
Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor

por Laura BERMEJO TORO y María PRIETO URSÚA
Universidad Pontificia de Comillas, Madrid

El *malestar docente* se define como «el conjunto de consecuencias negativas que afectan a la personalidad del profesor a partir de la acción combinada de condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia» (Esteve, 1987). Una de las principales consecuencias del malestar docente es el síndrome de *burnout*. Maslach y Jackson (1981) definen el *burnout* como la reacción a un estresor crónico que se produce entre los profesionales de ayuda en función de las características específicas de las demandas de estas ocupaciones, caracterizado por agotamiento físico y psicológico, actitud fría y despersonalizada en relación con los demás y sentimiento de inadecuación ante las tareas que se han de desarrollar.

Al analizar el problema del *burnout* docente diversos estudios han partido de la conceptualización del estrés que plantean los modelos *transaccionales* o interactivos, que asumen que es un *proceso* dinámico de interacción entre el sujeto y el ambiente constituido por las

situaciones de estrés o estresores (variables antecedentes), variables mediadoras (del sujeto) y respuestas o reacciones de estrés. Este trabajo se sitúa desde esta perspectiva interaccional.

Numerosos trabajos han analizado esas variables *antecedentes* y su relación con las manifestaciones de malestar docente (Antoniou, Polychroni y Walters, 2000; Dunham, 1992; Matud, García y Matud, 2002; Moreno-Jiménez, Garrosa y González, 2000; Travers y Cooper, 1997, etc.). Más escasos han sido los estudios sobre las variables *mediadoras* del malestar docente. Entre estos últimos, destacan los trabajos centrados en variables de tipo cognitivo, como el locus de control (Bein, Anderson y Maes, 1990; Calvete y Villa, 1999; Lunenburg y Cadavid, 1992), el estilo atribucional (Chwalisz, Altmaier y Russell, 1992; Martínez-Abascal, 1994, 1997), las creencias irracionales (Calvete y Villa, 1999; Forman, 1994; Bermejo y Prieto, 2005) y la autoeficacia docente (Brouwers, Evers

y Tomic, 2001; Brouwers y Tomic, 1998; Brouwers y Tomic, 2000; Chwalisz, Altmaier y Russell, 1992; Evers, Brouwers y Tomic, 2002; Flores y Fernández-Castro, 2004; Friedman, 1999; Greenwood, Olejnik y Parkay, 1990; Kumarakulasingam, 2003; Parkay, Greenwood, Olejnik y Proller, 1988). Es en esta última variable, la autoeficacia del profesor, en la que se centra este trabajo.

Partiendo del planteamiento de Bandura (1977) sobre la relación de mutua influencia entre pensamientos, acciones y emociones, se considera que: a) las cogniciones de los individuos influyen en lo que estos perciben y hacen y, a su vez, estas cogniciones se ven modificadas por los efectos de sus acciones y por la acumulación de consecuencias observadas en los demás, y b) la creencia o grado de seguridad por parte de un sujeto en sus propias capacidades determinará el empeño que el sujeto pondrá para conseguir sus propios objetivos y la facilidad o dificultad en conseguirlos, y también determinará ciertas reacciones emocionales, como la depresión o estrés, que acompañan a la acción. Desde este marco teórico se destaca, pues, la *autoeficacia* como mecanismo cognitivo mediador del impacto de las condiciones ambientales sobre la conducta.

La *autoeficacia docente* es, por tanto, una variable que puede estar influyendo en el problema del malestar docente. Bandura (1986) entiende la autoeficacia como una cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente, y afirma que «la percepción de la eficacia per-

sonal para afrontar las múltiples demandas de la vida cotidiana afecta al bienestar psicológico, al desempeño y al rumbo que toma la vida de las personas» (Bandura, 1995). De este modo, las creencias de eficacia influirían en el nivel de estrés y depresión que experimentan las personas cuando se enfrentan a demandas exigentes del ambiente (Bandura, 2001). Así, los profesores con sentimientos de ineficacia se ven debilitados por el estrés y desarrollan actuaciones menos efectivas con los estudiantes; en estos casos en que el profesor se ve invadido por un sentimiento de ineficacia personal puede creer que otros docentes eficaces sí son capaces de motivar a sus alumnos, lo cual puede hacer que comience a tener dudas sobre su valor como profesional y que experimente un déficit afectivo que se acompaña de altos sentimientos de estrés y puede ser seguido de interacciones hostiles y negativas con estudiantes «rebeldes» (Gozalo y León, 1999).

Las creencias de autoeficacia están relacionadas también con las actitudes de los profesores hacia la enseñanza. Los profesores con elevado sentimiento de autoeficacia manifiestan gran entusiasmo por la enseñanza y se encuentran más comprometidos con su profesión, de modo que muestran mayor apertura a nuevas ideas, están dispuestos a probar métodos innovadores, planifican y organizan mejor sus clases y dedican más tiempo a los alumnos que se esfuerzan (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998). Además, la autoeficacia docente se relaciona también con el rendimiento de los alumnos, con su motivación, con su autoeficacia y con las conductas que éstos manifiestan

en el aula (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998).

Algunas investigaciones han mostrado relación entre las creencias de autoeficacia y el estrés docente (Parkay et al. 1988; Melby, 1996). En este sentido, Greenwood et al. (1990) encontraron que aquellos profesores que pensaban que tenían mayor poder para motivar a los alumnos mostraban menos estrés que los que creían que no podían influir en la ejecución de los alumnos. Varios autores han encontrado relaciones significativas y negativas entre la *autoeficacia docente* y alguna o todas las dimensiones del *burnout*, tanto en estudios transversales (Brouwers, Evers y Tomic, 2001; Brouwers y Tomic, 1998; Chwalisz, Altmaier y Russell, 1992; Evers, Brouwers y Tomic, 2002; Kumarakulasingam, 2003) como longitudinales (Brouwers y Tomic, 2000; Schmitz, 2000; Schwarzer y Schmitz, 1999).

