



**UNIVERSIDAD SAN PEDRO
VICERRECTORADO ACADÉMICO**

**OFICINA CENTRAL DE INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES**

**RELACIÓN ENTRE EL SÍNDROME BURNOUT Y EL
DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES DE LA
INSTITUCION EDUCATIVA GRAN UNIDAD ESCOLAR
MARIANO MELGAR-AREQUIPA 2017**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRO EN GESTION EDUCATIVA**

AUTOR: Bach. ALVAREZ MALAGA, Jenny Lilian

ASESOR: Dr. Claudio Percy Arela Marín

AREQUIPA – PERÚ

2018

**RELACIÓN ENTRE EL SÍNDROME BURNOUT Y EL
DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES DE LA
INSTITUCION EDUCATIVA GRAN UNIDAD ESCOLAR
MARIANO MELGAR-AREQUIPA 2017**

DEDICATORIA

A mis padres Valentín y Teresa que son la razón de mi vida, y a mi hermano Rodolfo por su apoyo incondicional

Ana María

AGRADECIMIENTO

A la Universidad SAN PEDRO la cual me brindó la oportunidad avanzar en mis metas y objetivos propuestos.

A los docentes de la Universidad SAN PEDRO por sus enseñanzas, su dedicación y su tiempo quienes además de enseñarme hicieron que mi paso por la universidad sea agradable impulsándome a lograr el grado de doctor.

Un agradecimiento especial al personal que labora en la sede Arequipa de esta prestigiosa Universidad.

Ana María

RESUMEN

En la presente investigación el objetivo de la investigación, es determinar si existe relación entre el Síndrome del Burnout y el Desempeño Docente en los docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017, así mismo se determina si hay un buen o deficiente Desempeño docente y si existe sintomatología del Síndrome de Burnout.

La investigación se trabaja con dos variables, empleándose dos instrumentos, un cuestionario para el Síndrome de Burnout y una ficha de evaluación para el Desempeño Docente con validación oficial y reconocida por organismos oficiales. De acuerdo a la metodología empleada se aplicó el enfoque cuantitativo, con el tipo de investigación básico – correlacional- descriptivo, empleando el tipo de estudio correlacional, utilizando el método hipotético deductivo.

Entre las conclusiones importantes hemos considerado, que los maestros se encuentran en un nivel bajo de síndrome de Burnout en relación con el desempeño de los docentes que se encuentra alto, cumpliéndose la hipótesis de investigación que nos habíamos establecido, igualmente que los docentes presentan un desempeño suficiente a sobresaliente en un porcentaje superior a la aplicación de la ficha. Así mismo se puede indicar que existe relación significativa inversa entre el Síndrome de Burnout y el Desempeño de los docentes, y que los resultados obtenidos nos muestra que los docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017, muestran un buen clima laboral donde la sintomatología del estrés y la frustración se mantienen controlados y los docentes muestran una personalidad equilibrada y verdadera vocación de servicio

Palabras clave: Burnout, Marco del Buen Desempeño, Docentes, Estrés

ABSTRACS

In this research the objective of the research is to determine the correlation between Burnout Syndrome and Teaching Performance of I de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017 - also determines whether there is a good or poor teaching performance and if there Burnout Syndrome symptoms.

Research is working with two variables, using two instruments, a questionnaire for the burnout syndrome and an evaluation form for the Teaching Performance validation and officially recognized by official bodies. According to the quantitative methodology approach was used, with the kind of basic research - descriptive-correlational, using the type of correlational study, using the hypothetical deductive method.

Among the important conclusions we considered that teachers are in a low level of burnout syndrome in relation to the performance of teachers is high, fulfilling the research hypothesis that we had set us also that teachers have a performance enough to outstanding in excess of the implementation of the record percentage. Likewise it may indicate significant inverse relationship between burnout syndrome and Performance of teachers, Teaching Performance of de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017 a good working environment is observed where the symptoms of stress and frustration remain controlled and teachers show a balanced personality and true dedication to service.

Keywords: Burnout, Marco Good Performance

ÍNDICE DE CONTENIDOS

| | |
|-------------------------|-----|
| Dedicatoria..... | ii |
| Agradecimiento..... | iii |
| Resumen..... | iv |
| Abstract..... | v |
| Índice contenidos | vi |
| Índice de tablas | ix |
| Índice de gráficos..... | x |
| Índice de anexos..... | xi |
| Introducción..... | xii |

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO TEÓRICO

| | |
|---|----|
| 1.1. Antecedentes de la investigación..... | 01 |
| 1.2. Problema..... | 08 |
| 1.3 Justificación | 11 |
| 1.4. Marco referencial | 12 |
| 1.4.1. Orígenes del síndrome de Burnout..... | 12 |
| 1.4.2. Definiciones de Burnout | 13 |
| 1.4.2.1. Conceptos vinculados al Burnout y sus diferencias..... | 14 |
| 1.4.2.2. Instrumentos de medida del Burnout..... | 15 |
| 1.4.3. Componentes del síndrome de Burnout | 17 |
| 1.4.3.1. Agotamiento emocional. | 17 |
| 1.4.3.2. Despersonalización..... | 17 |
| 1.4.3.3. Falta de realización profesional. | 17 |
| 1.4.4. Algunas variantes del síndrome de Burnout | 18 |
| 1.4.4.1. La edad | 18 |
| 1.4.4.2. El sexo | 18 |
| 1.4.4.3. El estado civil | 18 |

| | |
|---|----|
| 1.4.5. Factores que influyen en el desarrollo del Burnout. | 18 |
| 1.4.5.1. Características del puesto y el ambiente de trabajo..... | 19 |
| 1.4.5.2. Los turnos laborales y el horario de trabajo | 19 |
| 1.4.5.3. La seguridad y estabilidad en el puesto..... | 19 |
| 1.4.5.4. La antigüedad profesional | 19 |
| 1.4.6. Modelos de Burnout en la profesión docente..... | 20 |
| 1.4.7. Burnout en la profesión docente. causas específicas. | 20 |
| 1.4.8. Síntomas del síndrome de Burnout | 23 |
| 1.4.9. Teorías explicativas del síndrome de Burnout | 24 |
| 1.4.10 Desempeño Docente..... | 26 |
| 1.4.10.1 Marco del Buen Desempeño | 41 |
| 1.4.10.2 Cuatro Dominios del Desempeño Docente | 42 |
| 1.4.10.3 Competencias del Desempeño Docente | 44 |
| 1.4.10.4 Desempeño | 46 |
| 1.4.10.5 Indicadores | 50 |
| 1.5. Hipótesis | 51 |
| 1.6. Variables | 51 |
| 1.7. Objetivos..... | 57 |
| 1.7.1- Objetivo general..... | 57 |
| 1.7.2. Objetivos específicos | 57 |

CAPITULO II

MATERIAL Y MÉTODOS

| | |
|--|----|
| 2.1. Enfoque de la investigación..... | 59 |
| 2.2. Tipo y diseño investigación | 59 |
| 2.3. Población y muestra..... | 60 |
| 2.3.1 Población | 60 |
| 2.3.2. Muestra..... | 60 |
| 2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 61 |
| 2.4.1. Técnica | 61 |

| | |
|---|----|
| 2.4.2. Instrumento | 62 |
| 2.5. Procesamiento y análisis de la información | 65 |

CAPÍTULO III
ANÁLISIS Y TABULACIÓN DE LOS RESULTADOS

| | |
|---|----|
| 3.1. Descripción | 67 |
| 3.1.1.1 Procedimientos descriptivo para síndrome de Burnout | 67 |
| | |
| COCLUSIONES | 95 |
| SUGERENCIAS | 96 |
| BIBLIOGRAFÍA | 97 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla Nro. 1 | |
| Población y muestra | 61 |
| Tabla Nro. 2 | |
| Dimensión 1: Agotamiento emocional | 67 |
| Tabla Nro. 3 | |
| Dimensión Despersonalización..... | 69 |
| Tabla Nro. 4 | |
| Dimensión 3 Realización Personal | 71 |
| Tabla Nro. 5 | |
| Presencia del Síndrome de Burnout..... | 73 |
| Tabla Nro. 6 | |
| Dimensión 1: Preparación para el apz. de los estudiantes | 75 |
| Tabla Nro. 7 | |
| Dimensión 2: Enseñanza para el apz. de los estudiantes | 77 |
| Tabla Nro.8 | |
| Dimensión 3: Participación en la gestión de la escuela | 79 |
| Tabla Nro.9 | |
| Dimensión 4 Desarrollo de la profesionalidad e identidad | 81 |
| Tabla Nro. 10 | |
| Desempeño docente | 83 |
| Tabla Nro. 11 | |
| Tabla de contingencia | 85 |
| Tabla Nro. 12 | |
| Validación de Hipótesis – Correlaciones..... | 88 |

INDICE DE GRAFICOS

| | |
|--|----|
| Grafico Nro. 1 | |
| Población y muestra | 62 |
| Grafico Nro. 2 | |
| Dimensión 1: Agotamiento emocional | 68 |
| Grafico Nro. 3 | |
| Dimensión Despersonalización..... | 69 |
| Grafico Nro. 4 | |
| Dimensión 3 Realización Personal | 71 |
| Grafico Nro. 5 | |
| Presencia del Síndrome de Burnout..... | 73 |
| Grafico Nro. 6 | |
| Dimensión 1: Preparación para el apz. de los estudiantes | 75 |
| Grafico Nro. 7 | |
| Dimensión 2: Enseñanza para el apz. de los estudiantes | 77 |
| Grafico Nro. 8 | |
| Dimensión 3: Participación en la gestión de la escuela | 79 |
| Grafico Nro. 9 | |
| Dimensión 4 Desarrollo de la profesionalidad e identidad | 81 |
| Grafico Nro. 10 | |
| Desempeño docente | 83 |
| Grafico Nro. 11 | |
| Relación entre la presencia de Burnout y el desempeño de los docentes de la de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa | 86 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|---|-----|
| ANEXO N° 1 | 103 |
| Matriz de consistencia | |
| ANEXO N° 2 | 107 |
| Cuestionario síndrome de Burnout | |
| ANEXO N° 3 | 110 |
| Ficha de evaluación del desempeño docente | |

INTRODUCCIÓN

La mayoría de los profesionales que inician su carrera laboral, lo hacen no solo pensando en los beneficios económicos inmediatos que se obtienen de un salario. Esas personas tienen expectativas de desarrollo personal y de éxito en su profesión. De manera especial, los que trabajan en tareas de servicio social y están comprometidos en ayudar a otras personas como es el caso de los visitantes sociales, los psicólogos, los docentes, enfermeras, médicos, abogados, etc., son personas que tienen la expectativas de contribuir positivamente en el mejoramiento de las condiciones de aquellos a quienes sirven y en muchas ocasiones esas expectativas se constituyen en el origen de sus fracasos como profesionales.

