

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

ISSN: 2323-0134

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Perdomo-H., Liz Oriana; Acosta-G., Julio César; Molano-Flechas, Andrés Elías
Relación entre el síndrome de desgaste profesional, las
creencias irracionales y el estilo docente: análisis multinivel*
Revista Colombiana de Educación, vol. 76, 2019, pp. 51-67
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num76-4394>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413662855003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UPEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Relación entre el síndrome de desgaste profesional, las creencias irracionales y el estilo docente: análisis multinivel*

Relationship between Teacher Burnout Syndrome, Irrational Beliefs and Teaching Styles: Multilevel Analysis

Relação entre a síndrome do esgotamento profissional, as crenças irracionais e o estilo de ensino: análise multinível

Liz Oriana Perdomo H.**  orcid.org/0000-0002-2967-2949

Julio César Acosta G.***  orcid.org/000-0003-4569-8791

Andrés Elías Molano Flechas****  orcid.org/0000-0002-2108-1685

Artículo de investigación

Revista Colombiana de Educación, N.º 76. Primer semestre de 2019, Bogotá, Colombia.

doi: 10.17227/rce.num76-4394

Para citar este artículo: Perdomo, L., Acosta, J. y Molano, A. (2019). Relación entre el síndrome de desgaste profesional, las creencias irracionales y el estilo docente: análisis multinivel. *Revista Colombiana de Educación*, 76, 51-67.



Recibido: 06/12/2016

Evaluado: 31/07/2017

* En este artículo se exponen aspectos de la investigación *Estilo docente, creencias irracionales y síndrome de desgaste profesional en el rol del docente como mediador y orientador de conflictos*, desarrollada como trabajo de tesis en la Maestría en Educación de la Universidad de los Andes, desde octubre de 2015 hasta mayo de 2016.

** Magíster en Educación, Universidad de los Andes. Docente orientadora en la Secretaría de Educación de Cundinamarca, Colombia. Correo electrónico: lo.perdomo10@uniandes.edu.co

*** Magíster en Educación, Universidad de los Andes. Docente de Humanidades en la Secretaría de Educación de Cundinamarca, Colombia. Correo electrónico: acostajulio10@yahoo.com

**** Ph.D., Harvard University. Doctor en Human Development and Education, Harvard University. Docente asociado, Universidad de los Andes, Colombia. New York University, New York, NY. Correo electrónico: aem11@nyu.edu.co

Resumen

Este artículo de investigación explora las posibles asociaciones entre los factores síndrome de desgaste profesional en la labor docente y creencias irracionales frente a su profesión, con respecto al estilo docente y el cuidado de las relaciones que reportan sus estudiantes. Se cuenta con la participación de 6 docentes y 107 escolares del sector oficial y se emplean como estrategias de análisis de datos correlación, regresión y análisis multinivel. Los resultados sugieren que existen relaciones de dependencia lineal entre los diversos factores de estudio y que los niveles de estrés que manejan los profesores y la existencia de creencias irracionales acerca de su profesión se asocian con el estilo docente que ejercen en el aula.

Palabras clave

estilo de enseñanza; desgaste profesional; creencias; relación profesor-estudiante; regresión estadística

Keywords

teaching style; teacher burnout; beliefs; teacher student ratio; regression (statistics)

Abstract

This research paper explores the potential associations between levels of teacher burnout syndrome and the irrational beliefs that educators may have regarding their teaching styles and care of their relationships with their students. The participants in this research included 6 teachers and 107 students from a public school, and the data analysis strategy was based on correlation, regression, and multilevel analysis. The results suggest that there are linear dependence relationships among the factors studied and that the stress levels in teachers and their irrational beliefs are associated with their teaching styles in the classroom.

Resumo

Este artigo de pesquisa explora as possíveis associações entre os fatores síndrome do esgotamento profissional no trabalho docente e crenças irracionais frente a sua profissão, ao respeito do estilo de ensino e o cuidado das relações com seus estudantes. Contamos com a participação de 6 professores e 107 alunos do setor público e utilizamos como estratégias de análise de dados correlação, regressão e análise multinível. Os resultados assinalam que existem relações de dependência linear entre os diversos fatores de estudo e que os níveis de estresse que exprimem os professores e a existência de crenças irracionais acerca de sua profissão estão associadas com o estilo de ensino empregado na sala de aula.

