

# Síndrome de Burnout y sentimiento de autoeficacia en profesores universitarios

## Burnout Syndrome and Self-Efficacy Beliefs in Professors

Arlington Antonio García Padilla<sup>a\*</sup>, Carla Vanessa Escorcía Bonivento<sup>b</sup>, & Blinis Sat Perez Suarez<sup>b</sup>

Universidad Metropolitana, Barranquilla, Colombia.

<sup>a</sup>Psicólogo. Mg. En Educación. Profesor Programa de Psicología. <sup>b</sup>Estudiantes de Semillero. Décimo Semestre de Psicología.

**Recibido** 13-07-17  
**Aprobado** 06-10-17  
**En Línea** 20-10-17

---

**\*Correspondencia**

**Email:** [agarcia@unimetro.edu.co](mailto:agarcia@unimetro.edu.co)

---

**Citar como:**

García, A., Escorcía, C., & Perez, B. (2017). Síndrome de Burnout y sentimiento de autoeficacia en profesores universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 65 - 126. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.170>

---

© Universidad San Ignacio de Loyola, Vicerrectorado de Investigación, 2017.

 Este artículo se distribuye bajo licencia CC BY-NC-ND 4.0 Internacional (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

## Resumen

La presencia del síndrome de Burnout en docentes universitarios, puede considerarse como un deterioro de la salud mental de estos, teniendo consecuencias negativas en su desempeño laboral. Se sabe que el docente desarrolla diferentes actividades en las áreas de docencia, extensión e investigación. Éste estudio tiene como objetivo analizar la relación del Síndrome Burnout y los sentimientos de autoeficacia con el rendimiento académico en profesores universitarios pertenecientes a los Programas de Psicología y Odontología de una Universidad privada de la ciudad de Barranquilla. La investigación es empírico analítica, con un diseño descriptivo correlacional. La población de estudio estuvo conformada por 93 docentes de los programas de psicología y Odontología, para elección de la muestra, se utilizó una muestra de tipo no probabilista, siguiendo con unos criterios de inclusión y exclusión que permitieron seleccionar un total de 36 profesores que cumplieron con los criterios para el estudio realizado. Los instrumentos que se utilizaron en este estudio, fue el Maslach Burnout Inventory (MBI, 1981) adaptado por Seisdedos (1997) y Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor de Tschannen-Moran y Woolfolk, (2001). Teniendo en cuenta los resultados, se observó que no se presenta una relación significativa entre el Burnout, sentimientos de autoeficacia con el rendimiento académico.

**Palabras claves:** Síndrome de Burnout, desempeño docente, autoeficacia.

## Summary

The presence of the Burnout syndrome in professors may be regarded as a deterioration of their mental health with negative impacts on their job performance. It is known that teachers develop different activities in the areas of teaching, outreach and research. This study aims to analyze the relationship between the Burnout syndrome and self-efficacy beliefs and the academic performance in professors of the psychology and dentistry

programs at a private university in the city of Barranquilla. This study is empirical and analytical with a descriptive-correlational design. The study population consisted of 93 teachers of the psychology and dentistry programs. To choose the sample, a non-probabilistic sample was used according to the inclusion and exclusion criteria that allowed selecting a total of 36 teachers who met the criteria for the study. The instruments that were used in this study was the Maslach Burnout Inventory (MBI, 1981) adapted by Seisedos (1997), and the Teachers' Self-Efficacy Beliefs of Tschannen-Moran and Woolfolk (2001) adapted by Covarrubias and Mendoza (2016). According to the results, it was observed that there is no significant relationship between Burnout, Self-efficacy Belief and the academic performance.

**Keywords:** Burnout's Syndrome, Educational Performance, Self-efficacy.

## Introducción

La presencia del síndrome de Burnout en docentes universitarios, puede considerarse como un deterioro de la salud mental de éstos, teniendo consecuencias negativas en su desempeño laboral. Se sabe que el docente desarrolla diferentes actividades en las áreas de docencia, extensión e investigación; sin embargo, algunas veces, se pueden sentir cansados y sin interés alguno de responder a las tareas que se le asignan. En el caso particular del profesorado, numerosos autores a lo largo de los últimos años han realizado y defendido la necesidad de investigar el fenómeno del Burnout en esta profesión, y todos han podido constatar que el síndrome no es cuestionable en el caso de la docencia, ya que en estos profesionales se desarrollan problemas somáticos y psicológicos que dañan significativamente su labor académica y afectan las relaciones con los alumnos y la calidad de enseñanza (Guerrero & Rubio, 2005).

Botero (2012) describe que se han encontrado características que aumenta la prevalencia del Síndrome de Burnout en docentes universitarios entre las que se encuentran “multiplicidad de tareas, sobrecarga de trabajo, limitaciones del tiempo para cumplir con las actividades académicas, falta de reconocimiento, carga mental, espacios de trabajo inadecuados, falta de una remuneración que compense los esfuerzos y bajas relaciones sociales en el trabajo”. (p. 7).

Esteras, Chorot, P, y Sandín, B. (2014) encontraron que “la variable religión resultó ser un predictor significativo del nivel de Burnout en las tres dimensiones de Burnout, explicando de forma negativa el 7% de la varianza en agotamiento emocional y el 5% de la varianza en falta de realización personal, e incrementando en un 3% la varianza explicada en las puntuaciones en despersonalización por la variable etapa educativa”. (p. 85).

Por otra parte, Bareño, Berbesi, y Montoya (2015) identificaron que “las variables estadísticamente significativas y con asociación para el Síndrome de Burnout fueron: vinculación directa a la empresa, insatisfacción salarial,

jornada laboral de más de 45 horas semanales, sentirse enferma en los últimos tres meses y haber consultado”. (p. 46).

Guerrero (2003) encontró diferencias estadísticamente significativas en los diferentes grados en Agotamiento emocional y Logro personal, ( $F=4.12$ ;  $p=.0172$ ) de manera que los docentes con bajo grado en Agotamiento emocional se sentían más competentes o con mayor Logro personal ( $F=3.238$ ), que los sujetos que se sentían agotados emocionalmente en grado alto y/o medio ( $F=4.119$ ).

Bermejo y Prieto (2005) por medio de un análisis correlacional entre las manifestaciones que se refieren a síntomas psicológicos y la Percepción de Eficacia del Profesor, resultaron significativas en su mayoría las correlaciones entre la TSES (Escala de Percepción de Eficacia del Profesor) y el Burnout; y además que, el índice global de Burnout se asoció de forma significativa, negativa y moderada con la Percepción de Eficacia del Profesor, por lo para los autores, en la medida en que los sujetos mostraron mayor confianza en sus capacidades como profesores, menores fueron sus puntuaciones en Burnout.