Aunque en algunos de estos trabajos se ha evaluado la autoeficacia docente como un constructo unidimensional (Greenwood et al., 1990), la mayoría de estos estudios parten de una concepción de la autoeficacia multidimensional, es decir, distinguen diferentes dimensiones de la autoeficacia, de manera que cada uno de estos trabajos se ha centrado en una o varias dimensiones específicas de la autoeficacia docente (Brouwers, Evers y Tomic, 2001; Brouwers y Tomic, 1998; Brouwers y Tomic, 2000; Evers, Brouwers y Tomic, 2002; Kumarakulasingam, 2003). Una de las dimensiones más estudiadas en relación con el *burnout* docente ha sido la eficacia para el manejo de

la clase, que parece tener un importante poder predictivo sobre la dimensión del *burnout* Falta de Realización Personal (Brouwers y Tomic, 1998, 2000; Kumarakulasingam, 2003).

También se han encontrado relaciones significativas entre la eficacia docente y el absentismo laboral de los profesores (Imants y Van Zoelen, 1995; Lee y Westrom, 1991).

Sin embargo, en nuestro país tan sólo hemos hallado un estudio que analice la percepción de eficacia del profesor y su relación con algunas de las manifestaciones psicológicas del malestar docente (Flores y Fernández-Castro, 2004). Estos autores estudiaron la relación entre el *burnout* y las creencias de los profesores sobre *eficacia de la docencia*, sobre su *eficacia docente personal* y sobre su *competencia personal* en general, encontrando que el *burnout* se asoció a las creencias de baja competencia personal y con la creencia en la eficacia de la docencia.

Por otra parte, a pesar de que la Teoría Social Cognitiva plantea que las creencias de autoeficacia pueden incidir en el nivel de depresión que sufran las personas ante situaciones demandantes (Bandura, 2001), no hemos hallado ningún estudio que comprobara esta relación entre la autoeficacia y la depresión en muestras de profesores, aunque sí se ha comprobado esta asociación en algunos estudios recientes realizados con población no docente (Bodin y Martinsen, 2004; Maciejewski, Prigerson y Mazure, 2000).

Por todo ello, este trabajo se plantea como objetivo estudiar la relación entre la autoeficacia docente y algunos de los indicadores más relevantes de malestar docente: estrés de rol, síndrome de *burnout*, depresión y absentismo, en una muestra de profesores de secundaria de nacionalidad española.

Método

Sujetos

La muestra de la investigación está compuesta por 71 profesores de Educación Secundaria de tres centros de enseñanza reglada de la Comunidad de

Madrid, un instituto público y dos centros privados concertados. La muestra no es representativa de la población docente, por lo que este estudio debe ser considerado como un trabajo de carácter cualitativo.

De los 71 profesores que han participado en el estudio, el 43.7% son varones (n = 31) y el 56.3% mujeres (n = 40) y tienen una media de edad de 41.54 años. En la Tabla 1 se presentan la distribución de frecuencias y los porcentajes de algunas características laborales de la muestra.

TABLA 1. Características laborales de la muestra

	Frecuencia	Porcentaje
Años experiencia docente (N = 71)		
Menos de 5 años	8	11.3 %
Entre 5 y 10 años	16	22.5 %
Entre 10 y 20 años	19	26.8 %
Entre 20 y 30 años	16	22.5 %
Más de 30 años	12	16.9 %
Tipo de centro (N = 71)		
Público	15	21.1 %
Privado concertado	56	78.9 %
Nivel de enseñanza (N = 70)		
ESO	29	41.4 %
Bachillerato	10	14.3 %
ESO y Bchto.	13	18.6 %
C.F.G.M.	9	12.9 %
C.F.G.S.	8	11.4 %
Garantía social	1	1.4 %
Horas de clase la semana (N = 71)		
Hasta 20 horas	33	46.5 %
Más de 20 horas	38	53.5 %

Instrumentos

Se utilizaron cuatro pruebas de autoinforme validadas y un cuestionario sociodemográfico y laboral para evaluar las diferentes variables implicadas en

esta investigación. A continuación se describen cada uno de los instrumentos empleados.

Cuestionario de Burnout del Profes-

rado (CBP-R) (Moreno-Jiménez et al. 2000). El CBP-R evalúa los procesos de estrés y burnout específicos de la profesión docente. Además, en este cuestionario se recoge información referida a las fuentes de estrés o variables antecedentes propias de la organización y del contexto laboral donde el profesor desempeña su trabajo. El cuestionario se compone de tres factores (I. Estrés y Burnout; II. Desorganización; III. Problemática administrativa) que se dividen a su vez en escalas. Para este trabajo hemos empleado únicamente las respuestas de los profesores en el primer factor, Estrés y Burnout, que está formado por dos escalas:

- *Estrés de rol*: evalúa el estrés producto de las disfunciones de rol.
- *Burnout*: incluye cuestiones relativas al proceso de *burnout* y a cada una de sus tres dimensiones: Agotamiento Emocional, Despersonalización y Falta de Realización Personal.

El cuestionario en su totalidad está formado por 66 ítems que se responden a través de una escala de tipo Likert de 5 puntos (desde 1 = *no me afecta*, hasta 5 = *me afecta muchísimo*, para los 11 primeros ítems; desde 1 = *totalmente en desacuerdo* hasta 5 = *totalmente de acuerdo* para los 55 ítems restantes). Las puntuaciones más elevadas en cada una de las escalas están relacionadas con una mayor problemática para el sujeto en las variables estudiadas. En cuanto a la fiabilidad del instrumento hemos obtenido un elevado índice de consistencia interna Alfa de Cronbach ($\alpha = .92$).