Palavras-chave

estilo de ensino; esgotamento do professor; crenças; relação professor-estudiante; regressão estatística

La política educativa en nuestro país se ha enfocado en la consolidación del programa de competencias ciudadanas además de en otros aspectos (Mejía y Perafán, 2006). Con este programa nacional se ha pretendido “desarrollar habilidades, destrezas y conocimientos sobre ciudadanía y convivencia” en los niños, niñas y adolescentes (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010, párr. 3). Como aporte al fortalecimiento de esta formación ciudadana, el Congreso de la República estableció en el año 2013 la Ley 1620, en la cual se prioriza la necesidad de crear un sistema nacional de convivencia orientado a prevenir y mitigar la violencia escolar. Sumado a esto, en el mismo año entró en vigencia el Decreto 1965, en el cual se ofrece una clasificación para las situaciones que afectan la convivencia escolar, haciendo énfasis en la responsabilidad de los docentes para “construir ambientes democráticos de aprendizaje, que potencien [...] la resolución de conflictos” (Ley 1620, 2013, p. 13), y desempeñar así “el rol de orientador y mediador en situaciones que atenten contra la convivencia escolar” (Decreto 1965, 2013, p. 14).

No obstante, a pesar de estos lineamientos legales, la mayoría de los docentes no han sido formados en habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que les indiquen cómo intervenir de manera específica y efectiva en las diversas situaciones que afectan la convivencia escolar (Fernández, Palomero y Teruel, 2009; Jones, 2006), y generalmente actúan a partir de las experiencias personales, o de las “buenas intenciones y la intuición que les da la experiencia docente” (Alcaldía de Itagüí, s. f., p. 10).

En la literatura, y de acuerdo con Chaux (2012), la manera como los docentes manejan sus clases o reaccionan frente a las situaciones que se presentan con sus estudiantes está determinada por dos dimensiones: las relaciones de cuidado y la estructura de la clase. En cuanto a la dimensión de cuidado, esta se refiere a la cercanía del docente hacia sus estudiantes, la preocupación por el bienestar del otro, la comunicación entre las partes y la resolución constructiva de los conflictos. Mientras que la estructura de la clase se refiere al establecimiento de las normas de comportamiento dentro de la clase, así como el establecimiento de consecuencias ante el comportamiento adecuado o inadecuado por parte de los estudiantes.

A partir de estas dos dimensiones, tanto Chaux (2012) como Barcelar (2009), mencionan la existencia de cuatro estilos docentes con base en la interacción que se desarrolla entre estudiantes y profesores: autoritario, democrático, permisivo y negligente. Por ejemplo, el estilo autoritario se caracteriza porque el docente centra su relación con el estudiante: en el orden de la clase, el seguimiento de sus instrucciones y el cumplimiento de normas y órdenes, pero no suele brindarles afecto. En el democrático, el profesor prioriza el cuidado de las relaciones y la estructura de la clase y se preocupa por la buena comunicación y el afecto. Mientras que en el estilo permisivo, el docente se muestra afectuoso con los estudiantes,

pero no define normas ni establece límites. Finalmente, en el estilo negligente, hay ausencia de normas, límites y muestras de afecto entre docente y estudiantes.

Partiendo de lo anterior, es importante destacar que la manera en la que el docente maneja su clase, es decir, lo que dice y lo que hace o la forma en la cual se comporta, es producto de las creencias que tiene acerca de su realidad y de la interpretación que realiza de los acontecimientos que ocurren a su alrededor (Gómez-Escalonilla, Plans, Sánchez-Guerra y Sánchez, 2003; Pajares, 1992). Este planteamiento se basa en modelos cognitivos de índole psicológico, más específicamente de los principios de la terapia racional emotiva, en la cual la emoción y el pensamiento están conectados; se propone que las personas reaccionan con sentimientos negativos ante una situación, dependiendo del tipo de creencias que tengan frente a esa situación (Bermejo y Prieto, 2005). De acuerdo con esta línea de pensamiento, para Lega (1998), algunos profesores pueden llegar a percibir las demandas de su labor de una manera más estresante, lo cual les impediría actuar de manera eficaz; estas creencias son descritas como creencias irracionales y se caracterizan por basarse en supuestos, describir la realidad de manera distorsionada y dificultar la obtención de las metas y objetivos. Adicionalmente, Bernard (1990) ha desarrollado la escala de creencias irracionales para docentes, con la cual ha identificado que altos niveles de irracionalidad impiden que el docente desarrolle estrategias de manejo apropiadas para afrontar las situaciones de clase (Bora, Bernard, Trip, Decsei-Radu y Chereji, 2009). De manera que involucrar las creencias irracionales como un factor que incide en las acciones que realizan los docentes puede explicar la manera en la cual el docente dirige su clase.