Estos profesionales están propensos a caer en un estado de fatiga o frustración respecto a su devoción a una causa, forma de vida o relación, que ha fracasado en producir los resultados esperados. Es una especie de estrés avanzado y un desgaste de sentirse exhausto por demandas excesivas de energía, fuerza o recursos, al cual le dio el nombre de Burnout; Síndrome que fue descrito por primera vez por el psicólogo y psiquiatra Freud Denberger para definir el desgaste extremo de un empleado. Luego lo adoptaron los sindicatos y abogados como elemento de ayuda para mencionar los problemas físicos generados por en grado de agotamiento excesivo.

Es por ello que presentamos los resultados de la presente investigación la cual está estructurada de la siguiente manera:

En el primer capítulo encontramos el planteamiento teórico a través de los antecedentes, el problema de investigación, la justificación, el marco referencial el cual da el sustento teórico a la investigación, la formulación de la hipótesis, las variables e indicadores, así como el objetivo general y específicos.

En el segundo capítulo encontramos los materiales y métodos a través del enfoque de la investigación, tipo de investigación, diseño de investigación población

y muestra de estudio, técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados y el análisis estadístico.

En el tercer capítulo presentamos el procesamiento y análisis de la información a través del cuestionario aplicado a los docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017, y la discusión de los resultados.

Finalmente, se concretan las conclusiones y se plantean las sugerencias a las que se llegó. Se concluye con los anexos.

EL AUTOR

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO TEÓRICO

1.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

A Nivel Internacional

Rubio, J. (2003). En su tesis para obtener el grado de Doctor título “*Fuentes de estrés Síndrome de Burnout y actitudes disfunciones en Orientadores extremeños de Institutos de Enseñanza Secundaria*”, Universidad de Extremadura. Badajoz. España. Se realiza una investigación de tipo Correlacional sustantiva y descriptiva, para la recogida de datos aplica una encuesta, trabaja con una muestra de 65 docentes (24 varones y 41 damas), docentes orientadores en el nivel secundario, utilizando instrumentos como: Cuestionarios sociodemográficos y laboral, cuestionarios de valoración de las fuentes de estrés laboral, Inventario de Maslach Burnout Inventory (Maslach y Jatkson,1986), utilizando la adaptación española de Seisdedos (1997), Cuestionario del desempeño del rol del profesional, y escalas de actitudes disfuncionales – Forma A – (Weissman y Beck, 1978), se utilizó la versión española de Sanz y Vásquez (1993). Los objetivos fundamentales en esta tesis es un diagnóstico de sus niveles de Burnout, identificando las fuentes más relevantes que inciden en su desgaste psíquico en el trabajo. En sus conclusiones manifiesta de acuerdo a los porcentajes presentados, el mayor porcentaje de docentes presenta el Síndrome de Burnout, unos en mayor porcentaje que otros.

Por consiguiente los Orientadores Extremeños sufren niveles preocupantes de Burnout, lo que indica que estos profesionales podrían estar sufriendo algunos de los

síntomas propios del síndrome, y que por tanto su situación puede ser alarmante desde el punto de vista personal y laboral; Se constata que los sujetos más quemados laboralmente manifiestan una disfuncional necesidad de aprobación de los demás, miedo al fracaso y son excesivamente perfeccionistas. Se resalta la estrecha relación entre las actitudes disfuncionales y el síndrome de Burnout. Siendo un precedente del síndrome de Burnout relacionado con el desempeño docente que vierte conocimientos para esta investigación.

Flores, F. (2008). En su tesis para obtener el grado de Doctor, titulado “*Las competencias que los profesores de Educación Básica movilizan en su desempeño profesional docente*”, Universidad Complutense Madrid. España. Se realiza una investigación de tipo empírica y descriptiva (no experimental), para esta investigación el estudio se realizó en dos etapas, la primera con la autoevaluación de doscientos cuatro profesores del segundo ciclo básico (de 5° a 8° Básico) en veintinueve escuelas básicas dependientes de la Corporación Municipal de Viña del 23 Mar para el Desarrollo Social, la segunda etapa con la autoevaluación y evaluación de doscientos ochenta y cuatro profesores del primer ciclo básico (primero a cuarto básico) en cuarenta y dos escuelas básicas dependientes de la Corporación Municipal de Viña del Mar.

Utilizando el instrumento de “Autoevaluación de las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente” y sus jefes superiores jerárquicos los evaluaron, en los resultados de los cuestionarios se refleja en que los alumnos estarían recibiendo una enseñanza de contenidos descontextualizados y los profesores estarían reflejando un deficiente dominio de los contenidos y una incapacidad de relacionarlos con otras disciplinas del saber; un alto porcentaje de familias no son informadas sobre los procesos de aprendizaje de sus hijos, que se abordan en la escuela ni reciben información periódica de los avances y bajos niveles de realización profesional podrían estar demostrando una falta de información relacionadas con la propia profesión y con los procesos internos de gestión educativa; como resultado los profesores no tendrían un buen desempeño docente.

Acosta, M. (2006). Tesis para obtener Grado de Maestría en Educación con Campo en Práctica Educativa titulada “*síndrome de Burnout en los maestros Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Juárez del Estado de Durango*”. España (CCH de la UJED), para la recolección de la información se aplicó la técnica de encuesta y el instrumento utilizado es el cuestionario estandarizado Maslach Burnout Inventory (Maslach y Jackson, 1996), que consta de 22 preguntas cerradas con escalamiento tipo Lickert, se trabajó con un padrón de 140 maestros que se tomó como muestra, la recuperación fue de 87 cuestionarios. En conclusión los resultados que se manejan en esta investigación pueden tener aplicación en estudios posteriores relacionados con el síndrome de Burnout y el estrés laboral, de igual manera sería importante socializarla en diferentes foros de investigación educativa y psicológica, La conclusión general de esta investigación es que los maestros del CCH de la UJED presentan bajo nivel del síndrome de Burnout; dicha investigación es importante porque la variable independiente del síndrome de Burnout no afecta al 100 % a los docentes; la variable dependiente del desempeño docente no es afectada porque los maestros tienen buena formación profesional y saben afrontar con los problemas que se les presentan en el campo educativo.

González, O. (2009). Tesis para obtener Grado de Doctor titulado “*Hacia un modelo de desempeño laboral del docente universitario, bajo el enfoque del liderazgo de transformacional*”, de la Universidad del Zulia. Maracaibo. República Bolivariana de Venezuela. El diseño de la investigación se plantea como no experimental, con un modelo teórico metodológico del desempeño laboral del docente universitario, bajo el enfoque del liderazgo transformacional. Con un enfoque cuantitativo y el estudio fue de tipo descriptivo en dos vías. De acuerdo a la recolección de datos el trabajo fue de campo, prospectivo y transversal. De campo, porque se recolectaron los datos en forma directa de la realidad de los sujetos de la muestra, en su propio ambiente natural. Prospectivo debido a que los datos se obtuvieron en el presente (Gamero, 2005) y transversal, ya que la variable de estudio se midió en una sola oportunidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). La población objeto de estudio estuvo constituida por un total de 392 profesores de

educación en tres universidades públicas: la Universidad del Zulia, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y la Universidad Nacional Abierta; que se desempeñaron entre el lapso Mayo 2007 a Abril 2009; distribuidos en 272 del sexo femenino y 120 del masculino, con experiencia entre 0 y 5 años 110 y con 6 y más años 282. Del total general, 162 educadores no tienen cursos de postgrado, 73 lo obtuvieron como Especialista, 134 de Magíster y 23 Doctores. Se administró el cuestionario diseñado: “Desempeño Laboral del Docente Universitario”. Este instrumento estuvo orientado a determinar el comportamiento de las dimensiones: Competencias en Docencia, Competencias de investigación y Competencias de extensión. Se concluyó que el desempeño laboral del docente universitario se mantiene en un rango “suficiente”. Sin embargo, se sugiere a los profesores de las instituciones antes referidas desarrollar su desempeño laboral llevando a cabo proyectos sociales donde se logre articular la docencia, la investigación y la extensión, asumiendo un liderazgo académico transformacional, que logre impactar en la comunidad, para darle cumplimiento al objetivo principal que tiene la universidad, calidad y pertinencia social.

A Nivel Nacional

Natividad, J. (2010). En su tesis para obtener el grado de Magister título “*Relación entre el aprendizaje organizacional y el desempeño laboral de los docentes de la facultad de agropecuaria y nutrición de la UNE. Enrique Guzmán y Valle 2010*” Lima, se realiza una investigación de tipo Correlacional descriptiva, se realizó utilizando los métodos de análisis-síntesis, inductivo-deductivo, de observación. La población estuvo conformada por los docentes de las especialidades de Agropecuaria, Desarrollo Ambiental e Industria Alimentaria y Nutrición de la Facultad de Agropecuaria y Nutrición de la UNE. Enrique Guzmán y Valle, constituido por 29 docentes, utilizando instrumentos como: Inventario de Aprendizaje Organizacional por Delio Ignacio Castañeda (2007), Universidad Autónoma de Madrid; Inventario de Desempeño Laboral Docente de Jenny Bazo Valladares (2007), Universidad Federico Villareal; los análisis estadísticos realizados revelan que las pruebas utilizadas en la presente investigación,

Aprendizaje Organizacional y Desempeño Laboral Docente, presentan validez y confiabilidad. Los resultados obtenidos: Existe relaciones significativas y positivas entre aprendizaje Organizacional y Desempeño Laboral docente, existen diferencias estadísticas significativas en todos los casos, notándose que las mujeres presentan valores más altos que los varones, los docentes y las docentes presentan las mismas características respecto a su desempeño laboral docente, existen diferencias estadísticas significativas en los casos de aprendizaje en la organización, cultura de aprendizaje, formación y el total del aprendizaje organizacional; siendo un precedente con la variable del desempeño docente de nuestra investigación.