Cifre y Llorens (2001) tuvieron como resultados que el agotamiento y el cinismo presentan una correlación alta y positiva entre ellas y una relación negativa con la Eficacia Profesional cuyo valor es más elevado en el caso de la correlación con Cinismo. Además, se observa que las demandas están positiva y significativamente relacionadas con el Burnout pero sólo en las dimensiones de Agotamiento y Cinismo y no en Eficacia Profesional.

Hoy en día, existen mecanismos en el entorno que conllevan a la sobrecarga de los docentes e investigadores universitarios, desdibujando su rol profesional y, por ende, a empeorar sus condiciones laborales, su calidad de vida laboral y todo, por el mismo o menor salario, lo cual repercute en su reconocimiento social.

Teniendo en cuenta lo anterior, este estudio tiene como objetivo determinar la relación del Síndrome de Burnout, sentimientos de autoeficacia

con Desempeño Docente en profesores de los Programas de Psicología y Odontología de la Universidad Metropolitana.

Así mismo, cabe decir que este estudio surge dentro del grupo de investigación DEHUSM del programa de psicología. De esta manera, estaría respondiendo a nuevos análisis y aportaciones teóricos metodológicos, fortaleciendo la participación de investigadores a nivel local, regional, nacional como también internacional. Por lo que, esta investigación contribuirá con los procesos de autoevaluación que se vienen trabajando en la institución y ayudar en los planes de mejoramiento, referente en el diseño e implementación de estrategias para el manejo de los factores de riesgo y el abordaje de la prevención y la promoción de la salud mental en los profesores universitarios.

### **Referentes teóricos.**

#### ***Síndrome Burnout en profesores universitarios.***

Villanueva, Jiménez, García, y Durán (2005) afirman que el estrés en los profesores se explica como una “disfunción entre las exigencias profesionales derivadas de la tarea docente y la capacidad del profesor para resolver las situaciones complejas, dinámicas y conflictivas que se dan en el medio escolar y que acaban traducándose en situaciones de desbordamiento y estrés”. (p. 12).

Para Mena (2010, como se citó en Moreno, 2008), afirma que el desgaste profesional o burnout “es un sufrimiento prevalente de estar quemado profesionalmente, de no soportar la tarea que se tiene que realizar” (p: 12). Por lo que de acuerdo al autor retomando a Maslach (2001) el Burnout se manifiesta por medio de una serie de síntomas tales como el agotamiento, pérdida de expectativas y distanciamiento.

Por otra parte, Maslach y Leiter (1997) citado por Mena (2010, p: 20), sostienen que cada persona expresaría el Burnout de un modo particular, sin embargo, muestra tres efectos en común que son:

**Erosión del compromiso:** Lo que antes era importante y significativo, se vuelve desagradable, insatisfactorio y carente de significado. Al inicio de un trabajo, las personas se sienten energéticas y dispuestas a comprometer tiempo y esfuerzo en él.

**Erosión de las emociones:** Los sentimientos positivos de entusiasmo, dedicación, seguridad y goce en el trabajo, se convierten en enojo, ansiedad y depresión.

**Problemas para la organización:** El síndrome tiene efectos sobre la estructura de la organización y en sus procesos. Manifestándose con ciertas características como pérdida de la eficacia y eficiencia, implantación inadecuada de políticas, problemas entre los miembros de la empresa u organización.

Teniendo en cuenta lo anterior, de acuerdo a Miño, (2012) la sintomatología del Burnout presenta una característica propia en donde sobresale el agotamiento físico y psíquico, los sentimientos de impotencia y desesperanza. Los sujetos pueden desarrollar un autoconcepto negativo, una actitud negativa hacia el trabajo, la vida y los demás, siendo esto consecuente a un tipo de sentimiento aplanado hacia los demás.

Por tanto, para Maslach y Jackson (1984, pp. 144-145) las tres dimensiones que caracterizan el síndrome son:

**-Agotamiento emocional.** Es el elemento central del síndrome y se caracteriza por una sensación creciente de pérdida de energía en el trabajo y un sentimiento de encontrarse al límite, de no poder dar más de sí desde el punto de vista profesional y de haber agotado todos los recursos emocionales.

**-Despersonalización.** Implica un cambio en sentido negativo en las actitudes hacia los demás (actitudes y respuestas negativas, distantes y frías), un distanciamiento emocional, especialmente hacia las personas destinatarias de la actividad profesional pero también hacia los compañeros

de trabajo, mostrándose cínico, irritable, irónico e incluso utilizando, en ocasiones, etiquetas despectivas para aludir a los usuarios o tratando de hacerles culpables de sus frustraciones y descenso de su rendimiento laboral.

**-Bajo logro o realización profesional y/o personal.** Baja autoestima, sentimiento de inseguridad e incapacidad, disminución de la eficacia en el trabajo, ideas de fracaso. Sentimientos de indefensión o pérdida de control.

García et al. (2004) establecen que la evaluación del académico implica el análisis de una amplia gama de actividades demandadas por la institución para ser llevadas a cabo por los profesores, entre ellas se encuentran la docencia, la asesoría, la tutoría, la difusión de la cultura, la elaboración de materiales didácticos y la investigación.

Del mismo modo, el estrés laboral se puede producir cuando las demandas del trabajo sobrepasan por mucho los límites de tiempo, capacidad física y habilidad de los docentes. Esto puede presentarse independientemente de la categoría o años de antigüedad del docente. Igualmente, un estrés crónico es común que tenga como derivación la desvalorización y el fracaso (características del síndrome de burnout) que se considera tienen correspondencia también con la calidad con la que el docente imparte su cátedra.

Como en las demás profesiones asistenciales, el burnout en los profesores no aparece de forma brusca, sino que constituye la fase final de un proceso continuo que se va gestando y se identifica con señales tales como sensación de inadecuación al puesto de trabajo, sensación de falta de recursos para afrontar la labor de profesor, disminución de la capacidad de resolución de problemas etc.

El desgaste profesional en profesores universitarios: un modelo predictivo

En el caso particular del profesorado, numerosos autores a lo largo de los últimos años han realizado y defendido la necesidad de investigar el fenómeno del Burnout en esta profesión, y todos han podido constatar que el síndrome no es cuestionable en el caso de la docencia, ya que en

estos profesionales se desarrollan problemas somáticos y psicológicos que dañan significativamente su labor académica y afectan las relaciones con los alumnos y la calidad de enseñanza (Guerrero & Rubio, 2005).