Ahora bien, en cuanto al estrés y más específicamente el síndrome de *burnout* o fatiga laboral, es definido por Maslach (1982; Maslach y Leiter, 1999) como “una respuesta de estrés crónico formada por tres factores fundamentales: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal” (Moriana y Herruzo, 2004, p. 598). Este se manifiesta en la profesión docente, por la incapacidad para ponerse en el lugar del estudiante, es decir, ser empático con él, además por la dificultad para establecer una comunicación asertiva, lo cual establece un distanciamiento entre el maestro y el estudiante (Moriana y Herruzo, 2004). Según Flores y Fernández-Castro (2014), quienes investigaron la relación entre las creencias de los profesores sobre su profesión, involucrando la eficacia docente y la competencia personal, el síndrome de agotamiento laboral y la relación existente con las diferencias de edad, y encontraron que “el burnout fue relacionado con la creencia en la eficacia de la docencia, con una percepción pobre de la propia competencia personal y con ver las condiciones laborales como una fuente importante de estrés” (Flores y Fernández-Castro, 2014, p. 2). Adicionalmente, las manifestaciones del

agotamiento laboral o *burnout* en los docentes puede llevarlos a trabajar sin motivación y desarrollar estilos de interacción con sus estudiantes de tipo autoritario y punitivo, lo cual incide directamente en la convivencia escolar propiciando mayores niveles de agresión (Respira en Educación, 2018).

A partir de la revisión teórica realizada, pretendemos dar respuesta a la pregunta ¿existe relación entre los factores síndrome de desgaste profesional y creencias irracionales, con respecto al estilo docente? Partimos de la premisa de que cada uno de los estilos docentes (autoritario, democrático y permisivo/negligente) puede verse afectado por los niveles de estrés que manejen los profesores y por la existencia de creencias irracionales acerca de su profesión. Adicionalmente, incluimos factores sociales del docente como su edad y género, así como factores contextuales de los estudiantes referidos al grado que cursan (primaria/secundaria) y la zona en la cual se ubica su institución (rural/urbana).

Método

Participantes

Realizamos un muestreo aleatorio estratificado en dos etapas; primero, buscamos identificar docentes y, luego, estudiantes con los que estos trabajan (Mandeville, 2010). La muestra de docentes estuvo constituida por 6 observaciones, de las cuales el 66,6 % correspondió a los hombres ($n=4$) y 33,3 % a mujeres ($n=2$), con edades comprendidas entre los 28 y los 45 años.

En cuanto a estudiantes, contamos con la participación de 107 desde grado segundo de básica primaria a grado once de secundaria, distribuidos en estudiantes de zona rural, primaria y secundaria.

Variables e instrumentos

Para los propósitos de esta investigación, empleamos tres instrumentos de recolección de información:

- » Estilos docentes. Este factor se evalúa mediante el cuestionario de estilos docentes, diseñado por Chaux y Barrera (2015, comunicación personal en correo electrónico del 28 de agosto del 2015), en el cual los estudiantes valoran el estilo educativo del docente a través de una escala tipo Lickert de 27 ítems, que cuenta con tres opciones de respuesta. El cuestionario está compuesto por 4 subescalas que evalúan las dimensiones de estilo educativo: autoritario, democrático y permisivo/negligente; adicionalmente, se puntúa el aspecto de cuidado en las relaciones.

- » Síndrome de desgaste/fatiga profesional. Se emplea el cuestionario de *burnout* del profesorado (CBP-R), propuesto por Moreno, Garrosa y González (2000), el cual pretende evaluar los procesos de estrés y *burnout* específicos de la profesión docente, así como los antecedentes organizacionales y laborales que pueden desencadenar estos procesos. El cuestionario está compuesto por 66 ítems en una escala Lickert de 5 puntos; para fines de la investigación, nos enfocamos en el puntaje total obtenido en el instrumento.
- » Creencias irracionales. Se emplea la versión en español de Teacher Irrational Belief Scale (TIBS) (Bernard, 1990; Bora et al., 2009), la cual ha sido traducida y adaptada por Calvete y Villa (1997). Esta escala está compuesta por 22 ítems, en los cuales se pide a los docentes que indiquen en una escala Lickert de cinco puntos que tan de acuerdo o en desacuerdo están con respecto a una creencia irracional.
- » Variables sociodemográficas. Se incluyó un cuestionario breve para recoger información sociodemográfica de los participantes como la edad y género de los docentes. En cuanto a los estudiantes, se incluyen datos como el grado escolar (primaria/secundaria) y la zona en la cual se ubica su escuela (rural o urbana).

Plan de análisis

Es importante destacar que, a pesar de contar con 6 casos de docentes, cada docente tenía en promedio 17,83 observaciones por parte de sus estudiantes, referidas a su estilo docente y dimensión de cuidado de las relaciones; lo cual permitió obtener agrupaciones de estudiantes por docente. De manera que los datos fueron organizados, en un primer nivel, de acuerdo con la información obtenida por los docentes y, en un segundo nivel, de acuerdo con los reportes obtenidos por parte de los estudiantes. A partir de esta organización, utilizamos una estrategia de análisis multinivel, en donde los estudiantes se encuentran anidados en sus docentes.