Symptoms Checklist-90-R (SCL-90-R) (Derogatis, 1977). Se empleó la versión española del instrumento elaborada por González de Rivera, De las Cuevas, Rodríguez-Abuin y Rodríguez-Pulido (2002). Se trata de una de las pruebas de medida desarrolladas por Derogatis y su grupo que son, probablemente, los más utilizados para la evaluación de las consecuencias de la respuesta de estrés. El SCL-90-R consta de nueve escalas que evalúan nueve dimensiones sintomáticas de psicopatología. Para esta investigación únicamente hemos tomado los datos de la escala de Depresión.

El SCL-90-R consta de un total de 90 ítems cada uno de los cuales describe una alteración psicopatológica o psicósomática concreta. Se responde a los ítems en una escala de 5 puntos que oscila desde 0 = *nada en absoluto* (ausencia total de molestias relacionadas con el síntoma) hasta 4 = *mucho o extremadamente* (molestia máxima). También se ha obtenido alto nivel de consistencia interna en la aplicación del SCL-90-R en esta investigación ($\alpha = .96$).

Beck Depression Inventory (BDI) (Beck, Rush, Shaw y Emery, 1979). Este cuestionario ha sido empleado para evaluar la intensidad del síndrome depresivo. La forma autoaplicada de esta versión revisada del inventario, adaptada y traducida por Vázquez y Sanz (1991), consta de 21 ítems. La puntuación total se obtiene sumando los valores correspondientes de las frases seleccionadas por el sujeto en los 21 apartados. Estos valores van de 0 a 3 y la puntuación total de 0 a

63. En la presente aplicación del inventario hemos obtenido un alfa de .78.

Escala de Percepción de Eficacia del Profesor (TSES, Teachers' Sense of Efficacy Scale) (Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2001). Este instrumento se empleó para evaluar la autoeficacia docente. La escala se deriva de la Escala de Autoeficacia de Bandura, aunque la TSES introduce algunas mejoras y, a diferencia de la de Bandura, sí está publicada. La TSES ofrece además buenos datos de fiabilidad y validez. Se empleó la forma breve de este instrumento que consta de 12 ítems que se dividen en tres subescalas: *Eficacia para implicar a los alumnos*, *Eficacia para las estrategias educativas* y *Eficacia en el manejo de la clase*. Se responde a cada ítem mediante una escala de 9 puntos que va desde nada hasta mucho. Al igual que en el resto de los instrumentos empleados, la TSES presentó un buen índice de fiabilidad ($\alpha = .90$) con la muestra de este estudio.

Se elaboró además un *cuestionario sociodemográfico y laboral* que incluyó, entre otros, un apartado sobre *absentismo* laboral en el que se preguntaba a los profesores si habrían sufrido alguna baja laboral por enfermedad durante el curso 2003-2004, y en caso afirmativo se les solicitaba información sobre la duración (número de días) y la causa (tipo de dolencia) de cada baja sufrida. En este apartado también se les preguntaba si durante el curso 2003-2004 tuvieron alguna ausencia que, por su brevedad, no llegara a causar baja laboral así como el número de días que sumaron esas ausencias breves.

Procedimiento

Se estableció contacto con responsables (Directores, Jefes de Estudios y Orientadores) de cinco centros educativos de la Comunidad de Madrid. Tres centros aceptaron colaborar con la investigación. Los criterios de inclusión muestral fueron: a) trabajar como profesor en alguno de dichos centros; b) querer participar de forma anónima y desinteresada en la investigación.

A continuación se procedió a la distribución de los cuadernillos de evaluación en los centros con instrucciones sobre la forma de responder los cuestionarios y sobre cómo efectuar su devolución. Una vez recopilados los cuestionarios analizamos los datos a través del programa SPSS versión 12.0 para Windows.

Resultados

Análisis descriptivo

En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos y el porcentaje de sujetos que presentaron un nivel bajo, medio o alto tanto en la puntuación total como en cada una de las dimensiones de la TSES. Para clasificar las puntuaciones de cada sujeto en las categorías «bajo», «medio» o «alto», se calcularon los percentiles 33 y 66 para esta muestra y se estableció que el nivel «bajo» iría desde la puntuación más baja hasta la puntuación correspondiente al percentil 33; el nivel «medio», desde la puntuación siguiente a la del percentil 33 hasta la puntuación correspondiente al percentil 66; y el nivel «alto» desde la puntuación inmediatamente superior a la del percentil 66 hasta la puntuación máxima. Como

Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor

se observa en la Tabla 2, la puntuación media en Percepción de Eficacia fue de 6.15 (la puntuación oscila entre 9 y 1). La subescala *Eficacia para las Estrate-*

gias Educativas fue la que obtuvo la media más elevada. Además, parece destacable el hecho de que casi un 34 % de los docentes puntuó bajo en la TSES.

TABLA 2. Estadísticos descriptivos y niveles de Percepción de Eficacia Docente

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica	Nivel		
						Bajo	Medio	Alto
Percepción de Eficacia del Profesor (TSES)	65	2.83	7.67	6.15	1.03	33.8%	33.8%	32.3%
Eficacia para implicar a los alumnos	69	2.50	7.75	5.75	1.22	34.8%	31.9%	33.3%
Eficacia para las estrategias educativas	68	3.75	8.25	6.48	1.04	36.8%	35.3%	27.9%
Eficacia para el manejo de la clase	68	1.50	8.00	6.22	1.29	35.3%	30.9%	33.8%

Hemos hallado también algunos estadísticos descriptivos así como los porcentajes de sujetos que presentan nivel «bajo», «medio» o «alto» (según los baremos ofrecidos por los autores de los instrumentos empleados) en las variables que hemos tomado como indicadores psicológicos del malestar docente (véase Tabla 3).

En aquellas variables evaluadas a través del CBP-R, Estrés de rol y *Burnout*, cuya puntuación media puede oscilar entre 1 y 5, las medias obtenidas fueron 2.83 y 2.12 respectivamente. Si analizamos las frecuencias de la Tabla 3 podemos observar cómo un porcentaje elevado de los profesores de la muestra presentó niveles medios o altos de Estrés de rol y

de *Burnout*. De las tres dimensiones que componen el síndrome de *burnout*, la media más elevada fue en Agotamiento emocional.

