

CREENCIAS DE AUTOEFICACIA Y SU RELACIÓN CON EL *BURNOUT* EN DOCENTES

EDGAR FABIÁN TORRES HERNÁNDEZ

TEMÁTICA GENERAL: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Resumen

En el presente texto se desarrolla una revisión teórica sobre las creencias de autoeficacia y su relación con el síndrome de *burnout*. Las creencias de autoeficacia, como se demuestra en las siguientes líneas, es una fuente importante para la prevención de sintomatología asociada al *burnout*, que se caracteriza por desgaste emocional, despersonalización y sentimientos de baja realización personal. Se discuten las principales fuentes de autoeficacia, tanto a nivel personal como colectiva, que permiten hacer frente ante el desgaste de los profesores en un mundo educativo actual, que cada vez muestra mayor exigencia a la profesión docente.

Palabras clave: creencias de autoeficacia, fuentes de autoeficacia, *burnout*, docentes.

INTRODUCCIÓN

El objeto de la presente reflexión es el síndrome de *burnout* en los docentes. El *burnout*, según Zavala (2008), fue introducido a la psicología por Freudenberger en la década de los setenta del siglo pasado para referirse a la pérdida paulatina de energía relacionada con el agotamiento emocional, acompañadas de síntomas de ansiedad, depresión y una baja motivación hacia el trabajo. Más adelante, fue definido como un síndrome compuesto por tres síntomas: baja realización personal en el trabajo, agotamiento emocional y despersonalización (Maslach & Jackson, 1981). Gil (2005) hacía referencia a este fenómeno como una respuesta de carácter estresante y crónica asociada con una pobre ilusión por el trabajo, seguida del desgaste psicológico, indolencia –poca empatía hacia los compañeros de trabajo y estudiantes - y sentimientos de culpa.

Como puede notarse, el *burnout* es un síndrome que afecta lo biopsicosocial, de tal manera que el surgimiento y desarrollo de éste se debe prevalentemente al estilo de afrontamiento ante situaciones potencialmente estresantes y desgastantes en el docente. Por ello, se aborda en el

presente trabajo el término de competencias socioemocionales, que son aquellas características, habilidades y disposiciones personales que se encuentran relacionadas con este “malestar docente”. Dentro de dichas disposiciones, figura la autoeficacia, como aquel conjunto de creencias que desarrolla el propio docente –y cualquier otro profesional- en relación con la capacidad de influencia y realización exitosa de su labor profesional. Prieto (2007) hace referencia de este término al grado en que el profesor cree poseer la capacidad para influir en el rendimiento de los estudiantes, la mediación entre los antecedentes y las consecuencias de la acción docente; la creencia en su propia capacidad para ejercer un efecto positivo en el aprendizaje e influir en la calidad del aprendizaje escolar.

La autoeficacia puede relacionarse en el *burnout*, sobre todo porque dichas creencias suponen la capacidad en el docente, como ya se refirió, de incidir de manera intencional en sus estudiantes. El aprendizaje, como cualquier acto educativo es producto de una acción intencionada y estratégica de quien enseña. A medida que se desarrolla el *burnout*, las creencias de autoeficacia disminuyen, puesto que el docente pierde interés en motivar al estudiante para que aprenda y, por lo mismo, dicha capacidad se verá afectada, relacionándose también con un bajo desempeño socioemocional (Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch & Barber, 2010).

Con base en los conceptos antes desarrollados, se propone esta reflexión, que implica las creencias de autoeficacia como predisponentes en la aparición del síndrome de *burnout*. Es pertinente señalar que si bien, existen otras variables tanto contextuales como institucionales y sociales así como demográficas, destaca la importancia del ámbito personal del docente.

ORÍGENES DEL TÉRMINO AUTOEFICACIA

Albert Bandura (1971) a través de la teoría del aprendizaje social, sostiene que gran parte del aprendizaje humano se debe a la influencia del entorno social. Por ello, él atribuye que el menor aprende conocimientos, habilidades y actitudes mediante la observación y la imitación en primera instancia, para posteriormente dar paso a creencias y estrategias autorregulatorias. Más adelante, Rotter (1966) refiere la expectativa como la creencia que desarrolla el sujeto en la probabilidad que aparezca un refuerzo ante la presentación de determinada conducta. Ésta se encuentra en el plano de la subjetividad y por lo tanto, puede tener escasa relación con la realidad.