Castro, P. (2008). Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Gestión de la Educación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Graduados. Titulado "*El estrés docente en los profesores de escuela pública*". Para esta investigación, la metodología a emplearse es la cualitativa, que consiste en la descripción y explicación del problema del estrés, La metodología empleada consiste en un enfoque descriptivo de investigación y un estudio de tipo exploratorio, ya que a diferencia de otros países, no se han realizado estudios amplios y profundos sobre el tema del estrés laboral en particular. El objetivo general de esta investigación es describir los factores que desencadenan el estrés laboral en los docentes de instituciones educativas públicas. Como objetivos específicos esta tesis busca describir de qué maneras la gestión institucional, la situación laboral, la infraestructura y la disponibilidad de material didáctico y otros factores desencadenan estrés en el docente. A partir de los datos que nos suministren los sujetos participantes en la investigación. La muestra ha sido conformada por cinco docentes, este tipo de muestra, seleccionada a partir de criterios establecidos con anterioridad, es lo que se llama muestra tipificada o tipificación de muestra, en la cual se eligió ciertas características que tipifican una muestra; La muestra es femenina debido a que la población de los centros educativos públicos es mayoritariamente femenina, de hecho, dos de cada tres docentes son mujeres, pertenecientes a instituciones educativas públicas de Lima, situadas en los distritos de Villa El Salvador, Los Olivos, Carmen de la Legua, Vitarte y Ventanilla. Se

aplicó a los docentes una guía de entrevista semi estructurada utilizando la técnica de los incidentes críticos. Esta técnica permite recordar las experiencias de las personas en un contexto de tiempo determinado. Previamente a la investigación, se vio por conveniente aplicar una prueba piloto a fin de validar el instrumento de recojo de información. Como conclusiones hemos encontrado que los factores desencadenantes del estrés laboral en el docente son las relaciones con alumnos, con padres y con colegas o compañeros de trabajo. Como recomendaciones podemos señalar que los docentes deben procurar mantenerse en buena salud, tanto física como mental, adoptando estrategias para la solución de conflictos. Es necesario que las instituciones educativas cuenten con personal especializado: psicólogos, trabajadores sociales, consejeros familiares que puedan ocuparse de asuntos relacionados con problemas de conducta y rendimiento. Se sugiere manejar un liderazgo más participativo y democrático.

A Nivel Local

Andía, C. Menéndez, Y. & Zapata, N. (2008). En su tesis para obtener el grado de Magister en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa, titulado “*Estudio descriptivo de la presencia del síndrome de Burnout en los docentes de la Institución Educativa N° 40033 – San Agustín de Hunter - Arequipa*”, se realiza una investigación de tipo Descriptiva simple, el método de la investigación es el estadístico cualitativo, encuadrada en la investigación, la población es de 30 docentes (8 varones y 22 mujeres), con edades entre 30 – 50 años;, utilizando instrumentos como: Cuestionarios del Inventario de Maslach Burnout Inventory (Maslach y Jatkson,1986), de 22 items. En sus conclusiones manifiesta que en la dimensión de cansancio emocional, es de 58.22%, de nivel medio predispuesto a padecer el Burnout; la segunda dimensión la despersonalización, es de 54.60%, de nivel medio están medianamente afectados por la presencia del síndrome de Burnout; la tercera dimensión la falta de realización personal es de 50.87%, de nivel medio propensos a tener el síndrome; siendo muy relevante para la variable del síndrome de Burnout para esta investigación.

CCallata, R. & Ramirez, B. (2012). En su tesis para obtener el grado de Magister en Psicología Educativa, titulado “*Relación entre el síndrome de Burnout y la Satisfacción Laboral en el personal docente de Instituciones Educativas Estatales del distrito de Paucarpata, 2012*”, es una investigación de tipo Correlacional de diseño no experimental - transversal, el método de la investigación es cuantitativo. teórico deductivo, la población y muestra es de 80 docentes de las siguientes Instituciones Educativas: 30 docentes de la Institución Educativa “Santa Rosa de Lima”, 30 docentes de la Institución Educativa “Padre Pérez de Guereño y 20 docentes de la Institución Educativa “Julio C. Tello”; del distrito de Paucarpata. Para la recolección de datos se utilizó instrumentos como: Cuestionarios del Inventario de Maslach Burnout Inventory (Maslach y Jatkson,1986), de 22 ítems; y la Escala General de Satisfacción (Overall Job Satisfaction), creado por Warr, Cook y Wall en 1979. Se utilizó la estadística descriptiva a través de las tablas de frecuencias y porcentajes; la estadísticas inferencial a través del coeficiente de correlación de Person (r); por consiguiente en la variable del síndrome de Burnout la dimensión Agotamiento Emocional tuvo un nivel bajo de 83.75%, la dimensión Despersonalización tuvo un nivel bajo que es de 66.25% y la dimensión de Falta de Realización Personal es de nivel bajo con 63,75%; la otra variable de Satisfacción Laboral en la dimensión Intrínseco es de nivel medio con un 61.25%, la dimensión Extrínseco es de nivel medio con usen 72.50 y la dimensión de Satisfacción General es de nivel medio con 66-25%; concluyendo en la investigación con una relación negativa baja entre las dos variables de estudio de la investigación.

Morales, O. & Pullchs, M. (2007). En su tesis para obtener el grado de Magister en Educación con mención en Docencia y gestión Educativa, titulado “*Estudio descriptivo desempeño docente en la institución educativa PNP Neptali Valderrama Ampuero, 2007*”; es una investigación descriptiva de tipo transversal, el método que se utilizo fue el cualitativo acorde y pertinente con el diseño de la investigación planteada, así como la encuesta y la observación como técnica a utilizarse; para la recolección de datos se utilizó los instrumentos: Lista de Cotejos, contemplado por 44 ítems; 15 ítems de la dimensión de capacidades pedagógicas, 14 ítems de la

dimensión de proceso de enseñanza – aprendizaje y 15 ítems de la dimensión de sistema de evaluación; y el Cuestionario de capacidades pedagógicas de los docentes. Consistió en observar e identificar las características de la variable del desempeño docente de una manera objetiva, a partir de tres dimensiones: la dimensión de capacidades pedagógicas, dimensión de proceso de enseñanza – aprendizaje y la dimensión de sistema de evaluación. En cuanto a la población docente estuvo constituida por 46 docentes, siendo 25 del sexo femenino y 21 del sexo masculino; cuyo número asciende a 05 profesores del nivel inicial, 14 profesores del aula del nivel primario, 24 profesores de las diferentes áreas del nivel secundario; sus edades fluctúan en un promedio de 35 años. Del total de docentes, 38 pertenecen al Ministerio de Educación y 08 al Ministerio del Interior, por ser una Institución educativa de convenio. Se denota en las conclusiones que el desempeño docente de la institución educativa PNP Neptali Valderrama Ampuero, desde el punto de vista cuantitativo corresponde al 57.33% que en términos cualitativos equivale a un desempeño medianamente satisfactorio, no existiendo diferencias significativas entre las dimensiones consideradas.

1.2. PROBLEMA

En el contexto de la globalización que se está viviendo, el docente está siendo revalorizado por la sociedad a la que se está enfrentando. Es decir, el docente es visto desde otra perspectiva, se espera que sea competitivo, innovador, comprometido, para hacer frente a los nuevos retos de la educación que exige la sociedad.

Y todos los países interesados el cómo mejorar el rendimiento académico de nuestros estudiantes vienen aplicando diferentes Sistemas Educativos, y tratando de aplicarlos en las diferentes realidades Internacionales, nacionales, locales, institucionales.

El Hablar de Calidad Educativa implica hablar de muchos aspectos, entre los más importantes está el desempeño docente, este aspecto es tratado en todo el mundo, considerando que es importante el Rol del docente en el proceso de enseñanza

aprendizaje, el cómo aplica sus estrategias metodológicas, el empleo de recursos, la relación interpersonal entre docentes, padres, estudiantes, comunidad, etc.

El Perú no es ajeno a estas preocupaciones, La realidad que enfrentamos es triste, nuestro rendimiento ante las diferentes pruebas que participa nuestro país es bajo, y eso es motivo a realizar un análisis profundo de todos los aspectos y agentes que intervienen en este proceso de enseñanza aprendizaje,

Y parte importante en el proceso son los docentes, los cuales están siendo expuestos a diferentes críticas y más aún sometidos a diferentes procesos de evaluación. Para poder enfrentar o superar estos procesos se debe de cumplir una serie de estándares, los mismos que están ordenados en un documento emitido por el Ministerio de Educación.

Nuestra política educativa actual, pide, exige y evalúa servicio profesional de todos los docentes, y deba de estar de acuerdo al Marco del Buen Desempeño Docente. El mismo que propone una Matriz de eficiencia docente aplicado a los docentes de Educación Básica Regular, dicha Matriz considera y esta especificada en cuatro Dominios importantes, nueve competencias, cuarenta desempeños o indicadores que reflejan la labor docente en forma integral, considerando todos los aspectos en forma permanente.