Para fines de esta investigación, en el CBP-R, se obtuvo un puntaje total de la escala para cada uno de los docentes participantes, por lo cual no se tuvieron en cuenta las dimensiones específicas que esta escala contempla.

La exploración de las asociaciones entre las variables se realiza con el *software* de Stata, versión 12.1 SE.

Resultados

Para explorar las asociaciones entre los niveles de desgaste profesional que experimentan los docentes, la existencia de creencias irracionales frente a su profesión y la identificación del estilo docente que los caracteriza

(autoritario, permisivo, negligente, incluyendo la dimensión de cuidado en las relaciones), realizamos diferentes tipos de análisis: correlación entre los factores, regresión múltiple y regresión multinivel.

Los valores promedio, las desviaciones estándar y los valores mínimos y máximos obtenidos en la escala de creencias irracionales y síndrome de desgaste profesional, así como de los resultados de cada uno de los estilos docentes y el componente de cuidado de las relaciones, se presentan en la tabla 1.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos de las variables principales de estudio

Variable	N	M	SD	mínimo	máximo
Creencias irracionales	6	63,83	9,23	51	75
Síndrome de desgaste profesional	6	149,83	26,04	114	183
Estilo docente autoritario	6	4,88	1,70	2,66	6,8
Estilo docente democrático	6	8,22	1,96	5,72	10,40
Estilo docente permisivo	6	3,53	1,45	2,16	5,66
Cuidado de las relaciones	6	7,97	2,32	7,97	10,92

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de los análisis descriptivos presentados en la tabla 1 indican que, en nuestra muestra, el estilo docente predominante, de acuerdo con las observaciones de los estudiantes, es el de tipo democrático, con un promedio de 8,22, seguido por el autoritario (4,88) y el permisivo (3,53). En cuanto a la dimensión de cuidado de las relaciones, se obtuvo un promedio de 7,97 puntos.

Asociaciones entre las variables centrales de estudio

Para evaluar las posibles asociaciones existentes entre las variables de los docentes referidas a creencias irracionales, síndrome de desgaste profesional y factores sociodemográficos, con respecto al estilo docente reportado por los estudiantes (permisivo/negligente, autoritario, democrático y dimensión de cuidado), se llevaron a cabo análisis de correlación, los cuales se presentan en la tabla 2. Cabe resaltar que, para cada una de las escalas de estilo docente, se estimó el puntaje promedio reportado por los estudiantes acerca de sus docentes.

Los resultados más relevantes indican que existe una asociación de tendencia positiva entre las creencias irracionales y el síndrome de desgaste profesional, el mejor estimado de esta asociación es de ,85 ($p < ,05$).

Este resultado sugiere que los docentes que tienen, en promedio, mayores puntajes de creencias irracionales, también obtuvieron, en promedio, mayores puntajes en la escala de fatiga laboral.

Tabla 2
Análisis de correlación de las variables de interés

Variables de estudio	1	2	3	4	5	6
Creencias irracionales	—					
Síndrome de desgaste profesional	,85*	—				
Estilo docente autoritario	,21	,17	—			
Estilo docente democrático	-,57	-,15	,07	—		
Estilo docente permisivo	,63	,25	,39	-,87*	—	
Cuidado de las relaciones	-,62	-,31	,07	,95**	-,86*	—
Edad	,72	,65	,29	-,06	,16	-,008

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

Fuente: elaboración propia.

Las asociaciones entre los factores creencias irracionales y estilos educativos indican que existe una asociación negativa entre el estilo democrático y las creencias (–,57), así como una relación negativa entre la dimensión de cuidado de las relaciones con respecto a las creencias (–,62); mientras que se presenta una asociación positiva entre creencias y estilo permisivo (,63) y una asociación también positiva entre el estilo autoritario y las creencias (,21); esto sugiere que los docentes que reportan mayores puntajes en irracionalidad acerca de su profesión, obtienen puntajes más altos, en nuestra muestra en el estilo docente permisivo y autoritario, y puntajes más bajos en el estilo democrático y en la dimensión de cuidado de las relaciones.

Ahora bien, en cuanto a los estilos docentes, se destaca que el estilo docente democrático se asocia de manera negativa con el estilo permisivo, nuestro mejor estimado de esta asociación es –,87 ($p < ,05$); lo cual sugiere que puntajes altos en estilo democrático se asocian, en promedio, a la población con disminución en los puntajes de estilo permisivo.

Al revisar las asociaciones entre la dimensión de cuidado y cada uno de los estilos, se destaca la existencia de una asociación negativa estimada de –,86 con el estilo permisivo ($p < ,05$), es decir, por cada valor que aumente en la dimensión de cuidado, disminuye el puntaje en el estilo docente permisivo, esta asociación existe en el promedio de la población. Con respecto al estilo democrático, la dimensión de cuidado se asocia de manera positiva con una magnitud de ,95 ($p < ,01$), es decir, puntajes altos en estilo democrático se asocian, en promedio, a la población con puntajes altos en la dimensión de cuidado de las relaciones.