En consonancia con esta visión, Bandura y Walters (1974) propusieron más adelante el término de autoeficacia, para referirse a aquellas creencias que desarrolla la gente acerca de la capacidad que tiene para influir en determinados resultados, de acuerdo con su desempeño cotidiano en cualquier evento. Las creencias de autoeficacia determinan cómo pueden sentir, pensar, motivarse y comportarse las personas. Tales creencias producen efectos en lo cognoscitivo, motivacional, afectivo y de procesos selectivos. Una alta autoeficacia favorece la experiencia de realización humana y el bienestar de distintas maneras; un sujeto se puede enfrentar a tareas estresantes o desafiantes con la confianza en sus propias capacidades. Tal perspectiva fomenta el interés intrínseco y profundo acerca de sí en las actividades.

Las experiencias de logro son la fuente más importante en la construcción de la autoeficacia, ya que a medida que la persona ha experimentado éxitos relevantes, es más probable que sostenga durante más tiempo el esfuerzo y sea más perseverante, en comparación con alguien con experiencias de éxito menores, puesto que será más fácil que abandone alguna tarea complicada o desista intentarlo. Una persona con una considerable experiencia de logro saldrá más fuerte de cualquier adversidad, al ser una persona más resiliente (Cyrułnik, 2011).

La experiencia vicaria hace referencia de que una persona que observa a un par que ha tenido éxito en alguna tarea semejante a la que va a realizar, es más probable que desarrolle la creencia que él mismo tiene la capacidad de realizarla de la misma manera. En cambio, si percibe a alguien fungiendo como un modelo muy distinto a éste, no se producirán resultados semejantes.

La persuasión social es la tercera forma de reforzar las creencias de autoeficacia. Las personas que son verbalmente persuadidas de que poseen las capacidades para ejecutar eficientemente actividades, tenderán a realizar mayores esfuerzos y sostenerlos que si se albergan dudas sobre sí mismos y se detienen en los problemas cuando surgen. A medida que se aumenta la persuasión en las personas, intentarán trabajar lo suficientemente para tener éxito, promoviendo el desarrollo de sus habilidades y un alto sentido de eficacia personal.

En referencia al estado fisiológico, las personas con altas creencias de eficacia, confían en sus reacciones corporales y estados emocionales de manera eficaz. Ellas interpretan sus reacciones de estrés y tensión como señales de vulnerabilidad ante los malos resultados en actividades que impliquen fuerza y resistencia, la gente habitualmente juzga el dolor y fatiga como signos de debilidad física. El estado de ánimo influye en las creencias de los individuos sobre su eficacia personal; un

estado de ánimo positivo influye en la autoeficacia percibida, en cambio, el estado de ánimo depresivo la disminuye.

AUTOEFICACIA Y BURNOUT

En relación con el *burnout*, la autoeficacia se encuentra altamente relacionada con éste de manera negativa, es decir, a más altas creencias de eficacia, el docente independientemente del sexo que sea, se halla menos expuesto a padecer este síndrome (Aftab, Ali & Mehmood, 2012). Asimismo, el profesor con una autoeficacia favorable, estará mayormente identificado con alguna corriente filosófica en su desempeño y por ende, tenderá a mostrar menos síntomas de desgaste laboral (Jennett, Harris & Mesibov, 2003).

Dentro de la dimensión de logro personal, a medida que se encuentra más limitada la sensación de logro –uno de los síntomas asociados al *burnout*- el docente tenderá a poseer una baja creencia de eficacia (Gündüz, 2012). Asimismo, un profesor que se percibe competente, y se mostrarán menos indicios de *burnout* (Avargues, Borda & López, 2010; Peia, Lynne, Jenkins & Booker, 2013). Barari y Barari (2015) señalan que alrededor del 30% del malestar docente se encontraba determinado por bajas creencias de autoeficacia e inteligencia emocional; Judge y Bono (2001) apuntan que la estabilidad emocional del docente se encuentra mediada entre otros factores por las creencias de autoeficacia.