Mencionamos algunas apreciaciones de Duran, Extremera y Rey Peña, (2001.). Nos da un bosquejo de la realidad de la educación peruana:

La situación de los profesores en el Perú es de preocupación por la serie de dificultades que enfrentan a diario, en ese sentido consideramos que hace falta mayor reconocimiento a su importante labor, lo cual se ve reflejado en bajos sueldos, pudiendo generar este hecho frustración y malestar al no poder compensar los gastos personales y familiares, por lo mismo algunos docentes se ven presionados a laborar en dos centros educativos a la vez, dar clases particulares, incluso a trabajar en otras actividades. Así mismo en los últimos años el sistema educativo en general y los docentes, particularmente han sido testigos del aumento de las demandas sociales

hacia su rol profesional unido a bajos presupuestos y pobre dotación de recursos en relación a las exigencias).

Considerando que una persona disminuida física, emocional o psicológicamente no suele tener el mismo desempeño eficiente, y este se ve reflejado en su labor diaria, la falta de tiempo para descansar, no sólo por la jornada escolar, sino porque a ésta se agregan actividades extraescolares entre las que destacan la planificación didáctica, la preparación de materiales y la revisión de los trabajos de los estudiantes.

Las diferentes actividades y atenciones que realizan los docentes: exceso de estudiantes, aulas inadecuadas, etc. Por lo tanto, el docente se siente presionado al tratar de cumplir con lo que proponen las autoridades educativas correspondientes; siendo una problemática dentro y fuera del aula, ya sea en su vida profesional o personal, demandan de atención, esfuerzo, trabajo, etc.

Según describe Doménech (1995), los profesores se ven inmersos a diversas condiciones diferentes a las que se tenía hace unas décadas: con el criterio de autoridad desvalorado y la falta de respeto, incluso agresiones físicas y psicológicas, con un sistema educativo que les plantea cada vez mayores retos, exigiéndoles mayor preparación y especialización, en contenidos, métodos y conocimiento psicológico para tratar a los alumnos.

Los docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017, al igual que otros docentes tienen las mismas presiones y actividades, y esta pueda propiciar algunos síntomas de estrés y manifestarse en sus diferentes actividades. Es por eso que podrán ser evaluados mediante el Cuestionario de Maslach Burnout Inventory, y la Ficha de Desempeño Docente, elaborada en base a los desempeños propuestas por el Marco del Buen Desempeño Docente. (Ministerio de Educación). y teniendo en cuenta los estándares de Calidad para los Institutos Superiores

1.3 JUSTIFICACIÓN

Consideramos que la Educación en nuestro país debe de ser un pilar importante en la construcción de un país próspero, innovador, integrador, formador de personas, constructor de sueños y promotor del desarrollo.

Según considera Gil-Monte y Peiró (1999), que es necesario realizar estudio transocupacionales que muestren cómo se desarrolla el Síndrome del Quemado por el Trabajo (Burnout) en las diferentes profesiones, pues esto facilita un mayor conocimiento del síndrome, de su desarrollo y sus vías de intervención. Dentro de esta línea de investigación queremos objetivizar en la problemática específica entre el síndrome Burnout y el desempeño docente, con el objetivo de proponer respuestas pertinentes a sus necesidades concretas que mejoren el desarrollo de su desempeño profesional del docente.

Coincidimos con Gil-Monte (2003), en que a pesar de haber más investigaciones y publicaciones sobre el este síndrome, el interés de su estudio se proyecta hacia este milenio.

El Ministerio de Educación, propone una serie de alternativas educativas, para elevar nuestra Calidad Educativa, y considera que la labor docente es uno de los pilares importantes para poder mejorar la Educación en nuestro país.

El siguiente trabajo de investigación propone investigar si el Desempeño Docente se ve afectado o tiene alguna relación con el Síndrome de Burnout. Que tiene la característica de ser una enfermedad motivando el deterioro de atención al servicio de los usuarios, pacientes y en nuestro caso de los estudiantes.

Los docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017, cuenta con 90 profesores distribuidos en trece especialidades, que funcionan en tres turnos, al aplicar el Inventario de Maslach Burnout Inventory, el cuestionario mide la frecuencia e intensidad de “Burnout”, el mismo que está asociado al estrés crónico de tipo laboral al que expuesto todo trabajador. Y se

considera como síndrome porque reúne varios signos y síntomas patológicos para ser considerado como tal.

Estudiar el síndrome de Burnout de los docentes no es cuestión de moda, sino una necesidad social para mejorar la salud y la calidad de vida de los docentes, para que se ellos tengan un buen desempeño de su labor educativa; Por ello, en esta investigación se aborda en primer lugar un estudio que contribuya a un mejor conocimiento y para hacer camino en la intervención del padecimiento del síndrome de Burnout, que se intente minimizar sus consecuencias en los profesores y la comunidad educativa. Así, también lo consideran Gil-Monte y Peiró (1999) y Sánchez Miguel y Rosales (2005).

Estos cambios pueden tener implicaciones y consecuencias para la salud y el bienestar de los docentes y la eficacia del sistema educativo. Deseando aportar ideas al término de nuestra investigación, para mejorar la calidad educativa y el bienestar del docente, como muestra de interés por el tema en nuestra región.

En nuestro país se conoce muy poco respecto a investigaciones en licenciatura y maestría que presenten el rigor metodológico que se requiere en la generación de conocimiento científico, ocasionado en gran parte por la falta de apoyo institucional. Sobre esta situación Barraza (2002) expresa que existen aspirantes a investigadores ubicados en los institutos o en las universidades que intentan desarrollar prácticas de investigación sin un apoyo institucional concreto y mostrando limitaciones muy serias para desarrollar procesos investigativos rigurosos.

Esta investigación se justifica por la posibilidad que representa promover la socialización de las teorías que respaldan este trabajo, y de esa manera fortalecer la investigación educativa, ya que en este momento se encuentra limitada en el nivel superior.

1.4. MARCO REFERENCIAL

1.4.1. ORÍGENES DEL SÍNDROME DE BURNOUT

Se da comienzo con la definición del estrés, ya que es una definición

imprescindible para la comprensión del síndrome de Burnout. El estrés se produce como consecuencia del desequilibrio entre las demandas de la situación (estresores internos o externos) y los recursos de la persona (Lazarus y Folkman, 1984). Este proceso es perfectamente reconocible en el ámbito laboral, especialmente cuando se da en trabajadores cuya profesión se desarrolla de forma intensa y constante en contacto con otras personas.

La generalidad de los trabajos establece en 1974 como el año de inicio del estudio sobre el Burnout, y nombran a Herbert Freudenberger como el autor que inició dichos estudios.

No obstante Corcoran (1985) precisa que Freudenberger ilustró el burnout un poco antes, en 1971.

Walker (1986), expresa que el estudio del Burnout se dio inicio en ciencias sociales a cargo de Freudenberger pero matiza que anteriormente Graham Greene ya había utilizado en 1960 el término Burnout para describir el estado de "vaciamiento existencial" que una persona sentía como consecuencia del padecimiento de una enfermedad incurable.

1.4.2. DEFINICIONES DE BURNOUT

Para definir el Síndrome de Burnout primero se debe saber que significa el primer término.

Síndrome conforme a la definición de la Real Academia Española. 22.^a edición. Madrid: Espasa Calpe, 2001. Edición electrónica para redes locales. “Es el conjunto de síntomas característicos de una enfermedad”.

Síntoma conforme a la definición de la Real Academia Española. 22.^a edición. Madrid: Espasa Calpe, 2001. Edición electrónica para redes locales. “Es el fenómeno revelador de una enfermedad o una señal”, indicio de una cosa que está sucediendo o va a suceder.

Freudenberger describió por primera vez el término de Burnout en 1974 define este síndrome como: “un conjunto de síntomas médico-biológicos y psicosociales inespecíficos, que se desarrollan en la actividad laboral, como resultado de una demanda excesiva de energía”; le llamo la atención sobre un conjunto de manifestaciones clínicas que aparecen en las personas que trabajan en las profesiones de servicio (profesores, enfermeras, doctores, trabajadores sociales, etc.) y que se manifiestan por un deterioro de la atención profesional a los usuarios de estos servicios (Freudenberger H.J. 1974).

Desde un enfoque psicosocial han sido conceptualizado como un constructo, caracterizado por tres dimensiones empíricamente relacionadas pero conceptualmente distintas: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal (Maslach y Jackson. 1981).

La investigadora estadounidense Cristina Maslach tiene la autoría del término por ser la primera en emplearla públicamente en 1982 en Estados Unidos de Norteamérica. El término “Burnout” o agotamiento profesional, ha pasado una época de ferviente interés a partir de los trabajos de la mencionada investigadora desde 1976, quien dio conocer esta palabra de forma pública dentro del congreso anual de la Asociación de psicología Americana (APA), refiriéndose a una situación cada vez más frecuente entre los trabajadores de servicios humanos, y era el hecho de que después de meses o años de dedicación, estos trabajadores terminaban “quemándose”.

1.4.2.1. CONCEPTOS VINCULADOS AL BURNOUT Y SUS DIFERENCIAS.

Dada la expansión del término que existe con otras entidades, existen dificultades para establecer una delimitación clara con otros conceptos psicopatológicos. Varios autores tratan de establecer las diferencias con los vocablos que de una manera u otra se asocian al burnout: Estrés, Depresión, Insatisfacción laboral, Malestar docente, Indefensión, Alineación, Crisis existencial, Intimidación.

1.4.2.2. INSTRUMENTOS DE MEDIDA DEL BURNOUT

El Inventario de Maslach Burnout Inventory

El instrumento más conocido y utilizado en el mundo para medir el “Burnout” es el “Maslach Burnout Inventory”, creado por Cristina Maslach y Susana Jackson en 1981. Este cuestionario mide la frecuencia e intensidad de “Burnout”

El instrumento utilizado es el cuestionario estandarizado Maslach Burnout Inventory (Maslach y Jackson, 1996), que consta de 22 preguntas cerradas con escalamiento tipo Lickert, con opciones de respuesta del cero al seis, y con siete ítems correspondientes a las variables sociodemográficas de los encuestados.