Al incluir las variables sociodemográficas de los docentes, se destaca que existe una asociación positiva entre la variable edad y los puntajes de las escalas de creencias irracionales y de síndrome de desgaste profesional, de magnitud ,72 y ,65, respectivamente. Es decir, una unidad de diferencia en la edad del docente se asocia con mayores puntajes en las escalas de creencias irracionales y fatiga laboral.

Establecimos un modelo de regresión simple para indagar si existían diferencias en el estilo docente y nivel de cuidado, reportado por los estudiantes, a partir del grado escolar que cursan y la zona en la cual se ubica su institución. De manera que la variable predictora fue grado escolar, y las variables resultado fueron estilos docentes (autoritario, permisivo y democrático), incluyendo la dimensión de cuidado.

El modelo planteado para realizar estos análisis de regresión lineal fue:

$$Y (\text{Estilo docente/cuidado}) = \beta_0 + \beta_1 \text{grado rural} + \beta_2 \text{grado primaria} + \beta_3 \text{grado secundaria} + \varepsilon$$

A partir del modelo propuesto, se estimaron modelos independientes, los cuales se presentan en la tabla 3. Cabe resaltar que para favorecer el proceso de interpretación de los modelos de regresión, se realizó el reajuste de las escalas de síndrome de desgaste profesional y creencias irracionales al valor de cero; en donde este valor equivale al puntaje mínimo obtenido por los participantes en nuestra muestra.

Tabla 3
Taxonomía de modelos de regresión que evalúan la relación entre los estilos educativos, la dimensión de cuidado y los grados escolares

	Dimensión de cuidado	Estilo docente		
		autoritario	democrático	permisivo
Intercepto rural	10,92***	6,42***	10,21***	2,64***
Urbano primaria	-1,48	-2,05*	-0,32	-0,37
Urbano secundaria	-4,82***	-1,53	-3,73***	2,06**
R ²	0,33	0,04	0,35	0,21
N	107	107	107	107

Nota: Parámetros estimados, valores *p* aproximados, y estadísticas de ajuste del modelo para una taxonomía de modelos de regresión evaluando la relación entre los estilos educativos (autoritario, permisivo y negligente), la dimensión de cuidado y los grados escolares (rural, primaria y secundaria) para una población de estudiantes (n=107). Cada columna representa un modelo estimado de manera independiente.

* *p* < ,05; ** *p* < ,01; *** *p* < ,001.

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla 3, el modelo que explica en mayor proporción la diferencia en los valores de estilo docente con respecto al grado escolar del estudiante es el referido al estilo de tipo democrático, el cual explica la variabilidad en un 35 %. En este modelo, se identifica que el mejor estimado del valor de estilo democrático reportado por los estudiantes de la zona rural es de 10,21 ($p < ,001$). Así mismo, se observa que la diferencia estimada del estilo democrático, con respecto a la zona urbana primaria, es de $-0,32$ y con respecto a la zona urbana secundaria es de $-3,73$ ($p < ,001$).

Con respecto al modelo planteado para la dimensión de cuidado, el valor estimado para los estudiantes de la zona rural es de 10,92 ($p < ,001$). La diferencia estimada de esta dimensión, con respecto a la zona urbana primaria, es de $-1,48$ y, con respecto a la zona urbana secundaria, es de $-4,82$ ($p < ,001$). De manera global, el modelo planteado explica un 33 % la diferencia de la dimensión de cuidado, de acuerdo con la sección a la que pertenece el estudiante.

Resaltamos que en el estilo permisivo, el mejor estimado del valor reportado por los estudiantes de la zona rural es de 2,64 ($p < ,001$), y las diferencias con respecto a la zona secundaria están asociadas de manera positiva con un promedio de 2,06 ($p < ,01$).

En conclusión, de acuerdo con nuestros modelos, es posible sugerir que el grado que cursan los estudiantes, y más específicamente la sección a la cual pertenecen, se asocia con el estilo educativo y la dimensión de cuidado de las relaciones que reportan de sus docentes.

Para los modelos de análisis multinivel, planteamos como variable resultado los reportes en el estilo docente y la dimensión de cuidado aportados por los estudiantes. Empleamos como predictores el grado académico de los estudiantes, la puntuación obtenida en escala de creencias irracionales y el puntaje síndrome de desgaste profesional, así como la edad y género del docente.

En cada una de las variables resultado, es decir, los estilos educativos (autoritario, permisivo/negligente y democrático) y dimensión de cuidado, propusimos una taxonomía de modelos multinivel, en los cuales progresivamente incluimos los diferentes predictores a nivel del estudiante y del docente. En las tablas 4 y 5 se presentan los modelos estimados de manera independiente para cada estilo educativo y dimensión de cuidado.