Como un aspecto predisponente del *burnout*, el estrés laboral es de suma importancia, puesto que, de las estrategias de afrontamiento del estrés, específicamente aquel centrado en el problema, se asocia de manera positiva y significativa con las creencias de autoeficacia, y con ello, es un elemento que previene la aparición de estados de malestar en el docente (Jihyun, Gabsook & Youngsook, 2016); el afrontamiento centrado en el problema alude a la capacidad que tiene el individuo de tratar cualquier situación desgastante de manera objetiva, realista y delimitando definitivamente su campo de actuar.

CREENCIAS DE AUTOEFICACIA EN EL PROFESORADO

Las creencias de autoeficacia se consideran como un movilizador de la conducta humana que procuran dar soluciones a problemas más relevantes de las sociedades actuales. La autoeficacia se convierte en un motor del desarrollo personal y profesional, siendo motivo de indagación en el contexto

educativo las implicaciones y el impacto que tienen, siendo reconocido en general como un factor deseable en los profesores de cualquier nivel educativo (Valverde, 2011).

En un principio, Bandura (1971) señaló que la autoeficacia no sólo comprendía la capacidad que el profesor desarrollaba para enseñar adecuadamente su materia, sino además incluía la habilidad para procurar en el aula un ambiente de disciplina y orden necesarios para establecer las condiciones mínimas para el aprendizaje. Ross por su parte, (1994, como se citó en Prieto, 2007) plantea de manera agrupada las expectativas de autoeficacia del profesor en dos dimensiones: variables relacionadas con el profesor y variables contextuales.

VARIABLES RELACIONADAS CON EL PROFESOR

Las características personales de los profesores que mayor influencia ejercen sobre su percepción de eficacia docente son, según este Ross, el género, las atribuciones causales, la experiencia docente, el nivel de preparación y la formación académica (Prieto, 2007).

- a) Género. Las mujeres demuestran puntuaciones más altas de autoeficacia docente que los hombres. Una posible razón sugiere se basa que el acto de enseñanza es un acto predominantemente femenino. Por lo tanto, las mujeres muestran mayor confianza que los hombres en el impacto de su acción docente, salvo en la enseñanza de las ciencias, donde los hombres desarrollan mayor autoeficacia en este ámbito.
- b) Atribuciones causales realizadas por el profesor. Atribuir a una fuente u otra determinados factores capaces de explicar los resultados de los alumnos, constituye un proceso que ejerce cierta influencia en las creencias de autoeficacia docente. Los profesores con cierta experiencia docente manifiestan mayor autoeficacia, y aunado a esto, conceden más importancia a su propia capacidad y a las características del programa a la hora de explicar los éxitos de los alumnos.
- c) Experiencia docente. La autoeficacia de aquellos profesores que se encuentran en periodo de formación es mayor que la de aquellos que gozan de mayor experiencia docente, mientras que los resultados se invierten si el dominio de la actividad se refiere a la planificación y a la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, áreas en las que los profesores con mayor experiencia manifiestan expectativas más altas de eficacia docente.

- d) Nivel de preparación del profesor. Una preparación adecuada puede afectar a la autoeficacia del profesor, reduciendo su incertidumbre acerca de su propia capacidad para llevar a cabo determinadas conductas docentes requeridas para la enseñanza de una materia específica. Este apartado hace referencia a la función cognoscitiva de la planificación, encuadrada como una función cerebral superior.
- e) Nivel de formación académica. Los profesores con mayor nivel de formación suelen gozar de mayor autoeficacia, quizás porque una formación más extensa contribuye a la adquisición de mayor número de destrezas docentes. Además, la edad no ejerce efecto alguno en la autoeficacia de los profesores expertos que desarrollan su actividad docente.