Desde esta perspectiva organizacional, que se centra en demostrar el carácter exógeno del burnout y su vinculación etiológica con la vida laboral, conveniente para orientar las acciones de intervención y prevención hacia el cambio organizacional y de las condiciones exteriores de trabajo. No obstante, posteriormente se introducen desde esta perspectiva, incluso algunas variables que tienen relación con las condiciones interiores de trabajo, como la capacidad para tomar decisiones y desarrollar habilidades en el trabajo (Santavirta, Solovieva & Theorell, 2007; Taris, Stoffelsen, Bakker, Schaufeli & Dierendock, 2005).

Hoy en día, existen mecanismos en el entorno que conllevan a la sobrecarga de los docentes e investigadores universitarios, desdibujando su rol profesional y, por ende, a empeorar sus condiciones laborales, su calidad de vida laboral y todo, por el mismo o menor salario, lo cual repercute en su reconocimiento social y académico.

Gil-Monte (2003) expresa, que en la actualidad, resulta necesario considerar los aspectos de bienestar y salud laboral a la hora de evaluar la eficacia de una determinada organización, pues la calidad de vida laboral y el estado de salud física y mental que conlleva tiene repercusiones sobre la organización (v.g., absentismo, rotación, disminución de la productividad, disminución de la calidad, etc.). Se puede dar cuenta, las consecuencias que tiene el trabajador sobre su salud física y mental ante una situación estresante, esta observación facilitaría en entender y reconocer que el cuerpo y la mente trabajan de una manera recíproca, donde si alguno de los dos se encuentra debilitado afectara de forma directa las otras áreas de la persona.

Para Montoya y Moreno (2012) es claro que la presencia del Síndrome de Burnout trae costes económicos, sociales, personales y laborales tanto a la persona que lo posee, como a la organización de la cual hace parte y

va posibilitando el deterioro en las diversas áreas de funcionamiento, no solamente las áreas en que la persona se desenvuelve, sino también aquellas áreas que son internas del trabajo por lo cual le tocaría estar rotando de un cargo a otro, lo que le generaría a la empresa baja productividad y más gastos.

### **Desempeño Docente.**

Valdés, Cantón & Mercado (2006) afirman que “la Educación es el medio fundamental de las sociedades para conservar, transmitir y transformar la cultura y la vida de los individuos (p: 40). Permitiendo que cada uno de los actores vinculados, puedan obtener de ella, los recursos necesarios para llevar a cabo cambios tanto personal como a nivel social. Los profesores, en este sentido, deben mantener un estatus, en la medida en que su desempeño sea el más idóneo; por lo que, siempre están en un constante devenir, teniendo en cuenta las exigencias y normativas de las instituciones en donde se encuentran vinculado.

De acuerdo a lo anterior, Cárdenas, Méndez y González (2014) afirman que “esto conlleva ciertos cambios subyacentes, entre ellos, lo que se espera que realice el docente y la necesidad de evaluar si realmente cumple con lo esperado, a lo que se denomina evaluación del desempeño docente”. (p. 4).

El desempeño docente, cuando se aborda desde la perspectiva subjetiva, se asocia con la forma cómo cada maestro valora la calidad de su trabajo y la satisfacción que experimenta con ella, cuando se enfoca desde una perspectiva objetiva, se relaciona con la cuantificación de los indicadores que se evalúan (Fernández, 2002).

El desempeño docente es evaluado por medio de un proceso sistemático de obtención de datos con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo en los alumnos, del despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres de familia, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad (Valdés, 2000).

Existen unas dimensiones que explican la excelencia del docente universitario y su quehacer, por lo que Salazar (2006) plantea tres dimensiones. La dimensión personal, se integra la empatía con el objetivo de relacionarse el docente con sus estudiantes; luego de que se haya cumplido con el objetivo. La dimensión disciplinar, la cual va unida al conocimiento que tiene el docente frente a una disciplina, este conocimiento que tiene el docente del objeto de estudio de algún tema en particular, permite reconocer los obstáculos epistemológicos o psíquicos que los estudiantes pueden presentar para aprehenderlo y así tomar decisiones pedagógicas según sea el caso. Y la dimensión pedagógica, aquí el conocimiento disciplinar en sí mismo es necesario, pero no suficiente para poder enseñarlo, se requiere comprender la forma en que los estudiantes van a acceder y aprehender este conocimiento.

Por otra parte, Cárdenas, Méndez y González (2014) expresan que la mayoría de profesores, particularmente los universitarios, están sometidos a constantes exigencias, como tomar decisiones importantes, introducir cambios efectivos, innovar y mantenerse actualizados en adelantos tecnológicos y del área específica del conocimiento. Así mismo, las exigencias también se establecen en términos de producción de material educativo, realización de artículos científicos y demás actividades administrativas (informes, reuniones, etc.).

Es importante considerar la responsabilidad que tiene el docente, es decir, que eduque, forme, oriente, pero a la vez que ejerza, en muchas de las ocasiones, la función de los padres. Teniendo en cuenta a Salanova, Llorens y García (2003) establecen que estas responsabilidades junto con las elevadas exigencias cada vez más complejas tanto por parte de los alumnos y familiares, como de los cambios y reformas de los planes de estudio y de la reestructuración del sistema educativo, están convirtiendo la docencia en una profesión de alto riesgo para el desarrollo de ciertos síndromes.

### *Autoeficacia en Profesores Universitarios.*

Las creencias de autoeficacia que los profesores perciben en relación a sus capacidades para facilitar el aprendizaje de los estudiantes constituyen una fuente fundamental de información que permite interpretar las acciones del docente en el aula. Teniendo en cuenta el planteamiento de Chacon (2006) en donde la eficacia del docente se considera como el principal predictor del comportamiento del docente, en relación al esfuerzo y persistencia que dedica a sus actividades de enseñanza y su compromiso para apoyar y mejorar los aprendizajes de sus alumnos.

Por otra parte, Covarrubia y Mendoza (2016) describen que “La teoría de la autoeficacia ha pasado por distintas etapas conceptuales y metodológicas. Desde sus comienzos hasta la actualidad, esta teoría ha intentado demostrar cómo los aspectos cognitivos, conductuales, contextuales y afectivos de las personas están condicionados por la autoeficacia” (p:98). Así mismo, las autoras plantean que la autoeficacia “puede ser desarrollado a través de cuatro fuentes: las experiencias de dominio, las experiencias vicarias, la persuasión social y los estados psicológicos y emocionales. Incluso, alberga la capacidad de activar procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos”. (p: 9).