A) Agotamiento Emocional

- Cansancio
- Fatiga
- Incumplimiento
- Emoción

B) Despersonalización

- Ansiedad
- Depresión
- Nerviosismo
- Personalidad
- Conflictos Interpersonales

C) Realización personal

- Inseguridad
- Autoestima
- La Motivación
- La comunicación
- La Empatía

- La Asertividad
- La Autoeficacia
- La Autoconfianza
- Auto concepto
- Conflicto Laboral

Instrumentos de medición que se utilizan para evaluar el síndrome de Burnout

Los instrumentos descritos aportan datos esclarecedores sobre las distintas propiedades psicométricas: fiabilidad, validez o análisis factoriales, de los factoriales, de los instrumentos para medición del síndrome de Burnout.

Se considera, que no es complemento pero sí descriptivo de cuál es la situación actual acerca de la medición del síndrome.

El instrumentos más utilizado para medir el síndrome es el Maslach Burnout Inventory (MBI), el cuestionario tiene una alta consistencia interna y una confiabilidad, está constituido por 22 ítem en forma de afirmaciones dividido en 3 grupos de cuestionamientos. El primero de ellos pretende medir el Cansancio Emocional, el segundo mide en qué medida cada sujeto reconoce el distanciamiento que el síndrome le provoca y la friabilidad de sus actitudes, el tercer, evalúa el grado de realización personal.

Sostiene Mingote A. (1998). Que para diagnosticar el síndrome de Burnout debe de haber altas puntuaciones en las dos primeros constructos y baja en el tercer constructo, siguiendo los criterios de evaluación:

Agotamiento Emocional: puntuaciones 27 o superiores son indicativos de un alto nivel, el intervalo 19-26 correspondería a mediana, siendo las puntuaciones por debajo de 19 indican un nivel bajo físico y emocionalmente.

Despersonalización: puntuaciones superiores a 10 son indicativos de un alto nivel, el intervalo 6-9 correspondería a mediana, siendo las puntuaciones menos de 6 en nivel bajo de uno mismo en actitudes de frialdad y de distanciamiento relacional.

Realización personal: funciona en sentido inverso a las anteriores, las puntuaciones de 0 - 33 indican un nivel bajo, las puntuaciones del intervalo 34-39 correspondería a mediana, y más 40 son indicativos de un alto nivel de sensación de logro.

1.4.3. COMPONENTES DEL SÍNDROME DE BURNOUT

1.4.3.1. AGOTAMIENTO EMOCIONAL.

Es una situación de agotamiento de la energía o de los recursos emocionales propios, una experiencia de estar emocionalmente agotado debido al contacto diario y sostenido con personas a las que hay que atender como objeto de trabajo. Aparece el desgaste, la fatiga y manifestaciones físicas y psíquicas en representación del vaciamiento de los recursos emocionales y personales, experimentándose una sensación de que no tener más nada que ofrecer profesionalmente (Maslach 2001)

1.4.3.2. DESPERSONALIZACIÓN

Desarrollo de actitudes, cinismo y sentimientos negativos hacia las personas destinatarias. Los sujetos presentan un incremento en la irritabilidad, con pérdida de la motivación, con reacciones de distanciamiento y hostilidad hacia los pacientes y compañeros de trabajo. (Maslach 2001).

1.4.3.3. FALTA DE REALIZACIÓN PROFESIONAL.

Existe un sentimiento de inadecuación e incompetencia personal que se traduce en respuestas negativas de estos profesionales en su autoevaluación para trabajar. Afecta la habilidad en la realización del trabajo y la relación con las personas que atiende; hay baja productividad y autoestima e incapacidad para tolerar la presión. Se considera relacionado a una falta de adecuación de la realidad con las expectativas del sujeto. (McKnight-JD, Glass-DC, 1995)

1.4.4. ALGUNAS VARIANTES DEL SÍNDROME DE BURNOUT

1.4.4.1. LA EDAD

Aunque parece no influir en la aparición del síndrome se considera que puede existir un periodo de sensibilización debido a que habría unos años en los que el profesional sería especialmente vulnerable a éste, siendo estos los primeros años de carrera profesional dado que sería el periodo en el que se produce la transición de las expectativas idealistas hacia la práctica cotidiana, apreciándose en este tiempo que tanto las recompensas personales, profesionales y económicas, no son ni las prometidas ni esperada, por lo tanto cuanto más joven es el trabajador mayor incidencia de Burnout hallaremos.

1.4.4.2. EL SEXO

El burnout tiende a ser más frecuente en la mujer, relacionándose con la doble carga laboral (tarea profesional y familiar) y el tipo de enlace afectivo que puede desarrollarse en el ambiente laboral y familiar.

1.4.4.3. EL ESTADO CIVIL

Aunque se ha asociado el Síndrome más con las personas que no tienen pareja estable, tampoco hay un acuerdo unánime. Parece que las personas solteras tienen mayor cansancio emocional, menor realización personal y mayor despersonalización, que aquellas otras que o bien están casadas o conviven con parejas estables. En este mismo orden la existencia o no de hijos hace que estas personas puedan ser más resistentes al síndrome, debido a la tendencia generalmente encontrada en los padres, a ser personas más maduras y estables, y la implicación con la familia y los hijos hace que tengan mayo

1.4.5. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DEL BURNOUT.

Los factores que más se han estudiado como variables que intervienen en el desarrollo del síndrome de Burnout son:

1.4.5.1. CARACTERÍSTICAS DEL PUESTO Y EL AMBIENTE DE TRABAJO

La empresa es la que debe organizar el trabajo y controlar el desarrollo del mismo. Corresponde a ella la formación del empleado, delimitar y dejar bien claro el organigrama para que no surjan conflictos, especificar horarios, turnos de vacaciones, etc. Debe funcionar como sostén de los empleados y no como elemento de pura presión. La mayor causa de estrés es un ambiente de trabajo tenso. Ocurre cuando el modelo laboral es muy autoritario y no hay oportunidad de intervenir en las decisiones. La atmósfera se tensa y comienza la hostilidad entre el grupo de trabajadores. Según los expertos, el sentimiento de equipo es indispensable para evitar el síndrome.

1.4.5.2. LOS TURNOS LABORALES Y EL HORARIO DE TRABAJO

Para algunos autores, el trabajo por turnos y el nocturno facilita la presencia del síndrome. Las influencias son biológicas y emocionales debido a las alteraciones de los ritmos cardiacos, del ciclo sueño vigilia, de los patrones de temperatura corporal y del ritmo de excreción de adrenalina.

1.4.5.3. LA SEGURIDAD Y ESTABILIDAD EN EL PUESTO

En épocas de crisis de empleo, afecta a un porcentaje importante de personas, en especial a los grupos de alto riesgo de desempleo (jóvenes, mujeres, las personas de más de 45 años)

1.4.5.4. LA ANTIGÜEDAD PROFESIONAL

Aunque no existe un acuerdo claro de la influencia de esta variable, algunos autores han encontrado una relación positiva con el síndrome manifestada en dos períodos, correspondientes a los dos primeros años de carrera profesional y los mayores de 10 años de experiencia, como los momentos en los que se produce un mayor nivel de asociación con el síndrome.

1.4.6. MODELOS DE BURNOUT EN LA PROFESIÓN DOCENTE.

Moriana y Herruzo (2004) argumentan que los modelos del Burnout más importantes en docente y que se derivan fundamentalmente de los estudios sobre las causas del estrés y Burnout sirven como ejemplo de los itinerarios para los profesores.

Actualmente, el modelo que cuenta con mayor soporte en la literatura es el multidimensional de Maslach y Leiter (1999). Es un modelo que contempla la interacción de varios tipos de factores. También, los instrumentos de evaluación más utilizados son el MBI y las entrevistas. Por la misma razón, nuestro estudio se basa en este modelo.

Otros modelos, como de Kyriacou y Sutcliffe (1978), Byrne (1999), y Rudow (1999) defienden desde la primacía las variables personales y los modelos de Leithwood, Menzeis, Jantzi y Leithwood (1999).

1.4.7. BURNOUT EN LA PROFESIÓN DOCENTE. CAUSAS ESPECÍFICAS.

En el ámbito de las Ciencias de la Educación se ha hecho un estudio para relacionar la satisfacción/ insatisfacción personal y profesional. Máximo Padrón Hernández en su tesis *Satisfacción profesional del profesorado* establece que el grado de complacencia personal y profesional está estrechamente relacionado con la salud mental y equilibrio personal.

En el caso del profesorado, la satisfacción tiene que ver con las situaciones específicas de su labor docente y con las características de su propia personalidad, en cuanto que todo ello repercute en su estabilidad emocional creando tensión, estrés, y produciendo malestar, tanto desde una perspectiva personal como profesional.

La personalidad no es un "ente" abstracto sino que se hace presente y se realiza en la interacción con el medio. En estas relaciones cada persona va a adquirir su propio ajuste o adaptación, tanto personal como social.

Para la psicología, el asunto es enriquecedor si se dan varios condicionantes:

¿Que motive?

¿Que no sea repetitiva?

¿Que haya intercambio de valoración emocional?

¿Que exista reconocimiento?

Normalmente en las actividades docentes no suele darse el caso en el que no coincida alguna de estas cuatro características.

El profesorado es proclive a desarrollar pautas de cansancio emocional y fatiga psíquica, además de actitudes de despersonalización hacia el alumnado. Poco a poco van perdiendo el sentido de su realización personal. Según los especialistas, el síndrome del quemado no aparece de forma inesperada, sino que es la fase final de un proceso.

El docente aumenta su esfuerzo mientras va creciendo la sensación de estrés, con claros signos de irritación, tensión, miedo al entorno escolar, especialmente al aula, y una percepción desproporcionada de los propios errores o lagunas.

Según un informe de Comisiones Obreras los problemas psicológicos son una de las causas del absentismo laboral. En concreto en primer lugar se encuentran los procesos infecciosos (gripas, catarros...) con un 9%, le siguen los otorrinolaringológicos y musculares con un porcentaje del 7% y los psicológicos con un 3%. No es una cifra muy llamativa pero hay que tener en cuenta que muchos de los problemas psicológicos que padecen los profesores están encubiertos o no se les da la importancia clínica necesaria.