VARIABLES CONTEXTUALES

- Nivel de enseñanza. Los profesores de enseñanza básica muestran mayor autoeficacia que los de niveles superiores y niveles medios, debido a que los profesores en dicho nivel tienen más dificultad para conocer y adaptarse a las necesidades académicas de los alumnos, lo cual puede traducirse en un bajo sentimiento de autoeficacia para enseñar.
- Características del grupo. Cuanto más desafiante perciben los profesores la situación instructiva, menos capaces se sienten de poder dominarla, debido a factores como competencia cognitiva de los alumnos, o bien, de la dinámica de roles o disciplina del grupo, máxime si se trata de grupos con problemas de indisciplina.
- Colaboración entre profesores. En general, los profesores se sienten más eficaces cuando comparten su actividad profesional, pues la ayuda mutua incrementa su capacidad para potenciar el aprendizaje de los alumnos.

AUTOEFICACIA DOCENTE COLECTIVA

Goddard, Hoy y Woolfolk (2000) propusieron el término de eficacia colectiva de los docentes, que se basa en la formulación de autoeficacia de Bandura (1971) y en el modelo de eficacia docente descrito anteriormente desarrollado por Tschannen, Woolfolk y Hoy (1998). La eficacia colectiva de los profesores es un atributo emergente a nivel de grupal, producto de la dinámica interactiva de los miembros del grupo. Esta capacidad es más que la suma de los atributos individuales, ya que es una

creencia compartida en los grupos de docentes, acerca de sus capacidades conjuntas de organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados niveles de logro. Los maestros, como todos saben, son miembros de organizaciones escolares. Su creencia compartida influye en el medio social de las escuelas. Dentro de una organización, la eficacia colectiva percibida representa las percepciones compartidas de los participantes del grupo acerca de la capacidad de un sistema social como un todo. Ésta se encuentra asociada con las tareas, el nivel de esfuerzo, la persistencia, los pensamientos, los niveles de estrés y el logro de los grupos. Se divide en eficacia colectiva como propiedad de las escuelas, así como en agencia y aprendizaje organizacional.

- Eficacia colectiva como propiedad de las escuelas. Así como la eficacia individual de los maestros puede explicar parcialmente el efecto de los maestros sobre el logro de los estudiantes, desde una perspectiva organizacional, la eficacia colectiva de los maestros puede ayudar a explicar las consecuencias que las escuelas tienen sobre el rendimiento estudiantil. La eficacia colectiva de los maestros, por lo tanto, tiene el potencial de contribuir a la comprensión de cómo las instituciones difieren en el logro de su objetivo más importante: la educación de los estudiantes.
- Agencia y aprendizaje organizacional. Se parte del supuesto que las organizaciones aprenden y se basa el aprendizaje organizacional en la actividad cognitiva del aprendizaje individual; es decir, las organizaciones usan procesos similares al aprendizaje en individuos. Una manera de extender la autoeficacia al nivel colectivo es extrapolar los supuestos de la teoría social cognitiva al nivel organizacional. Un elemento fundamental de dicha teoría es la agencia humana.

CONCLUSIONES

Hasta este punto se han abordado los elementos que constituyen la autoeficacia y el cómo incide en la labor docente. A partir de lo anterior, es pertinente resaltar que el autoconcepto juega un papel primordial en las creencias de la autoeficacia. Es a partir de una interrelación entre el entorno social y el desarrollo cognoscitivo del sujeto, que van conformándose una estructura de pensamientos y representaciones que le posibilitan relacionarse, en un modo más o menos eficiente, con su entorno, y ofrecer respuestas, ya sean adaptativas o de desajuste, que conllevan una serie de comportamientos que pueden favorecer al desarrollo armónico de la personalidad o en su defecto, dificultades a nivel personal y relacional del docente.

No basta con que el maestro por sí solo desarrolle un adecuado nivel de creencias de autoeficacia, la eficacia colectiva docente es un hecho que permite el desarrollo más integral de una comunidad docente, implicando conductas de mayor dominio y habilidades personales que invitan al resto de los colaboradores de la organización a elevar su productividad y la calidad no sólo en la enseñanza, sino favorecer un ambiente propicio que permita la satisfacción con la labor docente y un clima organizacional positivo.