Para Fernández (2008) la autoeficacia puede ser definida como el conjunto de creencias que tienen las personas acerca de sus propias capacidades para el logro de determinados resultados. Como es lógico, esta variable varía intrapsíquicamente en el tiempo e interpersonalmente, es decir, que la autoeficacia actúa de manera particular o individual.

Los profesores con sentimientos de ineficacia se ven debilitados por el estrés y desarrollan actuaciones menos efectivas con los estudiantes (Gonzalo & León, 1999, como se citó en Bermejo & Prieto, 200, p. 494). Así mismo, las autoras, describen que estos sentimientos, pueden hacer que los profesores duden de su profesión y además que, puedan desarrollar altos sentimientos de estrés.

En el plano de la valoración social, los docentes que creen hacer su tarea con mayor entusiasmo son vistos por sus directivos como personas con altos promedios en los niveles de desempeño.

Así mismo, Carlos (2016) describe que “la autoeficacia docente implica el sentirse responsable por el aprendizaje de sus estudiantes, no culparlos por los fracasos académicos; mantenerse motivado en lo que hace pese a las adversidades, limitaciones o dificultades propias de su labor”. (p. 306). Son acciones que llevan a que el profesor pueda autoevaluarse de manera positiva y contribuya a su desempeño y relaciones con sus estudiantes. Siguiendo a Carlos – Guzmán (2016) describe que hay algunos factores que contribuyen a la autoeficacia, de estos factores se relacionan la autopercepción de sus competencias y creer que tiene a su disposición los materiales de apoyo, herramientas tecnológicas y virtuales con el fin de poder resolver de manera satisfactoria cualquier dificultad o problema presentado en el proceso de enseñanza aprendizaje.

## **Método**

### **Diseño.**

El enfoque de este estudio Empírico Analítico, de corte transaccional o transversal, porque los instrumentos de recolección de los datos se aplicaron en un solo momento; y así mismo se trabajó desde un diseño correlacional descriptivo, ya que se realizó un análisis de relación entre las variables del estudio.

### **Participantes.**

En este estudio se establece una muestra de tipo no probabilístico (Sampieri, Fernández & Baptista, 2014, p: 176). En este sentido, los autores plantean que el procedimiento al no ser mecánico, se establece ciertos criterios que,

teniendo en cuenta el proceso de investigación, configuran la ruta para la selección de los participantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, los criterios para la selección de los profesores que participaron en la investigación fueron la siguiente: para los criterios de inclusión profesores que fueran de los programas de Psicología y Odontología, contar con un mínimo un año en la Universidad laborando, contar con asignación de clases, y que tuvieran la evaluación del desempeño 2016.1 completa<sup>1</sup>.

Los criterios de exclusión se establecen de la siguiente manera: docentes que no sean de los programas de Psicología y Odontología, docentes que estén vinculados laboralmente menos de un año, docentes con asignación exclusivamente administrativa e investigación, docentes que no tengan completa la evaluación del desempeño 2016.1.

Cumpliendo con los criterios de inclusión y exclusión, del Programa de Odontología participaron 20 profesores y del Programa de Psicología 17 profesores participaron en el estudio. Dando así, un total de 37 profesores que cumplieron con los criterios para la investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, el 36% se encuentra en un rango de 51 a 60 años, un 9% de 41 a 50 años, el 5% corresponde de 31 a 40 años, el 4% de 20 a 30 años y el 2% más de 60 años). Se presentó una mayor participación de los profesores del programa de Odontología con un 52,8%; mientras que en el programa de Psicología con un 47,2%. Lo anterior, teniendo en cuenta los criterios establecidos para la recolección de los datos. Por otra parte, el género femenino tuvo una mayor participación con un 58,3%; mientras que el género masculino correspondió al 41,7%.

---

1 Con respecto a la selección de la muestra teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión, un promedio de los profesores del programa de odontología no cumplieron con el criterio de inclusión, ya que algunos no daban clases; por otra parte, otros profesores no cumplieron, porque su evaluación del desempeño no estaba completa.

## **Instrumentos.**

Escala sociodemográfica: es una escala de construcción propia a partir de ella se recolectó información sobre la edad, género, números de componentes, años de experiencia en la universidad, entre otras.

MBI de Maslach y Jackson: En cuanto al instrumento que se va a emplear para esta investigación, es el primer inventario creado por Maslach y Jackson (Maslach Burnout Inventory, 1981, 1986) que sirve para medir el nivel de Burnout o estar quemado, en el anteriormente consistía en un cuestionario de 47 ítems. Finalmente, por su alta contribución a la explicación de este síndrome se constituyeron 22 ítems finales para el Síndrome de Burnout, (Cordes & Dougherty, 1993). Para este estudio, se utilizará Cuestionario de Burnout de Maslach para Docentes (MBI-Ed) revisada por Seisdedos (1997), las propiedades psicométricas muestran una consistencia interna para todos los ítems de 0.80, y específicamente en las tres dimensiones que evalúa, con una validez de 0.90 para la de cansancio emocional, 0.71 para realización personal y 0.79 para despersonalización (Maslach Burnout Inventory, 1981, 1986), lo anterior está confirmada por Barbosa, Muñoz, Rueda, y Suárez, K. (2009), Justo (2010), Rionda-Arjona y Mares-Cárdenas (2012), Guerrero (2003), Oramas, Almirall, y Fernández (2007) y Rojas, Zapata, Grisales (2009).

Por otra parte, se establecen los puntos de corte para las dimensiones del Síndrome de Burnout. Para dimensión de agotamiento se establecieron de la siguiente forma: 1-19 nivel bajo - muy bajo; 19-26 nivel intermedio y 29+ nivel alto. Para la Dimensión de Despersonalización fueron los siguientes: 1-6 nivel bajo - muy bajo, 6 a 9 nivel intermedio y 10+ nivel alto. Y para Dimensión de Realización personal, los puntos de corte fueron los siguientes: 0 a 30 niveles bajo - muy bajo, 34 a 39 nivel intermedio y 40+ nivel superior.

Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor: Para medir la autoeficacia, se tomó el instrumento de Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor de Tschannen-Moran y Woolfolk, (2001) este instrumento consta de 24 ítems,

puntuables en una escala de 1 a 9 (1= “nada”, 9= “mucho”), que se dividen en 3 sub-escalas: a) “Eficacia para la implicación de los estudiantes”, b) “Eficacia en las estrategias de enseñanza” y c) “Eficacia en el manejo de la clase”. Sin embargo, para este estudio, se toma la versión adaptada y traducida al español (TSES) por Covarrubias y Mendoza (2015).