Tabla 4

Taxonomía de modelos de regresión multinivel de la dimensión de cuidado, variables sociodemográficas y puntuaciones de creencias irracionales y desgaste laboral

	Dimensión de cuidado de las relaciones		
	M1	M2	M3
Intercepto primaria rural	10,99***	3,21	6,43*
Primaria urbana	1,15	0,22	2,74
Secundaria urbana	0,31	-1,58	0,64
Edad	-0,13	0,21	0,31
Mujer	4,41	0,92	3,5
Creencias irracionales		-0,19*	
Síndrome de fatiga laboral			-0,05*

Nota: M: modelo estimado. Parámetros estimados y estadísticas de ajuste del modelo para una taxonomía de modelos de regresión multinivel, evaluando la relación entre grado escolar de los estudiantes, variables demográficas de los docentes (edad, género) y puntuación obtenida en las escalas de creencias irracionales y fatiga laboral, con respecto a la dimensión de cuidado de las relaciones reportada por los estudiantes hacia su docente (n=107).

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

Fuente: elaboración propia.

Dimensión de cuidado. En el primer modelo estimado, tuvimos en cuenta los predictores referidos a características sociodemográficas del docente como género y edad. El mejor estimado de cuidado de las relaciones, en promedio en la población, para la zona de primaria rural, corresponde a un valor 10,99 ($p < ,001$). En el segundo modelo, al incluir el predictor de creencias irracionales, el promedio estimado de cuidado para la zona rural pasa a ser de 3,21, y, en promedio en la población, cada punto de diferencia en el puntaje de creencias irracionales se asocia negativamente con una diferencia estimada de -0,19 en la dimensión de cuidado ($p < ,05$). Finalmente, en el tercer modelo, al involucrar los puntajes de síndrome de desgaste profesional, el promedio estimado de cuidado es de 6,43 ($p < ,05$). En promedio, cada punto de diferencia en el puntaje de desgaste profesional corresponde a una diferencia estimada de -0,05 puntos en la dimensión de cuidado, esta asociación es estadísticamente diferente de cero en promedio de la población ($p < ,05$).

Tabla 5

Taxonomía de modelos de regresión multinivel de los estilos docentes, variables demográficas y puntuaciones de creencias irracionales y desgaste laboral

	Estilo autoritario			Estilo permisivo			Estilo democrático		
	M1	M2	M3	M1	M2	M3	M1	M2	M3
Intercepto primaria rural	6,04	17,34***	12,97***	2,31	9,87**	6,74*	12,50***	9,40*	10,69***
Primaria urbana	1,22	2,56	-1,32	-0,44	0,44	-2,00	3,30	2,93	3,93
Secundaria urbana	4,95	7,75	4,30	1,99	3,83	1,66	2,87	2,11	3,00
Edad	-0,16	-0,70**	-0,42*	0,01	-0,03	-0,15	-0,23	-0,09	-0,17
Mujer	5,64	10,91**	6,94*	-0,01	3,36	0,86	5,36*	3,97	4,99
Creencias irracionales		0,29***			0,18**			-0,07	
Síndrome de desgaste laboral			0,08***			0,05**			-0,02

Nota: M1: modelo estimado. Parámetros estimados y estadísticas de ajuste del modelo para una taxonomía de modelos de regresión multinivel, evaluando la relación entre grado escolar de los estudiantes, variables demográficas de los docentes (edad, género) y puntuación obtenida en las escalas de creencias irracionales y desgaste laboral, con respecto a cada uno de los estilos docentes reportados por sus estudiantes (n=107).

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

Fuente: elaboración propia.

Estilo docente autoritario. En el primer modelo, el promedio estimado de estilo docente autoritario corresponde a un valor de 6,04, reportado para un docente perteneciente a zona rural, controlando por la edad y el género. En el segundo modelo al involucrar el factor de creencias irracionales, el promedio estimado de este estilo es de 17,34, este valor es estadísticamente significativo a un nivel de $p < ,001$. La diferencia estimada del promedio en estilo autoritario por una unidad de diferencia en la edad es de -0,70, esta asociación es estadísticamente diferente de cero ($p < ,01$). En cuanto al tercer modelo estimado, se identifica que, en promedio en la población, cada punto de diferencia en el síndrome de desgaste profesional está asociado de manera positiva con el estilo autoritario; el mejor estimado de esta asociación es 0,08 ($p < ,001$).