En cuanto al nivel de síntomas depresivos, evaluados por la escala de Depresión del SCL-90-R, el porcentaje de sujetos que presentaron nivel «alto» en esta variable fue de 26.1%. Sin embargo, al evaluar la sintomatología depresiva a través del BDI, ninguno de los participantes presentó un nivel grave de depresión y un 20% mostró depresión leve.

TABLA 3. Estadísticos descriptivos y niveles de las variables Estrés de rol, Burnout y Depresión

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Nivel		
						Bajo	Medio	Alto
Estrés de rol	66	1.69	4.38	2.83	.57	15.2%	53.0%	31.8%
Burnout	66	1.11	3.89	2.12	.58	30.3%	47.0%	22.7%
Agotamiento emocional	68	1.25	4.50	2.42	.72	27.9%	32.4%	39.7%
Despersonalización	71	1.00	3.50	1.73	.55	29.6%	47.9%	22.5%
Falta de realización personal	68	1.00	3.71	2.03	.66	51.5%	32.4%	16.2%
Depresión (SCL-90-R)	69	.00	2.46	.67	.54	36.2%	37.7%	26.1%

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.	Nivel			
						No depresión	Leve	Moderada	Grave
BDI	70	0	20	6.10	4.52	78.6%	20.0%	1.4%	0.0%

Análisis correlacional

En cuanto a las correlaciones entre las manifestaciones que se refieren a síntomas psicológicos y la Percepción de Eficacia del Profesor (Tabla 4), resultaron significativas en su mayoría las correlaciones entre la TSES y el *Burnout*. El índice global de *burnout* se asoció de forma significativa, negativa y moderada con la Percepción de Eficacia del Profesor de manera que, en la medida en que los sujetos mostraron mayor confianza en sus capacidades como profesores, menores fueron sus puntuaciones en *burnout*. En concreto, la dimensión Falta de Realización Personal ha sido la que ha mostrado mayor relación con la Percepción de Eficacia del Profesor, seguida de Agotamiento emocional.

Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor

TABLA 4. Correlaciones entre las manifestaciones del malestar docente y la Percepción de Eficacia del Profesor (TSES)

	Percepción de Eficacia del Profesor (TSES)	Eficacia para implicar a alumnos	Eficacia para las estrategias educativas	Eficacia para el manejo de la clase
Estrés de rol	-.23	-.29*	-.04	-.25*
Burnout	-.40**	-.47**	-.25*	-.37**
Agotamiento emocional	-.28*	-.32**	-.19	-.25*
Despersonalización	-.23	-.25*	-.15	-.27*
Falta de realización	-.48**	-.57**	-.27*	-.42**
Depresión (SCL-90-R)	-.14	-.10	-.11	-.14
Depresión (BDI)	-.05	-.10	.00	-.06
Días de ausencia	-.02	.01	.03	-.06
Número de bajas	-.31*	-.30*	.12	-.32*
Días de baja	-.40**	-.29*	-.36*	-.36**

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

De las diferentes subescalas de la TSES, la *Eficacia para implicar a los alumnos* y la *Eficacia para el manejo de la clase* fueron las que se asociaron en mayor medida al *burnout* y a sus tres dimensiones. La variable Estrés de Rol también se mostró vinculada de forma estadísticamente significativa a algunas de las subescalas del TSES. Concretamente el Estrés de rol se asoció a la *Eficacia para Implicar a los alumnos* y a la *Eficacia para el manejo de la clase*. No hallamos correlaciones significativas entre el TSES y los síntomas depresivos, ya fueran evaluados a través del SCL-90-R o a través del BDI.

En la Tabla 4 se muestran también las correlaciones entre las medidas de Absentismo y la Percepción de Eficacia del Profesor. El número de ausencias breves no se relacionó de forma estadísticamente significativa con la Percepción de Eficacia. Sin embargo, tanto el número

de bajas por enfermedad como los días de baja se asociaron de manera significativa, negativa y moderada con la puntuación total en la TSES y con casi todas sus dimensiones.

Diferencias entre grupos

Para profundizar más en la vinculación entre la autoeficacia y el malestar docente procedimos a la comparación de las medias de los grupos de profesores con puntuaciones extremas en Percepción de eficacia en cada una de las manifestaciones psíquicas analizadas. Así, clasificamos a los profesores en dos grupos: a) Grupo con baja percepción de eficacia (puntuaciones por debajo del percentil 33) y b) Grupos con alta percepción de eficacia (puntuaciones por encima del percentil 66).

TABLA 5. Diferencias en estrés de rol, burnout, depresión y absentismo en función de tener baja o alta Percepción de Eficacia (TSES).

Como se observa en la Tabla 5, el grupo de sujetos con los valores más bajos en la puntuación total de la TSES, es decir aquellos profesores que se percibían como menos eficaces en su labor docente obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas en el índice general de *burnout* que el grupo con alta percepción de eficacia docente. La magnitud de esta diferencia fue bastante grande ($d = .79$).

De las dimensiones que componen el síndrome de *burnout*, sólo hallamos diferencias significativas en Falta de realización personal. En esta variable, el grupo de sujetos con baja percepción de eficacia también obtuvo una media significativamente superior que la del grupo con las puntuaciones más altas en percepción de eficacia, siendo muy grande la magnitud de esta diferencia de medias ($d = .99$).

En el resto de los indicadores psicológicos, estrés de rol y depresión, no encontramos diferencias significativas en función del nivel bajo o alto de percepción de eficacia docente.

En lo que se refiere a las variables relacionadas con el absentismo, aunque no hemos hallado diferencias significativas en función del nivel de eficacia con que se perciben los docentes, conviene resaltar las tendencias encontradas en las variables referidas a las bajas laborales. Tanto la media en el número de bajas como la media en días de baja han sido considerablemente más altas para el grupo con más baja percepción de eficacia que para el grupo con alta percepción de eficacia. Aunque estas diferencias no han resultado estadísticamente significativas, los tamaños del efecto obtenidos son moderados, lo que puede suponer que con muestras de mayor tamaño es posible que estas diferencias sí hubiesen sido significativas.