Esta adaptación cuenta con 17 ítems y, a su vez, un aumento de 3 a 4 factores con respecto a la versión original. De esta manera, los autores sumaron un cuarto factor enfocado en la “Eficacia en la Atención a la Singularidad de los Estudiantes”. Todo esto coincide con reportes sobre la validación de este constructo (Covarrubias & Mendoza, 2015; Revelli Galarza et al., 2013; Rodríguez, Núñez, Valle, Blas, & Rosario, 2009; Toro & Ursúa, 2005), los cuales han arrojado un promedio fluctuante entre 3 y 6 factores. La forma de responder al instrumento cuenta con una escala tipo Likert simplificada de: Nada, Poco, Algo, Bastante, Mucho. Los puntos de corte para los valores de las dimensiones son de 0 a 1, teniendo una puntuación Así mismo, la fiabilidad total del cuestionario para 17 ítems arrojó un alfa de Cronbach de 0.922. En tanto, la fiabilidad por factor osciló entre 0.737 y 0.838 (Covarrubias & Mendoza, 2015).

### **Procedimiento.**

La investigación inició con la escogencia del tema a tratar. Posteriormente se centró en la formulación y delimitación del problema, esto se logró a partir de revisión bibliográfica tanto primaria como secundaria. Como resultado de esta fase se construyó el marco teórico que permitió conceptualizar las variables. Así mismo, lo anterior, contribuyó en la identificación de los instrumentos necesarios para la recolección de los datos. Para la recolección de la información se aplicó el Cuestionario de Burnout de Maslach para Docentes (MBI-Ed) de Maslach y Jackson (1981; 1986) adaptado por Seisdedos (1997) y la Escala de Sentimientos de Autoeficacia en el Profesorado de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) adaptada por Covarrubias y Mendoza (2015).

Posteriormente, se procedió a la fase empírica, en donde se aplicaron los instrumentos en los meses de octubre y noviembre a los profesores de los Programas de Odontología y Psicología. La aplicación de los instrumentos presentó sus particularidades, ya que al realizarse de manera colectiva, los investigadores se desplazaron a los lugares en donde los profesores realizaban sus actividades, como los salones de clase, sala de profesores u oficinas. Cabe decir que se contó con la colaboración de los Coordinadores académicos de los Programas, ya que ellos fueron quienes dieron el listado de los docentes con su respectiva información. Para la selección de la muestra, se tuvo en cuenta los criterios de inclusión y de exclusión, que a partir de esto, permitió escoger un número de sujetos representativos en cada uno de los Programas. Para la aplicación de los instrumentos, se pasó una carta a los programas, para su respectiva autorización, lo cual a los profesores se antes de la aplicación se les presentó el consentimiento informado.

El análisis estadístico se produjo mediante el uso del programa estadístico SPSS en su versión 23 en donde inicialmente se estableció la construcción de una matriz de datos y el análisis estadístico de los resultados. Por último se realizó el análisis y se dio respuestas a los objetivos del estudio, haciendo un análisis de descriptivos de las variables y el establecimiento del procedimiento de correlación bivariada que calcula el coeficiente de correlación de Spearman con sus niveles de significación.

## Resultados

### Análisis de la función docente.

**Tabla 1.**

*Análisis de frecuencia de la función docente*

Función docente		Frecuencia	%
Funciones administrativa/Gestión	Si	10	27.8
	No	25	69.4
Profesores con tutorías	Si	19	52.8
	No	17	47.2
Asesor de Tesis	Si	13	36.1
	No	23	63.9
Desarrollo actividades de investigación	Si	22	61.1
	No	14	38.9
Desarrolla actividades de extensión	Si	20	55.6
	No	16	44.4

*Fuente: Elaboración propia*

Teniendo en cuenta las funciones administrativas/gestión, se observa que un 69.4% de los profesores no tienen determinadas funciones; mientras que el 27.8% de los profesores si la tienen. Concerniente a los docentes que son tutores, se observa que el 52.8% de los profesores si lo son con una mayor participación; mientras que los docentes que no son tutores corresponde un 47.2%.

Es menester resaltar que con relación a los docentes que son asesores de tesis, el porcentaje de docentes que lo son en más disminuido con un 36.1%; en comparación a los docentes que no son asesores con un porcentaje elevado de 63.9%.

De la anterior tabla se puede identificar que el que los docentes con actividades de investigación tuvo una mayor participación con un 61.1%;

mientras que los docentes sin actividades de investigación correspondió al 38.9%. Con relación a el desarrollo de actividades de extensión se puede determinar con la tabla que 55.6% de docentes si las realiza en comparación con un menor porcentaje de docentes que no la realizan con un 44.4%.

### **Análisis de frecuencia de las variables.**

#### **Tabla 2.**

*Análisis de frecuencia de los niveles de las dimensiones del Síndrome de Burnout*

Dimensiones	Rangos	Frecuencia	Porcentaje
Agotamiento Emocional	Niveles Bajos	30	83.3
	Niveles Medios	3	8.3
	Niveles Altos	3	8.3
	Total	36	100.0
Despersonalización	Niveles Bajos	34	94.4
	Niveles Medios	2	5.6
	Total	36	100.0
Realización Personal	Baja Realización	2	5.6
	Intermedia	10	27.8
	Sensación de Logro	24	66.7
	Total	36	100.0

*Fuente: Elaboración propia*

En la dimensión de Agotamiento Emocional, se encontró que el 83.33% de los profesores no presentan agotamiento emocional, mientras que un 8.3% vivencian en un nivel medio, alto tienen la sensación de sentirse agotados, como también estar agotado física y mentalmente frente a sus responsabilidades académicas.

En la dimensión de despersonalización, se presentó un porcentaje de 94.4 en los niveles bajos y un 5.6% en los niveles medios. Por lo que se puede decir que los profesores presentan actitudes negativas y sentimientos fríos hacia sus estudiantes y sus labores académicas. Sin embargo, hay un porcentaje que puede estar presentando en niveles medio este tipo de actitudes y sentimientos.

Con relación a la dimensión Realización Personal, se encontró que un 5.6% de los profesores presentan baja realización personal, un 27.5% intermedios y un 66.7% presentan mayores puntuaciones en la Sensación de Logro, indicando este último que los profesores tienden a evaluarse de manera positiva, motivados en el trabajo y satisfechos con los resultados de sus actividades académicas.