Estilo docente permisivo/negligente. El promedio estimado del puntaje de permisividad o negligencia en el estilo docente corresponde a un valor de 2,31 en la zona rural. Al incluir el predictor de creencias irracionales, este promedio estimado pasa a 9,87 puntos y es estadísticamente diferente de cero en promedio en la población ($p < ,01$) controlando por la edad el género del docente y por el grado del estudiante. En promedio en la población, una unidad de diferencia en creencias irracionales, se asocia de manera positiva con el estilo docente permisivo, el mejor estimado de esta magnitud es de 0,18, esta asociación es estadísticamente significativa a un nivel de $p < ,01$. En el tercer modelo, el valor estimado de estilo permisivo es de 6,74 ($p < ,05$); este valor es estadísticamente diferente de cero en promedio de la población. En promedio, cada punto de diferencia en el síndrome de desgaste profesional está asociado positivamente con 0,05 puntos en el estilo permisivo, esta asociación es estadísticamente significativa a un nivel de $p < ,01$.

Estilo docente democrático. Para el primer modelo estimado, en el cual se incluyen los predictores edad y género, el promedio estimado del estilo docente democrático es de 12,50 ($p < ,001$), este promedio es estadísticamente diferente de cero en promedio de la población; por otra parte, la diferencia estimada entre profesores hombres y mujeres es de 5,36 puntos ($p < ,05$). Al involucrar el factor de creencias irracionales, el promedio estimado del estilo democrático pasa a 9,40 puntos ($p < ,05$), y al involucrar el predictor de síndrome de desgaste profesional, la magnitud del promedio varía a 10,69, este promedio es estadísticamente significativo a un nivel de $p < ,001$ controlando por la edad el género del docente y por el grado del estudiante.

Discusión

El propósito de esta investigación estuvo enfocado en explorar las posibles asociaciones entre los niveles de desgaste profesional que experimentan los docentes y la existencia de creencias irracionales frente a su profesión, con respecto a la identificación del estilo docente que los caracteriza (autoritario, democrático y permisivo/negligente). De manera general, es posible establecer que existen relaciones de dependencia lineal entre los diversos estilos docentes y la dimensión de cuidado de las relaciones con respecto a las creencias irracionales y el síndrome de desgaste profesional presentes en la labor docente; sin embargo, estas relaciones varían en cada uno de los estilos y la dimensión de cuidado.

En relación con los efectos del síndrome de desgaste profesional sobre los estilos docentes y la dimensión de cuidado de las relaciones, en nuestros resultados se evidencia que estos puntajes se ven afectados cuando se involucra este factor. Por ejemplo, los docentes tienden a ser

menos cuidadosos en las relaciones y a presentar en menor medida un estilo educativo democrático, en contraste, tienden a ser más permisivos e incluso más autoritarios cuando interviene este factor.

Así mismo, nuestras variables de interés se vieron afectadas por los cambios en las creencias irracionales de los docentes sobre su profesión, cuando se presentan este tipo de creencias acerca de su profesión, los docentes tendían a ser más autoritarios, más permisivos y menos cuidadosos en las relaciones.

En conclusión, los factores personales del docente deben ser tenidos en cuenta para favorecer un clima de aula caracterizado por relaciones de cuidado entre los docentes y sus estudiantes, así como el establecimiento de normas claras y consistentes. No se debe obviar que el docente es un modelo de conducta para sus estudiantes y que este clima puede incidir en el desarrollo psicosocial de los niños, niñas y adolescentes, de quienes se encuentran a cargo (Chaux, 2012).

Estos resultados evidencian la importancia de desarrollar acciones encaminadas a favorecer el bienestar emocional y psicológico de los docentes, pues se evidencia cómo la fatiga laboral y las creencias irracionales frente a la profesión inciden en las relaciones de cuidado y la manera como se relaciona el docente con sus estudiantes. Es importante destacar que tanto la fatiga laboral como las creencias irracionales afectan de manera negativa la salud y el bienestar de los docentes, afectando directamente la calidad de las prácticas educativas y por ende el rendimiento académico de los estudiantes, lo que afecta, a su vez, la convivencia pacífica en la institución (Respira en Educación, 2018).

Limitaciones y delimitaciones

Es importante dar cuenta de las limitaciones de nuestra investigación: en primer lugar, se desataca que la recolección de datos se realizó durante el mes de octubre, iniciando el último periodo escolar, por lo cual las puntuaciones obtenidas en las escalas posiblemente variarían si se obtuvieran en otro momento del año escolar.

En segundo lugar, los docentes que participaron ingresaron recientemente a laborar en la institución donde se desarrolló esta investigación.

Implicaciones

A pesar de que existan lineamientos legales y políticas educativas que pretenden favorecer la formación en competencias ciudadanas en los estudiantes, esta responsabilidad de “construir ambientes democráticos de aprendizaje, que potencien [...] la resolución de conflictos” (Ley 1620 de 2013, p. 13), y desempeñar “el rol de orientador y mediador en situaciones

que atenten contra la convivencia escolar” (Decreto 1965 de 2013, p. 14), recae directamente sobre el docente de aula, y se han determinado sin haber tenido en cuenta las condiciones psicológicas y sociales bajo las cuales se ejerce la docencia (Esteve, 1987).