Posteriormente, y con la intención de analizar las posibles diferencias en los indicadores psicológicos del malestar docente según los distintos tipos de eficacia percibida por los docentes, comparamos las medias en dichos indicadores del grupo de profesores con puntuaciones bajas (por debajo del percentil 33) con las del grupo con puntuaciones altas (por encima del percentil 66) en las distintas subescalas del TSES. A continuación presentamos los resultados de estas comparaciones.

Percepción de Eficacia para Implicar a los Alumnos

Al comparar las medias en las distintas manifestaciones psíquicas sólo encontramos diferencias significativas en el índice general de *burnout* y en sus tres dimensiones (véase Tabla 6). No obstante, como vemos en la Tabla 6 la diferencia de medias en Agotamiento emocional y en Despersonalización está prácticamente en el límite del criterio de significación estadística ($p < .05$).

TABLA 6. Diferencias en *burnout* y en sus dimensiones en función del nivel de Percepción de eficacia para Implicar a los alumnos

	Percepción de Eficacia para Implicar a los Alumnos	N	Media	Desv. típ.	t	p	d
Burnout	Bajo	21	2,44	,64	3,49	,00	1,07
	Alto	22	1,85	,45			
Agotamiento emocional	Bajo	22	2,66	,81	2,05	,05	,61
	Alto	23	2,22	,62			
Despersonalización	Bajo	24	1,88	,59	2,05	,05	,60
	Alto	23	1,57	,43			
Falta de realización personal	Bajo	22	2,47	,69	4,66	,00	1,40
	Alto	22	1,62	,51			

Percepción de Eficacia para las Estrategias Educativas

El contraste de medias no arrojó ninguna diferencia estadísticamente significativa en los indicadores psicológicos del malestar docente en función del nivel bajo o alto de eficacia para las estrategias educativas percibida por los profesores.

Percepción de Eficacia para el Manejo de la Clase

Únicamente resultó significativa la diferencia entre la media en Falta de realización personal del grupo de profesores con baja percepción de *Eficacia para el manejo de la clase* y la media del grupo con una alta percepción de eficacia en este aspecto. La media del primer grupo ($M = 2.34$, $DE = .70$) superó de forma significativa a la del segundo ($M = 1.84$, $DE = .67$; $t = 2.43$, $p = .02$). El tamaño del efecto fue bastante elevado ($d = .73$).

Discusión

Un primer resultado interesante sobre la relación entre *Percepción de Eficacia Docente* y las manifestaciones del malestar docente es el hecho de que la Percepción de Eficacia de los profesores en general, se ha asociado fundamentalmente al síndrome de *burnout* y al número y días de baja laboral. Los profesores que se perciben como menos eficaces en sus labores docentes tienden a manifestar mayores niveles de *burnout* y a padecer mayor número y días de baja. Estas correlaciones han sido de magnitud baja a moderada. Concretamente encontramos que los profesores que puntuaron más bajo en Percepción de Eficacia obtuvieron medias más altas en

Burnout y Falta de Realización. Estos resultados son congruentes con los encontrados en investigaciones internacionales sobre la relación entre la autoeficacia docente y el síndrome de *burnout* (Brouwers, Evers y Tomic, 2001; Chwalisz, Altmaier y Russell, 1992; Evers, Brouwers y Tomic, 2002) y sobre autoeficacia y absentismo en profesores (Imants y Van Zoelen, 1995; Lee y Westrom, 1991).

Flores y Fernández-Castro (2004) estudiaron, entre otras cosas, la relación entre el *burnout* y las creencias de los profesores sobre la *eficacia de la docencia*, sobre su *eficacia docente personal* y sobre su *competencia personal* en general, encontrando que el *burnout* se asociaba a las creencias de baja competencia personal y a la creencia en la eficacia de la docencia. Sin embargo, los resultados que nosotros hemos encontrado no se muestran coherentes con los obtenidos por Flores y Fernández-Castro (2004), si tenemos en cuenta que nuestra medida de autoeficacia tiene más que ver con la *eficacia docente personal* que con la *general* y puesto que ellos no encontraron que la eficacia docente personal se asociara de modo significativo al *burnout*. No obstante, creemos que nuestros resultados no son tan discordantes. La eficacia docente, tal y como la hemos evaluado a través del TSES, incluye la eficacia para implicar a los estudiantes (motivarles, que valoren al aprendizaje, etc.), la eficacia para las estrategias educativas (formas de explicar, de evaluar, etc.) y la eficacia para el manejo de la clase (manejo de conductas disruptivas, hacer que los alumnos respeten las normas, etc.),

mientras que el concepto de *eficacia docente personal* manejado por Flores y Fernández-Castro parece otorgar más peso a la eficacia del profesor para enseñar, es decir, a las estrategias instructivas, tal y como hemos comprobado al analizar la versión original de Gibson y Dembo (1984) del instrumento que emplearon para evaluarlo. Por lo tanto, en el concepto de eficacia docente que nosotros hemos manejado parece incluirse un abanico más amplio de capacidades que en el concepto de eficacia docente personal manejado por Flores y Fernández-Castro. Por ello, quizá el concepto de Eficacia docente del TSES se asemeje más a la competencia personal. En cualquier caso, parece que los resultados apuntan hacia una mayor probabilidad de que un profesor desarrolle niveles más altos de *burnout* en la medida en que se perciba menos capaz de resolver problemas en general y de enfrentarse a las tareas docentes con éxito.

De esta forma, los hallazgos sobre la relación entre la autoeficacia y el *burnout* docente parecen apoyar los postulados teóricos de Bandura, quien planteaba que las creencias de eficacia influyen en las respuestas emocionales además de en la conducta, sobre todo en las respuestas de ansiedad y estrés (Bandura, 1986), porque, al fin y al cabo, el *burnout* no es otra cosa que una forma de respuesta a estresores crónicos.