**Tabla 3.**

*Análisis de frecuencia los sentimientos de autoeficacia en el profesor:*

Dimensiones	Rangos	Frecuencia	Porcentaje
Eficacia en la implicación de los estudiantes (FA)	Niveles Altos	36	100.0
Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje (FB)	Niveles Altos	36	100.0
Eficacia en el manejo de la clase (FC)	Intermedio	1	2.8
	Niveles Altos	35	97.2
	Total	36	100.0
Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes	Niveles Altos	36	100.0

*Fuente: Elaboración propia*

En el Factor A Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor, se encontró que el 100% de los profesores se encuentran en niveles altos, indicando que los profesores están en la capacidad de lograr una motivación e implicación de sus estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el Factor B sobre la Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, se presentó un porcentaje del 100 en el nivel alto, lo cual describe la capacidad de los profesores para utilizar diferentes estrategias y/o metodologías para enseñar y suscitar el aprendizaje en los estudiantes (Covarrubias, 2015).

En el factor sobre Eficacia en el manejo de la clase se encontró un 2,8% en niveles intermedios; mientras que, el 97,2% se encuentran en niveles altos, lo que indica en este factor de acuerdo a Covarrubias (2014) la capacidad de los profesores para manejar o gestionar la conducta, la disciplina y el orden favoreciendo un clima positivo de aula.

Por otra parte, se observa que en el Factor D sobre Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes, el 100% de los resultados se ubican en los niveles altos. Lo anterior indica que los profesores tienen la capacidad para adaptar la enseñanza a las necesidades y/o demandas específicas de aprendizaje en cada estudiante. (Covarrubias, 2015).

### **Análisis estadístico descriptivo.**

Con relación las dimensiones del síndrome de Burnout se presentan un valor de la media en las dimensiones de agotamiento emocional (10.88) y despersonalización (2.19), que corresponden a los niveles bajos – muy bajos. Así mismo, el valor de la media que presenta la dimensión de realización personal es de 41.27 puntos que corresponde al nivel superior. Esto se podría estar presentado en el sentido en que los docentes sienten una mayor realización personal y a su vez no se sienten agotados frente a las funciones que desempeñan en la universidad.

**Tabla 4.***Descriptivo Síndrome de Burnout.*

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Agotamiento Emocional	36	10.8889	9.29448	1.00	36.00
Despersonalización	36	2.1944	2.79611	0.00	9.00
Realización Personal	36	41.2778	5.25145	28.00	48.00

En cuanto a la variable de sentimientos de autoeficacia obtuvieron valores que se sitúan en los niveles intermedios y altos. Esto evidencia que los profesores son capaces de activas procesos tanto motivacionales, cognitivos y comportamentales que le permiten establecer una valoración positiva sobre sí mismo y regulando de manera adecuada su propio funcionamiento.

**Tabla 5.***Descriptivo sentimiento de autoeficacia.*

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Sentimiento de Autoeficacia_FA	36	4.2917	0.43712	3.25	5.00
Sentimiento de Autoeficacia_FB	36	4.4653	0.38337	4.00	5.00
Sentimiento de Autoeficacia_FC	36	4.2667	0.47809	3.00	5.00
Sentimiento de Autoeficacia_FD	36	4.3310	0.41618	3.50	5.00

### Análisis correlación de variables.

La relación de las variables de Burnout, Sentimientos de Autoeficacia y Desempeño docente permitió analizar los siguientes datos:

**Tabla 6.**

*Relación desempeño docente – dimensiones Síndrome de Burnout.*

	Desempeño Docente	Agotamiento Emocional	Despersonalización	Realización Personal
Desempeño Docente	1	.332*	.284	-.194
Agotamiento Emocional	.332*	1	.342*	-.065
Despersonalización	.284	.342*	1	-.611**
Realización Personal	-.194	-.065	-.611**	1

\*. Correlation is significant at the .05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

*Fuente: Elaboración propia*

Teniendo en cuenta los resultados anteriores, se observó una asociación positiva entre el desempeño docente con la Dimensión de Agotamiento Emocional (.332\*). De la misma manera, se puede hacer una asociación positiva entre agotamiento emocional y Despersonalización (.342\*) y una asociación negativa entre Despersonalización y Realización Personal (-.611\*\*).

**Tabla 7.***Relación desempeño docente – sentimientos de autoeficacia.*

	Desempeño Docente	Sentimiento de Autoeficacia _FA	Sentimiento de Autoeficacia _FB	Sentimiento de Autoeficacia _FC	Sentimiento de Autoeficacia _FD
Desempeño Docente	1	.073	-.069	.057	.043
Sentimiento de Autoeficacia _FA	.073	1	.659**	.287	.554**
Sentimiento de Autoeficacia _FB	-.069	.659**	1	.309	.373*
Sentimiento de Autoeficacia _FC	.057	.287	.309	1	.570**
Sentimiento de Autoeficacia _FD	.043	.554**	.373*	.570**	1

\*\* Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

\* Correlation is significant at the .05 level (2-tailed).

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en los datos anteriores, no se evidencia una asociación significativa entre el desempeño docente con el sentimiento de autoeficacia. Sin embargo, se evidencia una asociación positivas significativas del Factor A con el Factor B (.659\*\*) y el Factor D (.554\*\*). Una asociación significativa del Factor B con el Factor D (.373\*\*). Una asociación significativa con del Factor C con el Factor D (.570\*\*). De lo anterior, el Factor D presenta una mayor asociación con los Factores A (.554\*\*) y C (.570\*\*).

## Discusión

En este estudio se estableció como objetivo general determinar la relación del Síndrome del Burnout en el desempeño docente de los profesores de los programas de Odontología y Psicología. A pesar de que se considera que el trabajo de los profesores, se convierte en un punto de estrés (Golembiewski et al. 1983) que de acuerdo a las tareas que realizan en su día a día, puede tener niveles muy altos y convertirse un factor de riesgo para su salud mental.

Por otra parte Guerrero (2003) manifiesta que aquellos docentes que presentan un mayor grado de personalización tiene una relación positiva o directa a que presente grados de agotamiento emocional. Así mismo, describe que entre menor grado de agotamiento personal y despersonalización mayor va a ser el grado de realización personal.

Con referencia a los resultados, se observa en las dimensiones de Burnout que las puntuaciones de las dimensiones de Agotamiento Emocional y Despersonalización se encuentran por debajo del promedio, indicando que los profesores presentan puntuaciones altas en realización personal. De acuerdo a lo anterior, un estudio realizado Rionda-Arjona y Mares-Cárdenas (2012) encontraron que el 31% de la población presentan niveles bajos de Burnout, mientras que un 56% niveles medios y un 13% altos. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos por los investigadores, el 60% de la muestra presentó niveles medios; sin embargo, en la dimensión de realización personal el 43% de la muestra presentó niveles altos, mientras que un 42% niveles medios y un 15% en niveles bajos.