También influye en el desempeño laboral del docente la razón entre profesor-alumno. La cifra ideal de 20-25 alumnos por clase se cumple en muy pocos centros educativos y/o instituciones del nivel superior. El número de estudiantes por profesor influye en el clima de convivencia porque existen más dificultades para motivar al alumnado.

Otros factores que se deben conocer son: los recursos materiales, el espacio físico, la formación inicial y continua, la salud personal, las condiciones medioambientales y la motivación del alumnado.

Por otro lado, los especialistas en enfermedades psicológicas relacionadas con el trabajo han conformado unos modelos que explican cómo las causas del estrés derivan en el Burn Out siguiendo unas pautas determinadas. Cada autor se fija en una variable diferente y establecen, así, un proceso que, dependiendo de los factores que tomen en cuenta, tendrá unos resultados diferentes.

Las fuentes de estrés que los profesores consideran más importantes son por orden de importancia según Salanova (2003):

¿La cantidad de trabajo que "sobrepasa" su capacidad, ya sea por falta de tiempo o de exceso de tareas?

¿La sobrecarga de tipo emocional (se les exige que se impliquen a nivel personal con los alumnos, padres y sociedad en relaciones que son conflictivas)?

¿Ambigüedad en el que el profesor no tiene claro cuál es su rol como docente, qué se espera de él/ella por parte del Centro, los alumnos, los padres y la sociedad en general?

¿Conflicto de rol o grado en el que el profesor percibe instrucciones contradictorias respecto a cuáles son sus cometidos laborales?

¿Falta de apoyo social por parte de los compañeros y del centro?

¿Falta de coordinación entre los compañeros en realizar trabajo en equipo?

¿Desmotivación, apatía e indisciplina por parte de los alumnos?

¿Obstáculos técnicos como problemas en el material didáctico y fallos y/o averías en la infraestructura y/o instalaciones?

SÍNTOMAS DEL SÍNDROME DE BURNOUT

Síntomas: Sintomatología Docente

El Síndrome de Burnout se hace presente en la profesión docente con síntomas que narra el profesor como sentimientos de incompetencia, que se producen después de varios años de trabajo áulico. El profesor presenta un desgaste que proviene de un agotamiento constante, que se patentiza en una disminución de la empatía hacia sus alumnos, como distanciamiento, renuncia, cinismo y actitudes negativas (Menéndez Montañés & Moreno Óliver, 2006). Diversos autores realizan estudios en referencia a la sintomatología docente como: Ponce y Col, (2005), Gil- Monte, (2005), Peiró (1999), Paine (1982) y Manassero (2003).

1.4.8. TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL SÍNDROME DE BURNOUT

Tanon. (2003) argumenta que desde los estudios de Freudenberguer se han generado diversas teorías explicativas, dos perspectivas generales se han venido desarrollando: la perspectiva clínica y la perspectiva psicosocial. En la perspectiva clínica se entiende el Síndrome del Quemado por el Trabajo (SQT) como un estado personal en el cual la persona producto del estrés laboral adquiere, por otra parte el enfoque psicosocial lo considera un proceso dinámico, que se desarrolla por la interacción entre las características personales con su entorno laboral.

El enfoque en el cual nos hemos basado en esta investigación es el psicosocial de Maslach y Jackson (1981), si bien ellos comenzaron a estudiar el “Burnout” como un estado, posteriormente fueron considerándolo un proceso, caracterizado por el agotamiento emocional, la despersonalización y la falta de realización en el trabajo

1.4.8.1. MODELOS EXPLICATIVOS DEL BURNOUT

La etiología del Burnout ha suscitado mucha polémica, ya que se le han atribuido causas muy diversas, diferente grado de importancia de las variables antecedentes- consecuentes, y distintos factores implicados. Dando lugar al desarrollo de múltiples modelos explicativos. Aquí destacaremos el modelo más relevante para la investigación.

Una de las clasificaciones más utilizada y actualizada es la de Gil-Monte y Peiró (1997). Estos categorizan los modelos etiológicos en cuatro tipos de líneas de investigación: Teoría Sociocognitiva del Yo, Teoría del Intercambio Social, Teoría Organizacional y Teoría Estructural.

1.4.9. CAUSAS Y CONSECUENCIAS DEL SÍNDROME DE BURNOUT

a) Causas

Entre las principales causas que provocan el síndrome están los problemas internos entre la empresa y el individuo, la desorganización en el ámbito laboral pone en riesgo el orden y la capacidad de rendimiento del empleado, esto sucede cuando no hay claridad de roles y las tareas que debe desempeñar cada uno de los empleados, también influye la deficiente estructuración del horario y las tareas en el trabajo suelen producir cuadros de depresión, ansiedad, fatiga crónica, trastornos del sueño, frustración, el desarrollo de actitudes pesimistas, la competencia desmedida entre los compañeros, un lugar físico insalubre para trabajar y la escasez de herramientas o útiles.

Cuando se desequilibran las expectativas individuales del profesional y la realidad del trabajo diario, se considera un trastorno adaptativo crónico y puede sobrevenir tanto por un excesivo grado de exigencia como por escasez de recursos.

Pasamos a enumerar algunas causas de síndrome:

- Exceso de demanda laboral.
- Sobre esfuerzo con una respuesta emocional de ansiedad.
- Fatiga.
- Manifestaciones de desmoralización y pérdida de ilusiones.
- El último paso es la pérdida de vocación por las limitaciones de la infraestructura o la manera en que la autoridad considera los valores profesionales.

- Escasez de personal, que supone sobrecarga laboral
- Trabajo en turnos.
- Trato con usuarios compañeros problemáticos.
- Falta de especificidad de funciones y tareas, lo que supone conflicto y ambigüedad de rol.
- Falta de autonomía y autoridad en el trabajo para poder tomar decisiones.
- Rápidos cambios tecnológicos.
- Ausencia de cambios.
- Falta de oportunidades de crecimiento profesional
- Pocas oportunidades de influenciar las decisiones curriculares.
- Falta de respeto hacia la profesión.
- Falta de recursos y beneficios económicos.

b) Consecuencias

Hemos observado una gran ambigüedad terminológica, pues los trabajos utilizan conceptos distintos, así unos hablan de consecuencias del burnout, otros de efectos, manifestaciones, síntomas asociados, lo que dificulta la comparación de las investigaciones.

Incluso, en algunos casos encontramos que factores que se han considerado como facilitadores o causas del síndrome se recogen también como consecuencias del mismo.

Se demuestra que las personas afectadas por el síndrome de Burnout sufren un deterioro significativo de su calidad de vida personal y social (Schwab, 1986; Burke y Richardsen, 1991).

Las consecuencias del Burnout para el individuo que lo padece, para su entorno más próximo y para la organización a la que pertenecen, tienen una enorme relevancia, por lo que decidimos esbozar, sin pretender ser exhaustivos, los efectos más notables: Consecuencias Físicas, Psicológicas y Organizacionales.

1.4.10. DESEMPEÑO DOCENTE

TEORIAS SOBRE EL DESEMPEÑO DOCENTE

A. TEORÍA DE AUTOEFICACIA

La teoría de 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. Albert Bandura (1977), su máximo impulsor, preocupado por elevar a ciencia la Psicología y validar sus postulados, buscó un método eficaz que resolviera problemas humanos. A partir de este planteamiento, Bandura trasladó el foco de interés de la psicología del objeto al sujeto; esclareció el conocimiento de cómo opera la motivación; recalcó la importancia de los juicios personales y evidenció que la autoeficacia, con un papel central en los comportamientos de miedo y evitación, puede favorecer o entorpecer, la motivación y acción humana (Bandura, 1977; Garrido, 2004). Con todo el bagaje investigativo, incluidos los avances y los retrocesos, Bandura vio aceptadas sus hipótesis por la comunidad científica, y conformó la teoría del Aprendizaje Social, la que años más tarde, se rebautizó como teoría Socio-Cognitiva. Dicho cambio, se vincula con la confirmación de la tesis de autoeficacia, en la que el funcionamiento humano está regido por la mente, que es capaz de conocer y discernir en un contexto determinado. El objetivo principal de este vuelco estriba en que Bandura intentó no sólo relevar los procesos cognitivos, sino también, poner límites teóricos a un concepto que se solapaba con otras teorías del aprendizaje social. Es así como el constructo de autoeficacia tomó la forma y la consistencia suficiente para propiciar la creación de una teoría. Una teoría, cuyo eje central, el pensamiento autorreferente, actúa mediando la conducta y la motivación en las personas (Bandura, 1987). No obstante, para que el pensamiento autorreferente sea convergente y coherente con el

pensar, sentir y actuar, requiere de la calidad del autoconocimiento y la opinión de eficacia personal que se tenga. De ahí que cambio y adaptación serán las consignas del funcionamiento humano bajo la perspectiva socio-cognitiva; donde la capacidad de autorreflexión y de autorregulación dependen de los factores conductuales, personales y ambientales.

➤ **DETERMINISMO RECÍPROCO**

Cabe resaltar que en los factores personales, conductuales y ambientales se produce una interrelación e interdependencia, que a su vez, conforma una tríada de determinación recíproca. Esta reciprocidad, influye intencionadamente, en el funcionamiento psicosocial y en los acontecimientos que afectan la vida de las personas, ya que al luchar por el control de sus vidas, intentan obtener ganancias sociales y personales. Por ello, el resultado de sus acciones está condicionado por los pensamientos que tienen de sí mismas, pues, al ser productoras y productos de sus circunstancias no sólo responden a las demandas del ambiente, sino que además, las modifican (Bandura, 2004). Bandura (2008) manifiesta, que las personas no tienen un funcionamiento autónomo, ni tampoco sus comportamientos están totalmente determinados por factores situacionales. Las personas son producto de la interacción recíproca entre los determinantes personales, comportamentales y ambientales. Así, en lo personal y comportamental, están influidos de forma directa, por la dotación biológica, como por las propias concepciones, valores, metas y estados afectivos. Lo ambiental y lo comportamental alteran el entorno y viceversa. Mientras que lo personal y lo ambiental están intervenidos por los modelos, las influencias sociales y/o la educación, entre otros, que modifican los atributos personales.