Así mismo, la relación significativa y negativa encontrada entre la percepción de eficacia de los profesores y el número y días de baja por enfermedad resulta coherente con los planteamientos de

Bandura y con las investigaciones realizadas. Según Bandura (1986) existe un buen número de investigaciones que indican que la autoeficacia percibida interviene en las conductas de salud, y que las distintas formas en que el ejercicio de la autoeficacia mejora el funcionamiento fisiológico pueden combinarse entre sí y contribuir al bienestar fisiológico y psicológico del individuo.

De cara a la intervención en el estrés docente, sería importante averiguar si esta baja percepción de eficacia que manifiestan algunos profesores, y que parece asociada al síndrome de *burnout*, se trata de una percepción realista y objetiva, o si por el contrario responde a procesos de pensamiento erróneos y más bien irracionales que les hacen evaluar la realidad con poca objetividad, percibiéndose menos eficaces en sus tareas laborales de lo que realmente son. Convendría también analizar cuáles son sus cánones de eficacia y si éstos son demasiado elevados, para llegar a unos criterios de eficacia más realistas, teniendo en cuenta que existen circunstancias que influyen en la conducta de los alumnos y que se escapan del control de los profesores. Además, en los casos en los que haya evidencias claras de que son poco eficaces en alguna o varias labores docentes habría que ver, en primer lugar, si la propia percepción de ineficacia es lo que está haciendo que sus actuaciones sean de hecho menos efectivas y, por tanto, habría que trabajar sobre su confianza en sí mismos, y en segundo lugar, ver si lo que realmente se da es un déficit de habilidades y por tanto habría que dotarles o mejorar dichas habilidades deficitarias.

La *Percepción de eficacia para implicar a los alumnos* parece jugar un papel destacado en el síndrome de *burnout*, según indican tanto las correlaciones encontradas como las diferencias de medias en *burnout* en función de la baja o alta percepción de eficacia para implicar a los alumnos. Este tipo de percepción de eficacia se relaciona sobre todo con la Falta de Realización del profesor. Por tanto, parece que el hecho de que un profesor se sienta realizado tiene bastante que ver con su sensación de que es capaz de motivar a sus alumnos, de hacerles ver que son capaces de hacer bien sus tareas escolares y de hacerles que valoren el aprendizaje. Teniendo en cuenta que estamos hablando de profesores de Secundaria, es posible que resulte bastante complicado suscitar mayor interés por el aprendizaje en unos alumnos que tienen ya 12 años y cuyas motivaciones por el estudio se han ido forjando desde edades más tempranas y pueden ser bastante más difíciles de moldear en la etapa adolescente. Por tanto, y aunque los profesores no tienen por qué desistir en su lucha por tratar de implicar a sus alumnos en las tareas de aprendizaje, sería importante que sus metas en este sentido no fueran elevadas en exceso, sino que se fijaran más en los pequeños logros, ya que de lo contrario su sentimiento de Realización personal podría verse resentido.

Menor incidencia sobre el *burnout* docente parece tener la *Percepción de eficacia para las estrategias educativas*, ya que la correlación de este tipo de eficacia con el *burnout* fue, aunque significativa, más bien baja, y no correlacionó más que con una de las dimensiones del síndrome, Fal-

ta de Realización. Además no encontramos diferencias ni en el síndrome de *burnout* ni en sus tres dimensiones en función de la percepción de eficacia del profesor para dichas estrategias.

La *Percepción de eficacia para el manejo de la clase* también se asoció de forma significativa y negativa al síndrome de *burnout* y a sus tres dimensiones. La correlación más elevada fue con Falta de Realización, dimensión en la que, además, encontramos puntuaciones superiores en aquellos profesores con baja percepción de eficacia para el manejo de la clase. Estos resultados se encuentran en la misma dirección que los encontrados por Brouwers y Tomic (1998, 2000) y por Kumarakulasingam (2003).

Todo esto indica que, para la prevención y al tratamiento del *burnout* docente, parece más urgente incidir en las creencias y en las habilidades de los profesores relativas a la motivación de los estudiantes y al manejo de sus conductas que en las relacionadas con las estrategias instructivas. De hecho, su percepción de eficacia para las estrategias educativas fue la que obtuvo una media más alta. Probablemente esto se deba a que a los profesores, tanto en su formación inicial como en su formación continua, se les ha entrenado más en las estrategias didácticas, es decir, sobre cómo enseñar conocimientos a sus alumnos, que sobre cómo lidiar con la falta de motivación de sus alumnos o con sus conductas problemáticas en el aula.

No parecen mostrarse tan coherentes con la teoría de Bandura y con los ha-

llazgos de investigaciones con muestras no docentes los resultados obtenidos en cuanto a autoeficacia y depresión. No hemos encontrado correlaciones significativas entre ninguna de las dimensiones de la autoeficacia docente evaluadas y los síntomas depresivos, ya fueran evaluados a través del SCL-90-R o a través del BDI. Así mismo, tampoco hemos encontrado diferencias significativas en síntomas depresivos en función de tener una percepción de eficacia baja o alta. Es posible que mientras que el *burnout* se refiere al padecimiento de estrés laboral y, por tanto, las percepciones de eficacia relacionadas con el trabajo de los docentes pueden estar muy relacionadas con el grado de *burnout*, en la depresión quizá tengan más incidencia otras creencias de eficacia personal no sólo docentes, así como otras problemáticas de vida fuera del contexto laboral.

En resumen, a lo largo de este trabajo se ha puesto de manifiesto que el problema del malestar docente está, desde luego, vigente entre los profesores de Educación Secundaria, como muestran los elevados niveles de síntomas psicológicos y las tasas de absentismo encontradas. Esta investigación ha contribuido a arrojar algo más de luz sobre una de las variables mediadoras que parece estar implicada en el proceso del malestar docente, la autoeficacia percibida. Ha quedado constancia de la vinculación de la Percepción de Eficacia del Profesor con los problemas derivados del malestar docente, tanto psicológicos como de salud, así como de las implicaciones que de ello puedan derivarse de cara a una intervención sobre los procesos cognitivo-

conductuales asociados a las principales indicadores del malestar docente.