A pesar de que Fernández, (2008) describen que la actividad de los profesores presenta un componente estresor que se relaciona con la fatiga y desosiego interior. Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia una relación significativa entre el síndrome de Burnout (Agotamiento Emocional 0.332\*; despersonalización 0.284) con el desempeño de los docentes. A pesar de que las puntuaciones establezcan una correlación significativa en las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización con el

rendimiento académico, puede relacionarse con lo que plantea Villanueva, Jiménez, García y Durán (2005) en donde para ellos, se presenta más por la sensación de inadecuación del puesto de trabajo, factores salariales y como también poca capacidad en la resolución de problemas.

Por otra parte, Rodríguez et al (2014) que los resultados obtenidos en su estudio desempeño docente y el burnout, radica principalmente en la relación del docente con su institución. Presentando una correlación significativa que favorecen el desgates y agotamiento emocional.

Por lo anterior, considerando que los resultados puedan significar un elementos significativo en establecer una línea base frente los procesos por lo que atraviesa los profesores con la manera en la que ellos perciben el ambiente de trabajo como la forma en la que manifiestan sus emociones.

Por otra parte, la autoeficacia percibida supone que el individuo tiene una valoración positiva de sus capacidades referidas a la situación que tiene al frente, y que por tanto la ansiedad, la incertidumbre o el temor se encuentran en niveles que no interfieren con su desempeño, lo cual indicaría que en el caso de la docencia, aquellos profesores que tengan una autoeficacia alta tendrían menos posibilidades de padecer el síndrome de Burnout.

Con relación a lo anterior, las puntuaciones obtenidas frente a los sentimientos de autoeficacia en los profesores sitúan en los niveles intermedios y altos. Además de lo anterior, se evidenció una asociación significativa entre el desempeño docente con el sentimiento de autoeficacia.

En este sentido, de acuerdo con Covarrubias y Mendoza (2013) describe que aquellos docentes que obtienen altas puntuaciones en autoeficacia, se determinan como profesores creativos que utilizan estrategias de enseñanza variadas y además son reflexivos en relación a su práctica pedagógica y su desempeño académico. Lo anterior también lo confirman Ossa., Quintana., y Rodríguez (2015) manifestando que entre mayores consecuencias positivas hay una relación que se orienta en la valoración de la satisfacción personal y la mejora del clima laboral.

En un estudio realizado por Portocarrero (2013) se observa que el 76% de los profesores se encuentran en los niveles de autoeficacia alta y el 59.2% alta frecuencia de ella. Esto indica según los autores que la autoeficacia puede determinar en el desempeño. En donde los docentes con alto grado en autoeficacia pueden tener un mayor éxito académico por un uso de la autoevaluación y estrategias meta cognitivas en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En síntesis esta investigación, permite establecer resultados parciales, que retroalimentara con acciones y aportes investigativos futuros. Aun siendo los resultados positivos en cuanto al bajo nivel de Burnout, es pertinente como recomendación preventiva, establecer estrategias de intervención para el manejo del Burnout, y promoción de los procesos de autoeficacia en profesores universitarios, permitiendo trabajar en pro del desarrollo personal, profesional y laboral de los profesores para generar climas relacionales, organizacionales y académico-investigativos saludables y adecuados que realimentaran favorable y saludablemente el cumplimiento de las metas institucionales y programáticas en el ejercicio de sus docentes, para el caso particular en los programas que fueron seleccionados en esta investigación, extrapolándolos a los de los otros programas académicos de la Universidad.

## Referencias

- Barbosa, L., Muñoz., Rueda, P., & Suárez, K. (2009). Síndrome de Burnout y estrategias de afrontamiento en docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología* 2(1), 21-30. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/213/21319039003.pdf>
- Bareño S., Berbesi, D., & Montoya, C. (2010). Factores Asociados al Síndrome de Burnout en docentes de Enfermería, Medellín-Colombia 2008. *Investigaciones Andina*, 12(21), 36-48
- Bermejo, L., & Prieto, M. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 493-510. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1373232.pdf>