Es decir, retomando las ideas propuestas en el informe de desarrollo del Banco Mundial (2015), se piensa en *qué* intervenciones realizar, pero se deja de lado el *cómo* ponerlas en práctica. Por lo que sugieren la importancia de dedicar mayor tiempo y recursos a la investigación social, para así “rediseñar las políticas de desarrollo a partir de una consideración minuciosa de los factores humanos” (p. 2).

Estos hallazgos no permiten aportar ideas acerca de las condiciones psicológicas que requiere el docente para ejercer su rol como mediador, y son importantes en la medida que nos permite identificar que los estilos docentes se ven afectados por la existencia del síndrome de desgaste profesional y las creencias irracionales. Sin embargo, es importante tener en cuenta que existen muchos otros factores que influyen en este rol, por lo cual se sugiere continuar desarrollando procesos investigativos que orienten la comprensión de este fenómeno, y permitan mejorar de manera continua el ejercicio del rol del docente como mediador y orientador de conflictos en las situaciones que afectan la convivencia escolar.

Además, se pone en discusión la importancia de repensar los programas de bienestar docente y salud mental que actualmente se desarrollan en el sector educativo de carácter público, los cuales en la gran mayoría de instituciones son inexistentes.

Referencias

- Alcaldía de Itagüí (s. f.). *Para formarnos como ciudadanos y ciudadanas de Itagüí. Material educativo para el desarrollo de las competencias ciudadanas. Guía para docentes*. Recuperado de http://www.semitagui.gov.co/contenidos/competenciasciudadanas/CARTILLA_DOCENTE.pdf.
- Banco Mundial (2015). *Mente, sociedad y conducta. Informe sobre el desarrollo mundial 2015*. Recuperado de <http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Publications/WDR/WDR%202015/Overview-Spanish.pdf>.
- Barcelar, L. (2009). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/lb/el_papel_del_profesor_mediador.html.
- Bermejo, L. y Prieto, M. (2005). Creencias irracionales en profesores y su relación con el malestar docente. *Clínica y Salud*, 16(1), 45-64.
- Bernard, M. (1990). *Taking the stress out of teaching*. Melbourne, vic: Collins-Dove.
- Bora C., Bernard, M., Trip, S., Decsei-Radu, A. y Chereji, S. (2009). Teacher irrational belief scale-preliminary norms for Romanian population. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 9(2), 211-220.
- Calvete, E. y Villa, A. (1997). *Proyecto Deusto 14-16: Evaluación e intervención en el estrés docente*. Bilbao: Mensajero.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Ediciones Uniandes, Taurus, Santillana. Decreto 1965 de 2013 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial* 48910, 11 de septiembre de 2013.
- Esteve, J. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Fernández, M., Palomero, J. y Teruel, M. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 33-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015332003>.
- Flores, M. y Fernández-Castro, J. (2004). Creencias de los profesores y estrés docente en función de la experiencia profesional. *Estudios de Psicología*, 25(3), 343-357.
- Gómez-Escalonilla, A., Plans, B., Sánchez-Guerra, M., y Sánchez, D. (2003). *Cuadernos de terapia cognitivo conductual. Una orientación pedagógica e integradora*. Madrid: EOS.

- Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? En C. Evertson y C. Weinstein, *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues* (pp. 887-907). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lega, L. (1998). La terapia racional-emotiva: una conversación con Albert Ellis. En V. Caballo, *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta* (p. 476). Madrid: Siglo Veintiuno.
- Ley 1620 de 2013 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial* 48.733, 15 de marzo de 2013.
- Mandeville, P. (2010). *Tema 22: Muestreo multietápico*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/402/40211897016.pdf>.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C. y Leiter, M. (1999). Teacher *burnout*: A research agenda. En R. Vandenberghe y A. Huberman (eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 295-303). Nueva York: Cambridge University Press.
- Mejía, A. y Perafán, B. (2006). Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica a las competencias ciudadanas. *Revista de Estudios Sociales*, 23, 23-35.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2010). *Competencias ciudadanas*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-235147.html>.
- Moreno, B., Garrosa, E. y González, J. (2000). La evaluación del estrés y el *burnout* del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 151-171.
- Moriana, E. y Herruzo, C. (2004). Estrés y *burnout* en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3(4), 597-621.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/214115050?accountid=34489>.
- Respira en Educación (2018). *Presentación general del programa Respira en Educación*. Recuperado de <https://respira.co/front/uploads/presentacióngeneral2.pdf>.