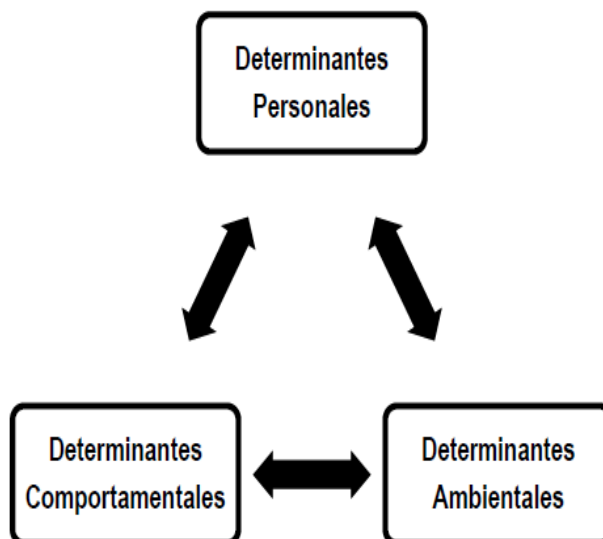


Figura 1. Determinismo recíproco.

➤ EXPECTATIVAS DE EFICACIA Y EXPECTATIVAS DE RESULTADOS

Otro aspecto interesante propuesto por Bandura (1977, 1987, 1999) ha sido la diferenciación sostenida entre expectativas de eficacia y expectativas de resultados. Las primeras han sido definidas como el convencimiento de que una ejecución se realice con éxito y, las segundas, como la estimación de los resultados a conseguir una vez realizada la ejecución. Así, mientras unas están referidas al convencimiento de hacer bien una ejecución, las otras están referidas a lo esperado por la ejecución. Para Bandura los comportamientos son determinantes de los resultados, que a su vez dependen de la gestión de los propios recursos. *Figura 2.*

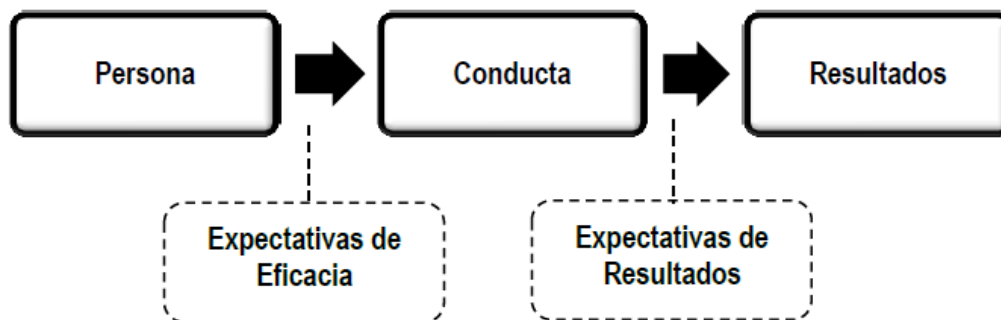


Figura 2. Expectativas de eficacia y expectativas de resultados.

Esta excepción está prefijada por los juicios y/o las opiniones de eficacia personal. Las expectativas de eficacia tienen que ver directamente con la percepción de cómo las personas utilizan los recursos personales, ya que bien o mal, una cosa es disponer y otra muy distinta es tener la capacidad de utilizarlos en el contexto y el momento adecuados. A su vez, las expectativas de resultados, conforman las consecuencias o estimaciones que anticipan las personas tras haber movilizado todos los recursos personales. De ahí que Bandura defienda que un “resultado es la consecuencia de un acto, no es el acto en sí mismo”.

A pesar de haber aclarado ambos conceptos -expectativas de eficacia y expectativas de resultados-, para Garrido, Taberner y Herrero (1998) ambos conceptos han resultado ser el foco de diversas críticas, tales como: la falta de originalidad, la inconsistencia en sus afirmaciones y la delgada línea conceptual que las separa. Ciertamente es que en las obras de Bandura, es un tanto complejo identificar cuando los comportamientos están mediados por las expectativas de eficacia y cuando lo están por las expectativas de resultados, máxime cuando algo es causa y efecto, pero es el determinismo recíproco el que da cuerpo y fundamentación a la teoría de autoeficacia.

➤ **MECANISMOS, FUENTES Y PROCESOS IMPLICADOS EN LA AUTOEFICACIA**

No obstante, Bandura (1987) consciente que el poder de una teoría psicológica reside en la capacidad de definición, predicción y descubrimiento de factores que regulan interrelacionadamente la conducta humana, propuso mecanismos, fuentes y procesos implicados en la autoeficacia.

Los sentimientos de autoeficacia operan según los siguientes mecanismos: la selección de conductas, el esfuerzo y la persistencia, los pensamientos y las reacciones emocionales, así como, la producción y predicción de la conducta. Con respecto a lo antes mencionado, las diversas circunstancias de la vida, incitan a las personas a tomar decisiones y/o realizar actuaciones destinadas al logro de los propósitos que se han planteado. Asimismo, albergan las facultades para poder enfrentar obstáculos y/o superar las circunstancias adversas con un efecto distinto sobre las que poseen altos y/o bajos sentimientos de autoeficacia; siendo determinante para gestionar, predecir e influir en los acontecimientos de los distintos ámbitos de vida.

Aún más, el sentimiento de autoeficacia puede ser desarrollado a través de cuatro fuentes: las experiencias de dominio, las experiencias vicarias, la persuasión social y las experiencias afectivas. Las primeras, constituyen experiencias de dominio real con una enorme implicación en la fortaleza o debilidad de las autopercepciones de eficacia. Las segundas, están referidas al modelado, que es la observación de ejecuciones realizadas por terceros. Las terceras, consisten en convencer al sujeto que tiene las capacidades necesarias para lograr lo que se ha propuesto. Y, las últimas, afectan los sentimientos de autoeficacia mediante los estados psicológicos y emocionales, positivos o negativos que tengan las personas.

Junto a los mecanismos que operan y a las fuentes de las cuales se nutre, la autoeficacia, también tiene la capacidad de activar procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos. Es así como activando la cognición,

las personas pueden predecir y regular los sucesos que les acontecen, donde la motivación juega un papel fundamental en la diferenciación y valoración de lo que pueden y no pueden hacer. Sumado a ello, los procesos afectivos posibilitan la identificación de las amenazas potenciales del entorno, para seleccionar las conductas más adecuadas en la consecución de sus propósitos.

Por último, el impacto de lo antes dicho marca profundas diferencias en las personas con un fuerte o un débil sentimiento de autoeficacia. Las primeras, poseen un interés intrínseco que las hace esforzarse y perseverar pese a las dificultades; son capaces de visualizar los problemas como desafíos, oportunidades de aprendizaje y, por ende, de progreso en sus habilidades. Por su parte, las segundas carecen de compromiso; flaquean rápidamente ante las adversidades; evitan tareas complejas; huyen de los problemas y dejan de creer en sí mismas.

B. SENTIMIENTO DE AUTOEFICACIA EN EL PROFESOR

El impacto de la Teoría de Autoeficacia ha sido tal, que ha calado profundo en diversas esferas del funcionamiento humano como: política, salud, deporte, educación entre otras; validándose como teoría en la adaptación y el cambio humano (Schunk y Pajares 2004). Atendiendo a la última, la educación, es preciso señalar que lo presentado a continuación, no constituye una descripción exhaustiva de la teoría, sino más bien una mirada general de dos vertientes contrapuestas que contribuyeron a la conceptualización del sentimiento de autoeficacia del profesor.

➤ TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL DE ROTTER

Para empezar, mencionar a Julian Rotter (1966) resulta imprescindible en el aporte a la conceptualización del sentimiento de autoeficacia. Si bien no aludió, ni tampoco describió, el constructo como tal, sus postulados fueron cruciales para dar forma a la teoría del aprendizaje social, a partir de la integración de las teorías del aprendizaje y la personalidad (Pintrich y Schunk, 2006). Así, fusionó el rol del conductismo en el reforzamiento del

aprendizaje con los aspectos cognitivos de las personas (Aiken, 2003), siendo su objetivo principal conformar una teoría que explicara cómo las personas aprenden en contextos sociales.

No obstante, el constructo de Rotter que más interés ha suscitado en la teoría y práctica de la motivación, es del lugar o locus de control (LOC). El LOC es una expectativa generalizada y, como tal, se refiere al grado en que las consecuencias de las conductas corresponden a factores personales o factores externos (Cano, Rodríguez, García y Antuña, 2005). Es un rasgo relativamente estable e influyente acerca de las habilidades o capacidades que poseen las personas (Nevid, 2011). Según es el comportamiento en un contexto social determinado, así será el lugar de control interno o externo que la persona tenga. Cabe destacar que, en comparación con la teoría socio-cognitiva, los comportamientos bajo la mirada del lugar de control reciben una influencia más discreta del medio y más separada de las personas (Takahashi, 2011).

La internalidad o externalidad, como expectativa generalizada, actúa principalmente pronosticando e informando acerca de cómo las personas conciben y estructuran sus experiencias. A partir de esto Rotter (1966), estableció dos tipologías: LOC interno y LOC externo. Así, cuando las personas tienen un lugar de control interno, asumen las responsabilidades de sus circunstancias, involucrándose en situaciones donde el éxito lo alcanzan por sus capacidades y esfuerzos. Por el contrario, las personas con un lugar de control externo, aceptan que su vida está controlada por personas o fuerzas externas y, por lo tanto, los logros o fracasos que puedan obtener los atribuyen al azar o a la suerte (Woolfolk, 2006).

Esta teoría plantea que los resultados que alcanzan las personas en diversos ámbitos del funcionamiento vital, están relacionados directamente con las expectativas y con el valor que le conceden a los posibles resultados de sus actos. De ahí que refuerzo y valoración sean alicientes a las conductas que

ejecutan y a los resultados que obtienen; las diferencias resultan sustanciales entre aquellas personas que tienen una causalidad interna, y que actúan responsablemente moldeando el futuro, frente a aquellas con una causalidad externa que dependen de los resultados de las circunstancias, y de la opinión de los demás.