- Botero, C. (2012). Riesgo psicosocial intralaboral y “burnout” en docentes universitarios de algunos países latinoamericanos. *Cuadernos de Administración*, 28(48), 117-132. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-46452012000200010&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-46452012000200010&lng=en&tlng=es).
- Briones, G. (2003). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Arfo Editores, composición electrónica. Recuperado de <https://www.yukei.net/wp-content/uploads/2007/08/modulo3.pdf>
- Calvete, E., & Villa, A. (1997). *Proyecto Deusto 14-16: Evaluación e intervención del Estrés docente*. Bilbao: Mensajero.
- Caramés, R. (2003). Precarización y Burnout del puesto de trabajo del personal docente e investigador de la universidad. *Revista Praxis*, 2(4), 12-20. Recuperado de: [http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/title/precarizacion-burnout-puesto-trabajo-personal-docente-investigador-universidad/id/2040403.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/precarizacion-burnout-puesto-trabajo-personal-docente-investigador-universidad/id/2040403.html)
- Cárdenas, M., Méndez, L., & González, M. (2014). Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-23. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729876006.pdf>
- Carlos, J. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 285-358. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.124>
- Cherniss, C. (1992). Long-Term Consequences of Burnout: An Exploratory Study. *Journal of Organizational Behavior*, 13(1), 1-11. <https://doi.org/10.1002/job.4030130102>
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15, 44-54. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17262/2/articulo5.pdf>
- Cifre, E., & Llorens, S. (2001). Burnout en Profesores de la UJI: Un Estudio Diferencial. Recuperado de: [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79710/forum\\_2001\\_15.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79710/forum_2001_15.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Cordes, C., & Dougherty, T. (1993). A Review and an Integration of Research on Job Burnout. *The Academy of Management Review*, 18(4), 621-656. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/258593>
- Covarrubias, C & Mendoza, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Estudios Hemisféricos y Polares*, 4(2), 107-123. Recuperado de <http://www.hemisfericosypolares.cl/articulos/048-Covarrubias%20Lira-Autoeficacia%20Desempeno%20Docente%20Chile.pdf>
- Covarrubias, C., & Mendoza, M. (2016). Adaptación y validación del cuestionario sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. *Universitas Psychologica*, 15(2), 97-108. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.aves>
- Esteras, J., Chorot, P., & Sandín, B. (2014). Predicción del Burnout en los docentes: papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(2), 79-92. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.19.num.2.2014.13059>
- Fernández, M. (2002). *Realidad psicosocial del maestro de primaria*. Universidad de Lima: Fondo de Desarrollo Editorial.
- Fernández, M. (2008). *Burnout, Autoeficacia y Estrés en Maestros Peruanos: Tres Estudios Foro de las Américas en Investigación sobre factores psicosociales*. Recuperado de: [http://factorespsicosociales.com/segundoforo/trabajos\\_libres/FERNANDEZ-ARATA.pdf](http://factorespsicosociales.com/segundoforo/trabajos_libres/FERNANDEZ-ARATA.pdf)
- García, B., Loredó, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M., & Rueda, M. (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En Mario Rueda y Frida Díaz-Barriga (Coord.), *La Evaluación de la docencia en la universidad* (pp. 13-61). México, D.F.: Universidad Autónoma de México.
- Gil-Monte, P. (2003). Burnout syndrome: síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás. *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19(2), 181-197. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2313/231318052004.pdf>
- Guerrero, 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. Recuperado de: <http://revistas.um.es/analesps/article/viewFile/27931/27061>
- Guerrero, E., & Rubio, J. (2005). Estrategias de prevención e intervención del Burnout en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 5(28), 27-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58252804>
- Golembiewski, T.R., & Munzenrider, R.F. (1989). *Phases of Burnout: developments in concepts and applications*. Greenwood Press.
- Justo, C. (2010). Intervención sobre los niveles de burnout y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (mindfulness). *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 271-288. De: [http://assets00.grou.ps/0F2E3C/wysiwyg\\_files/FilesModule/vivirpresentes/20111102150659-xyilyfxtjgxxzqabej/Mindfulness\\_y\\_Burnout\\_profesores\\_-\\_Justo.pdf](http://assets00.grou.ps/0F2E3C/wysiwyg_files/FilesModule/vivirpresentes/20111102150659-xyilyfxtjgxxzqabej/Mindfulness_y_Burnout_profesores_-_Justo.pdf)
- Kyriakou, C (1989). The nature and sources of stress facing teachers. Comunicación presentada en la tercera conferencia europea de investigación sobre aprendizaje e instrucción. Madrid
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153. Recuperado de: [https://smlr.rutgers.edu/sites/default/files/documents/faculty\\_staff\\_docs/BurnoutinOrganizationalSettings.pdf](https://smlr.rutgers.edu/sites/default/files/documents/faculty_staff_docs/BurnoutinOrganizationalSettings.pdf)
- Mena, L. (2010). El desgaste profesional en profesores universitarios: un modelo predictivo (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada. España.
- Miño, A. (2012). Clima organizacional y estrés laboral asistencial (burnout) en profesores de Enseñanza Media: Un estudio correlacional. *Revista Psicología Científica*, 14(9). Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com/burnout-profesores-ensenanza-media/>
- Monje, C (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Recuperado de: [http://congreso enfermeria.com/2016/sites/default/files/styles/monjecarlosarturo-guiadidacticametodologiadelainvestigacion\\_1421658502527.pdf](http://congreso enfermeria.com/2016/sites/default/files/styles/monjecarlosarturo-guiadidacticametodologiadelainvestigacion_1421658502527.pdf)
- Montoya, P., & Moreno, S. (2012). Relación entre síndrome de burnout, estrategias de afrontamiento y engagement. *Psicología desde el Caribe*, 29(1), 204-227. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/1940/2813>

- Oramas, A., Almirall, P., & Hernández, I. (2007). Estrés laboral y el Síndrome de Burnout en docentes venezolanos. *Salud de los Trabajadores*, 15(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=375839287002>
- Ossa, C., Quintana, I., & Rodríguez, F. (2015). Valoración de salud mental en formación de profesores en dos universidades chilenas. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 125-176. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.70>
- Quiceno, J., & Vinaccia, S. (2007). Burnout síndrome de quemarse en el trabajo (SQT). *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2) 117-125. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n2/v10n2a12.pdf>
- Rionda, A., & Mares, M. (2012). Burnout En Profesores de primaria y su desempeño laboral. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 2(1), 43-50. <https://doi.org/10.5461/RLmc.v2.i1.27414>
- Revelli, J., et al. (2013). Auto-eficacia docente, motivación intrínseca y expectativa de resultado de alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 2, 54-62. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/27621/1/ReiDoCrea-Vol.3-Art.7-Revelli-Gutierrez-Castillo-Centeno-Vinuesa-Belcaid-Andrade.pdf>
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., & Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/ep/v3n1/art01.pdf>
- Rojas, M., Zapata, J., & Grisales, H. (2009). Síndrome de Burnout y satisfacción laboral en docentes de una institución de educación superior, Medellín, 2008. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 27(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/120/12011791011.pdf>
- Salanova, M., Llorens, S. & García-Renedo, M. (2003). Por qué se están quemando los profesores. *Revista del Insight*, 28(6), 16-20. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/39198157\\_Por\\_que\\_se\\_estan\\_quemando\\_los\\_profesores](https://www.researchgate.net/publication/39198157_Por_que_se_estan_quemando_los_profesores)
- Salazar, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”: Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Educación*, 30(1), 31-49. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/440/44030103/>

- Sampieri, H., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª edición). México: McGraw Hill
- Santavirta, N., Solovieva, S., & Theorell, T. (2007). The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 213–228. <https://doi.org/10.1348/000709905X92045>
- Seisdedos, N. (1997). *MBI Inventario "Burnout de Maslach"*. Madrid: TEA ediciones.
- Taris, T. W., Stoffelsen, J., Bakker, A. B., Schaufeli, W. B. & van Dierendock, D. (2005). Job control and burnout across occupations. *Psychology Reply*, 97(93), 955-61. <https://doi.org/10.2466/pr0.97.3.955-961>
- Toro, L., & Ursúa, M. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista Española de Pedagogía*, 63(232), 493-510. Recuperado de: [http://www.jstor.org/stable/23766331?seq=1#findtn-references\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/23766331?seq=1#findtn-references_tab_contents)
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>
- Valdés, Á., Cantón, M., y Mercado, M. (2006). Aceptación del instrumento de evaluación del desempeño profesional en la carrera magisterial. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(1), 39-51. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/292/29211103.pdf>
- Villanueva, M., Jiménez, I., García, L., & Durán, J. (2005). Valoración de las fuentes de estrés laboral en personal docente. Instituto de Seguridad y Salud Laboral. Servicio de Higiene Industrial y Salud Laboral / Área de Ergonomía y Psicología Aplicada. (Documento de Trabajo). Recuperado de: [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=11452&IDTIPO=60&RASTRO=c160\\$m](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=11452&IDTIPO=60&RASTRO=c160$m)
- Weber, A., Weltle, D. & Lederer, P. (2005). Ill health and early retirement among school principals in Bavaria *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 78(4), 325-331. <https://doi.org/10.1007/s00420-004-0555-9>