviera que elegir nuevamente mi profesión me gustaría que estuviera relacionada con la docencia					
32. Muchas veces no estoy seguro si cumplo con las expectativas de la institución					
33. Los superiores me consultan con frecuencia acerca de la ejecución de mis tareas					

#### 4. Escala de Autoeficacia para Docentes

##### Cuestionario C

Este cuestionario ha sido desarrollado para ayudarnos a obtener una mejor comprensión del tipo de cosas que resultan dificultosas para el docente en sus actividades escolares. Por favor, indica tu opinión acerca de cada enunciado marcando una "X" en la opción apropiada.

Ítemes	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Puedo influir en las decisiones tomadas por la escuela					
2. Puedo expresar mis opiniones acerca de cuestiones importantes para la escuela					
3. Puedo influir en la adquisición de equipamiento y materiales necesarios para mis clases					
4. Puedo influir en el número de alumnos que asisten a clase en mi escuela					
5. Puedo lograr que los alumnos más problemáticos me comprendan					
6. Puedo promover el aprendizaje aun cuando no cuenten con el apoyo del hogar					
7. Puedo conseguir que los alumnos realicen las tareas que les resultan más difíciles					
8. Puedo incrementar la retención de lo enseñado por parte de los alumnos					
9. Puedo motivar a los alumnos que muestran poco interés por el trabajo escolar					
10. Puedo lograr que los alumnos trabajen de forma grupal					
11. Puedo resolver condiciones sociales adversas al aprendizaje escolar					
12. Puedo lograr que los alumnos hagan sus tareas en su hogar					
13. Puedo conseguir que los alumnos respeten las reglas dentro del aula					
14. Puedo controlar conductas indisciplinadas en el aula					
15. Puedo prevenir problemas de conducta en el patio escolar					
16. Puedo conseguir la participación de los padres en las actividades escolares					
17. Puedo asesorar a los padres sobre cómo ayudar a sus hijos en la escuela					
18. Puedo lograr que los padres se sientan cómodos al venir a la escuela					
19. Puedo lograr que los grupos comunitarios participen en la actividad escolar					
20. Puedo lograr que las iglesias participen en la actividad escolar					
21. Puedo lograr que las empresas participen en la actividad escolar					

<b>Ítems</b>	<b>Nada</b>	<b>Muy poco</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
22. Puedo lograr que las universidades participen en la actividad escolar					
23. Puedo lograr que la escuela sea un lugar seguro					
24. Puedo lograr que los alumnos disfruten asistiendo a la escuela					
25. Puedo contribuir a que los alumnos confíen en sus maestros					
26. Puedo ayudar a otros docentes a perfeccionar sus habilidades pedagógicas					
27. Puedo obtener la colaboración entre los docentes y la administración para lograr un efectivo funcionamiento escolar					
28. Puedo reducir la marginación en la escuela					
29. Puedo reducir el ausentismo escolar					
30. Puedo lograr que los alumnos se sientan capaces de realizar el trabajo escolar					

## 5. Inventario de Burnout (MBI-Educación)

### Cuestionario D

A continuación se enumera una serie de afirmaciones relacionadas con su vida laboral. Conteste indicando con qué frecuencia ha experimentado ese sentimiento marcando con una "X" una sola opción.

Ítems	Nunca	Casi nunca	Pocas veces	A veces	Bastante	Muchas veces	Todos los días
1. Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo							
2. Me siento cansado al final de la jornada de trabajo							
3. Me siento fatigado cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrenarme con otro día de trabajo							
4. Fácilmente comprendo cómo se sienten los alumnos							
5. Creo que trato a algunos alumnos como si fuesen objetos impersonales							
6. Trabajar todo el día con alumnos es un esfuerzo							
7. Trato muy eficazmente los problemas de mis alumnos							
8. Me siento "quemado" por mi trabajo							
9. Creo que estoy influyendo positivamente con mi trabajo en las vidas de los demás							
10. Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo esta profesión							
11. Me preocupa el hecho de que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente							
12. Me siento muy activo							
13. Me siento frustrado en mi trabajo							
14. Creo que estoy trabajando demasiado							
15. No me preocupa realmente lo que le ocurre a algunos alumnos a los que enseño							
16. Trabajar directamente con alumnos me produce estrés							
17. Fácilmente puedo crear una atmósfera relajada con los alumnos a los que enseño							
18. Me siento estimulado después de trabajar en contacto con alumnos							
19. He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión							

<b>Ítemes</b>	<b>Nunca</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Pocas veces</b>	<b>A veces</b>	<b>Bastante</b>	<b>Muchas veces</b>	<b>Todos los días</b>
20. Me siento acabado							
21. En mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha calma							
22. Creo que los alumnos con los que trato me culpan de algunos de sus problemas							