Es muy interesante, de cara a la intervención psicológica en problemas de malestar docente, seguir estudiando los diferentes tipos de variables cognitivas asociadas a las distintas dimensiones del malestar docente. En este sentido, y a raíz de los resultados encontrados, sería interesante plantearse si existen dimensiones de malestar docente independientes e influidas por distintos tipos de variables cognitivas, como las diferentes percepciones de eficacia docente. Si esto fuera así, contribuiría, en gran medida, a diseñar y pautar tratamientos más precisos para cada dimensión del malestar docente.

Agradecimientos: Este trabajo ha sido becado en virtud del Convenio suscrito entre la Fundación Mapfre Medicina y la Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

Dirección de los autores: Laura Bermejo Toro. Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Pontificia Comillas de Madrid, C/ Universidad de Comillas, 3, 28049 Madrid, E-mail: lbtoro@chs.upco.es y María Prieto Ursúa. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Pontificia Comillas de Madrid, C/ Universidad de Comillas, 3, 28049 Madrid, E-mail: mprieto@chs.upco.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.VI.2005

Bibliografía

- ANTONIOU, A. S.; POLYCHRONI, F. y WALTERS, B. (2000) *Sources of stress and professional burnout of teachers of special education needs in Greece*. Proceedings of the International Special Education Congress 2000 [On-line]. Recuperado de http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_p/polychroni_1.htm el 5 de febrero de 2004.
- BANDURA, A. (1977) *Social learning theory* (Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall).
- BANDURA, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* (Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall) [Trad. Cast.: *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona, Martínez Roca, 1987].
- BANDURA, A. (1995) *Self efficacy in changing societies* (New York, Cambridge University Press).
- BANDURA, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control* (New York, W. H. Freeman and Company).
- BANDURA, A. (2001) *Guía para la construcción de escalas de autoeficacia*. E.E.U.U. Universidad de Standford.
- BECK, A. T.; RUSH, A. J.; SHAW, B. F. y EMERY, G. (1979) *Cognitive Therapy of Depression* (New York, Guilford Press).
- BEIN, J.; ANDERSON, D. E. y MAES, W. R. (1990) Teacher locus of control and job satisfaction, *Educational Research Quarterly*, 14: 3, pp. 7-10.
- BERMEJO, L. y PRIETO, M. (2005) Creencias irracionales en profesores y su relación con el malestar docente, *Clinica y Salud*, 16: 1, pp.43-64.
- BODIN, T. y MARTINSEN, E. W. (2004) Mood and Self-Efficacy During Acute Exercise in Clinical Depression. A randomized, Controlled Study, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26: 4, pp. 623-633.
- BROUWERS, A.; EVERS, W. J. G. y TOMIC, W. (2001) Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary school teachers, *Journal of Applied Social Psychology*, 31: 7, pp. 1474-1491.
- BROUWERS, A. y TOMIC, W. (1998) *Student disruptive behavior, perceived self-efficacy in classroom management and teacher burnout*. Comunicación presentada a la novena Conferencia Europea de Personalidad, University of Surrey.
- BROUWERS, A. y TOMIC, W. (2000) A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management, *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 239-253.
- CALVETE, E. y VILLA, A. (1999) Estrés y burnout docente: influencia de variables cognitivas, *Revista de Educación*, 319, pp. 291-303.
- CAPEL, S. A. (1992) Stress and burnout in teachers, *European Journal of Teacher Education*, 15, pp. 197-211.
- CHWALISZ, K.; ALTMAIER, E. M. y RUSSELL, D. W. (1992) Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11: 4, pp. 377-400.
- CORDEIRO, J. A.; GUILLÉN, C. L.; GALA, F. J.; LUPIANI, M.; BENÍTEZ, A. y GÓMEZ, A. (2003) Prevalencia del Síndrome de Burnout en los maestros. Resultados de una investigación preliminar, *Psicología.com*, 7: 1. Recuperado el 5 de febrero de 2004 de www.psiquiatria.com.
- DEROGATIS, L. R. (1977) *SCL-90-R, Administration, Scoring and Procedures Manual I for the Revised Version of the SCL-90* (Baltimore, John Hopkins University Press).
- DUNHAM, J. (1992) *Stress in teaching* (London, Routledge).
- ESTEVE, J. M. (1987) *El malestar docente* (Barcelona, Laia).
- EVERS, W. J. G.; BROUWERS, A. y TOMIC, W. (2002) Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands, *British Journal of Educational Psychology*, 72, pp. 227-243.
- FLORES, M. D. y FERNÁNDEZ-CASTRO, J. (2004) Creencias de los profesores y estrés docente en función de la experiencia profesional, *Estudios de Psicología*, 25: 3, pp. 343-357.
- FORMAN, S. G. (1994) Teacher stress management, en BERNARD, M. E. y DIGIUSEPPE, R. (eds.) *Rational-emotive consultation in applied settings* (Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates).
- FRIEDMAN, I. A. (1999) Turning our schools into a healthier workplace: Bridging between professional self-efficacy and professional demands, pp. 166-175, en VANDENBERGHE, R. y HUBERMAN, A. M. (eds.) *Understanding and preventing teacher burnout: A source book of international research and practice* (Cambridge, Cambridge University Press).

Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor

- GONZÁLEZ DE RIVERA, J. L.; DE LAS CUEVAS, C.; RODRÍGUEZ-ABUIN, M. y RODRÍGUEZ-PULIDO, F. (2002) *El cuestionario de 90 síntomas, adaptación española del SCL-90-R* (Madrid, Publicaciones de Psicología Aplicada, TEA Ediciones).
- GOZALO DELGADO, M. y LEÓN DEL BARCO, B. (1999) La promoción de la autoeficacia en el docente universitario, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2: 1. Recuperado el 12 de julio de 2004 de <http://www.uva.es/ufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>.
- GREENWOOD, G. E.; OLEJNIK, S. F. y PARKAY, F. W. (1990) Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics, *Journal of Research and Development in Education*, 23: 2, pp. 102-103.
- IMANTS, J. y VAN ZOELLEN, A. (1995) Teachers' sickness absence in primary schools, school climate and teachers' sense of efficacy, *School Organization*, 15: 1, pp. 77-86.
- KUMARAKULASINGAM, T. M. (2003) Relationships between classroom management, teacher stress, teacher burnout and teachers' levels of hope, *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences*, 63: 10-A, pp. 34-63.
- LALE, C. (2001) *Symptoms of teacher stress in UK education, schools, and colleges*. Recuperado el 15 de enero de 2004 de <http://www.teacherstress.co.uk>.
- LAZARUS, R. S. y FOLKMAN, S. (1986) *Estrés y procesos cognitivos* (Barcelona, Martínez Roca).
- LEE, J. S y WESTROM, L. E. (1991) *Health Experiences, Concerns, and Interactions with Effectiveness of Secondary Agriculture Teachers in the United States* (Mississippi State University, Mississippi State Department of Agricultural and Extension Education).
- LUNNENBURG, F. C. y CADAVID, V. (1992) Locus of control, pupil control ideology, and dimensions of teacher burnout, *Journal of Instructional Psychology*, 19: 1, pp. 13-22.
- MACIEJEWSKI, P. K.; PRIGERSON, H. G. y MAZURE, C. M. (2000) Self-efficacy as a mediator between stressful life events and depressive symptoms. Differences based on history of prior depression, *British Journal of Psychiatry*, 176, pp. 373-378.
- MANASSERO, M. A.; FORNÉS, J.; FERNÁNDEZ, M. C.; VÁZQUEZ, A. y FERRER, V. A. (1995) « Burnout » en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes, *Revista de Educación*, 308, pp. 241-266.
- MARTÍNEZ-ABASCAL, M. A. (1994) Las variables cognitivas en el estudio del malestar docente, *revista española de pedagogía*, LII: 197, pp. 141-153.
- MARTÍNEZ-ABASCAL, M. A. (1997) Influencia de los factores cognitivos en el malestar docente, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 50: 1, pp. 137-144.
- MARTÍNEZ-ABASCAL, M. y BORNÁS, X. (1992) Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional, *revista española de pedagogía*, L: 193, pp. 563-580.
- MASLACH, C. y JACKSON, S. (1981) The measurement of experienced burnout, *Journal of Occupational Behavior*, 2, pp. 99-113.
- MATUD, M. P.; GARCÍA, M. A. y MATUD, M. J. (2002) Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza, *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2: 3, pp. 451-465.
- MELBY, L. C. (1996) Teacher efficacy and classroom management: A study of teacher cognition, emotion, and strategy usage associated with externalizing student behaviour, *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences*, 56: 10-A, pp. 38-90.
- MORENO-JIMÉNEZ, B.; GARROSA, E. y GONZÁLEZ, J. L. (2000) La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R, *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16: 2, pp. 151-171.
- PARKAY, F.; GREENWOOD, G.; OLEJNIK, S. y PROLLER, N. (1988) A study of the relationship among teacher efficacy, locus of control and stress, *Journal of Research and Development in Education*, 21: 4, pp. 13-22.
- RUDOW, B. (1999) Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives, pp. 38-58, en VANDENBERGHE R. y HUBERMAN, A. M (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A source book of international research and practice* (Cambridge, Cambridge University Press).
- TSCHANNEN-MORAN, M. y WOOLFOLK HOY, A. (2001) Teacher efficacy: capturing an elusive construct, *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 783-805.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK, A. y HOY, W. K. (1998) *Teacher efficacy: Its meaning and measure*, *Review of Educational Research*, 68: 2, pp. 202-248.

TRAVERS, C. T. y COOPER, C. L. (1997) *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente* (Barcelona, Paidós).

VÁZQUEZ, C. y SANZ, J. (1991) *Fiabilidad y validez factorial de la versión española del inventario de depresión de Beck*. Barcelona, III Congreso de Evaluación Psicológica.

Resumen:

Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor.

En este artículo se estudia la relación entre las creencias de autoeficacia del profesor y diversos indicadores de malestar docente. Para ello, 71 profesores de educación secundaria respondieron a la Escala de Percepción de Eficacia del Profesor (TSES). Se analizó la relación de las puntuaciones en la TSES con las puntuaciones en el Cuestionario de Burnout del Profesorado-Revisado (CBP-R), en el Symptoms Checklist-90-R (SCL-90-R), en el Beck Depression Inventory (BDI) y con algunos datos sobre absentismo laboral (número de bajas, número de días de baja y número de días de ausencia). Los resultados muestran una correlación negativa y significativa entre la percepción de autoeficacia docente, burnout y absentismo laboral. No se encuentra, sin embargo, relación significativa entre autoeficacia y sintomatología depresiva.

Descriptores: Malestar docente, creencias profesor, autoeficacia.

Summary:

Educational Uneasiness and Teacher Self-efficacy Beliefs.

This paper examines the relationship between teacher self-efficacy beliefs and some educational uneasiness indicators. For this aim, 71 secondary teachers answered the *Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)*. The relation between TSES scores and scores from *Teacher Burnout Questionnaire-Revised (CBP-R)*, *Symptoms Checklist-90-R*, *Beck Depression Inventory (BDI)* and some labour absenteeism data (number of medical leaves, number of days of each medical leave and number of work absences) was analyzed. Results show significant, negative correlations between teachers' sense of efficacy, burnout and labour absenteeism. However, significant relation between self-efficacy and depressive symptoms it is not found.

Key Words: Burn out, stress, self-efficacy, teacher's beliefs.