Debido a lo anterior es pertinente señalar que un clima positivo en las instituciones educativas, incide en tres ámbitos importantes: mayor desempeño en la tarea docente, una mejor relación maestro-alumno y mayor sensación de logro personal. En referencia con el primer ámbito, se puede afirmar que las creencias de autoeficacia impactan directamente en el autoestima del profesor, al percibirse competente para afrontar no sólo tareas cotidianas, sino retos que impliquen un esfuerzo continuo y sostenido, propiciando la consecución de las metas que éste se propone, ofreciendo una conducta resiliente, desarrollando conductas cada vez más funcionales y creativas, incluso ante una carga de trabajo considerable. En cuanto a la relación del docente con el estudiante, se observa que a medida que el profesor posee altas creencias de eficacia, es capaz de relacionarse de manera más adecuada, motivando el aprendizaje y la disciplina; es capaz de establecer límites claros de convivencia y disciplina dentro del aula y a su vez, es un mediador exitoso en conflictos interpersonales. Finalmente, en referencia al logro personal, un maestro con una conceptualización positiva de eficacia, se siente más satisfecho con su desempeño, se considera pieza fundamental en el quehacer de su centro educativo y prolonga su “calidad de vida” en la docencia, permitiéndole mostrarse con mayor satisfacción y menor propensión a sufrir estrés, y eventualmente, desarrollar el ya citado síndrome de *burnout*.

El crecimiento del docente, como se ha revisado hasta ahora, implica la promoción de herramientas pedagógicas, como es natural para que el docente pueda desempeñar su labor de manera eficaz, no obstante, es también fundamental el trabajo a nivel psicológico y experiencial, que le permita generar pensamientos más flexibles, que conlleve al desarrollo de creencias de eficacia óptimas y esto redunde en el logro, tanto personal como colectivo en la escuela .

Finalmente, las creencias de autoeficacia son un factor de protección del desgaste del profesorado, que permite extender su acción hacia la promoción de un favorable aprendizaje de los

alumnos y potenciar la sensación de logro del docente, propiciando una retroalimentación positiva de la labor educativa de cualquier comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aftab, N., Ali, A., & Mehmood, R. (2012). Relationship of self efficacy and burnout among physicians. *Academic Research International*, 2 (2), 539-548.
- Avargues, M., Borda, M., & López, A. (2010). Working Conditions, Burnout and Stress Symptoms in University Professors: Validating a Structural Model of the Mediating Effect of Perceived Personal Competence. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (1), 284-296.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. Nueva York: General Learning Press.
- Bandura, A. & Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Barari, R., & Barari, E. (2015). Mediating Role of Teachers Self-Efficacy in the Relationship between Primary Teachers Emotional Intelligence and Job Burnout in Babol City. *International Journal of Management, Accounting and Economics*, 2 (1), 46-63.
- Cyrułnik, B. (2011). *Los patitos feos: la resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Sevilla: Gedisa.
- Gil, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Goddard, R., Hoy, W. & Woolfolk, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (2), 479-507.
- Gündüz, B. (2012). Self-Efficacy and Burnout in Professional School Counselors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (3), 1761-1767.
- Jennett, H., Harris, S., & Mesibov, G. (2003). Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy, and Burnout Among Teachers of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (6), 583-593.
- Jihyun, G., Gabsook, K. & Youngsook, J. (2016). Influences of art therapists' self-efficacy and stress coping strategies on burnout. *The Arts in Psychotherapy*, 46, 1-8.

- Judge, T., & Bono, J. (2001). Relationship of Core Self-Evaluations Traits—Self-Esteem, Generalized Self-Efficacy, Locus of Control, and Emotional Stability—With Job Satisfaction and Job Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86 (1), 80-92.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981) Maslach Burnout Inventory. Manual (Ed). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Peia, W., Lynne, K., Jenkins, A., & Booker, B. (2013). Three-Tiered Models of Prevention: Teacher Efficacy and Burnout. *Education and treatment of children*, 36 (4), 95-126.
- Prieto, L. (2007). Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente. Madrid, España: Narcea.
- Rotter, J. (1966). Expectativas generalizadas para el interno versus control externo de refuerzo. *Psicológica Monografías*, 80, 1-28.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tsouloupas, C., Carson, R., Matthews, R., Grawitch, M., & Barber, L. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30, 173-189.
- Valverde, O. (2011). Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de humanidades, ciencias sociales, educación y ciencias contables, económicas y administrativas. Valencia: Universitat de València.
- Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 27 (32), 67-86.