Con motivo de esto surgió la primera línea de investigación acerca de la autoeficacia del profesor desde la teoría del aprendizaje social de Rotter (Brouwers y Tomic, 2003). Como ya señalábamos en líneas anteriores, Rotter nunca se refirió al constructo de autoeficacia como tal, pero sí podemos identificar que los cimientos de la teoría banduriana están basados en su propuesta. De hecho, Prieto (2007) indica que gran parte de los aspectos teóricos provienen de su constructo y que, además, la autoeficacia subyace como opinión específica del locus de control –interno o externo- en las conductas de las personas.

Análogamente, Henson, Kogan y Vacha-Haase confirman lo planteado al considerar que Rotter “con su teoría del locus control ha jugado un rol histórico importante en la conceptualización del constructo de eficacia del profesor”. Incluso Friedman y Kass (2002) dividen en dos áreas el estudio de la eficacia del profesor: una desde Rotter y otra desde Bandura. Algunos estudios llevados a cabo desde esta línea de investigación son los de Armor et al. (1976); Berman et al. (1977); Guskey (1981), y Rose y Medway (1981).

Dichos estudios consideraron que la eficacia del profesor está determinada por las habilidades o capacidades personales del docente para ejercer control sobre sus acciones. Los desempeños de los profesores con un lugar de control interno se entienden como la habilidad para hacerse responsable del fracaso o éxito de sus estudiantes, y por el contrario, los que mantienen un locus de control externo, consideran que el entorno tiene una mayor influencia en el aprendizaje de los estudiantes, más que sus competencias pedagógicas. Los

primeros actuarían en consecuencia con sus conocimientos y acciones; los segundos, opuestamente, contemplarían el proceso de enseñanza.

A pesar de que el locus de control constituyó el arranque en los primeros esfuerzos por dar forma conceptual y metodológica a la eficacia del profesor, éste se ha demostrado que carece de impacto para poder predecir y mejorar los diversos aspectos del funcionamiento pedagógico y estudiantil en los contextos educativos (Wolters y Daugherty, 2007; Zimmerman, 2000). En opinión de Frank Pajares, reconocido investigador en el campo de la autoeficacia, (entrevistado por Bembenutty, 2007), la causalidad interna o externa de los comportamientos de las personas actúa como factor de identificación y no de predicción, como sí lo hace el sentimiento de autoeficacia. Este mismo problema se le atribuye a los instrumentos de medida desarrollados ya que pese a estos esfuerzos de medición, la principal debilidad es que se limitan únicamente a la identificación de la internalidad o externalidad (Zimmerman, 2000).

➤ **TEORÍA SOCIAL COGNITIVA DE BANDURA**

Un segundo enfoque para el estudio del sentimiento de autoeficacia del profesor, está amparado por la teoría socio-cognitiva, cuyo máximo exponente es Albert Bandura. Esta teoría sitúa el funcionamiento humano a partir del modelo de determinismo recíproco (abordado anteriormente), en el cual el ambiente, la persona y la conducta constituyen una tríada dinámica y recíproca de influencia. La importancia del enfoque sociocognitivo resulta trascendental en el estudio del sentimiento de autoeficacia del profesor (Chacón, 2006).

Bandura (2004) indica que las personas tienen iniciativa y están dotadas de capacidades de auto-organización, autorregulación y auto-reflexión, en las que la autoeficacia influye en los objetivos y conductas, que a su vez reciben influencia de las acciones y condiciones del entorno. De un modo más conciso, se puede afirmar que la autoeficacia está relacionada con las

capacidades personales para identificar las oportunidades que tienen a su alrededor e interpretar los obstáculos que perciben. De igual forma, Pajares (2006) manifiesta que la eficacia personal ejerce una poderosa influencia en los niveles de realización o logro de las personas.

De manera similar, Tschannen-Moran y Johnson (2011) sostienen que la autoeficacia comporta una evaluación de las capacidades reales para lograr un rendimiento adecuado, en un ámbito de funcionamiento específico. Sumado a esto, Bandura (1999) señala una serie de condiciones básicas para un buen desempeño: la motivación, la persistencia, el esfuerzo y la resiliencia frente a las adversidades que se tengan que enfrentar. De ahí que, la teoría de autoeficacia desde esta óptica, posea cuatro características principales: es dinámica (Tschannen-Moran y McMaster, 2009); es cíclica (Malinen, Savolainen y Xu, 2012); es multidimensional (Zimmerman, 2000); es específica (Knoblauch, Woolfolk-Hoy 2008) y es permeable (Blanco, 2009).

La autoeficacia es dinámica, porque contiene un flujo de entradas y salidas que, por las experiencias, pueden aumentar o disminuir la propia opinión de eficacia que se posee. Es cíclica por los elementos interdependientes que encierra: los individuos son a la vez productos y productores de sus circunstancias. También es multidimensional, por que abarca procesos psicológicos básicos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos. Además, es específica de un desempeño: no se puede hablar de autoeficacia alta para todos los ámbitos y contextos del funcionamiento humano. Más aún, es permeable a los cambios que pueden afectarla, ya sea fortaleciéndola o simplemente disminuyéndola.

Es por tanto posible afirmar que tiene diferencias sustanciales con la teoría de Rotter, en el sentido de que la autoeficacia no constituye un rasgo estable de la personalidad, sino que, tiene que ver con un juicio de capacidad donde de acuerdo a Garrido “no se es capaz para todo, ni a los mismos niveles”³. Por otra parte, la capacidad de predicción de comportamientos futuros tiene

mayor éxito con la autoeficacia que con el lugar de control. Como evidencia de esto, es importante mencionar el meta-análisis de Stajkovic y Luthans (1998), quienes predijeron que un 72% de las personas con alta autoeficacia tendrían un mejor rendimiento, frente a los que obtienen una menor puntuación en la misma.

En base a lo expuesto es posible manifestar que, a partir de Henson et al. (2001), los estudios actuales sobre la autoeficacia están amparados en la teoría socio-cognitiva, con sus respectivos constructos de expectativas de eficacia y expectativas de resultados. Esto es debido a que, desde un punto de vista teórico, la autoeficacia constituye un constructo que mide los desempeños específicos y las capacidades reales que se tienen. Producto de esto, se diferencia de otros constructos como el autoconcepto y/o autoestima, que focalizan su interés más en las cualidades, que en las capacidades personales. Desde un plano más psicométrico, la autoeficacia tiene validez discriminante y convergente, al tener poder de predicción en una serie de resultados pedagógicos y académicos (Zimmerman, 2000).

Como consecuencia de lo anterior, la investigación sobre la opinión de eficacia personal en contextos educativos ha sido bastante prominente (Pajares, 2006). En términos concretos, los estudios de autoeficacia han marcado una destacada trayectoria, por su amplio desarrollo teórico y empírico (Blanco, 2009). De hecho, se constata un aumento gradual desde 1998 a 2009 de la investigación en torno a la eficacia del profesor, con diversos enfoques metodológicos, dominios específicos e internacionalización del constructo, como recogen Klassen, Tze, Betts y Gordon (2011).

Para Albert Bandura la eficacia del profesor constituye un tipo de autoeficacia (Prieto, 2007), que contempla una evaluación de las propias capacidades para alcanzar un nivel adecuado de rendimiento en una tarea y entorno específico. Pero, para alcanzar un desempeño óptimo, los docentes deben manejarse en dos niveles de pensamiento, por un lado, sentirse capaces y, por otro, juzgarse

capaces. La combinación de estos dos niveles indica conocimiento, despliegue y gestión de las competencias, habilidades o capacidades que poseen, de manera que el sentimiento de autoeficacia actúa como un mecanismo cognitivo mediador, entre sus conocimientos y sus actos pedagógicos (Bandura, 1999).

En otras palabras, la confianza de los profesores en lo que saben y hacen diariamente en los contextos educativos, es de gran trascendencia para que los procesos educativos aseguren la calidad de la enseñanza, y el logro del aprendizaje en los estudiantes. Los profesores, que son dueños de una alta confianza y opinión de eficacia personal, se mostrarán preocupados por suscitar el aprendizaje en los estudiantes, y esperarán lo mejor de ellos. Al contrario, profesores que dudan de sus capacidades, y están inundados por representaciones negativas del proceso educativo y de sus estudiantes, socavarán la motivación i intrínseca y extrínsecas de los últimos (Pintrich y Schunk, 2006).

➤ **SENTIMIENTO DE AUTOEFICACIA EN EL PROFESOR: APROXIMACIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN**

En consideración de lo antes dicho, las complejas demandas emanadas de la escuela, la política y la sociedad, impactan fuertemente en los sentimientos de autoeficacia y en las capacidades del profesorado para suscitar el aprendizaje en los estudiantes, y mantener el compromiso con su profesión (Klassen et al., 2011). Conforme a ello, la cantidad de estudios que han intentado explicar la realidad educativa, a través de la autoeficacia abarca casi tres décadas, valorando el importante papel que tiene en la conducta humana y, por ende, en la práctica pedagógica (Bandura, 1987; Pajares, 2006).

La necesidad de capturar un constructo tan complejo y esquivo como es la autoeficacia del profesor, ha suscitado el interés de su estudio tanto en materia teórica como metodológica. Durante las etapas iniciales, la incipiente conceptualización no tenía límites claros entre lo que aportaba Rotter o

Bandura; esta confusión acarrió serias dificultades para comprender y medir el constructo (Prieto, 2007). Las dificultades permanecieron hasta la década de los '90, con la diferencia de que la tendencia investigativa se amparó en los postulados de Bandura, y en la preocupación por la construcción de medidas válidas y fiables, que no han estado, sin embargo, exentas de críticas (Charalambous, Philippou y Kyriakides, 2008; Ciani, Summers y Easter, 2008).

Los estudios iniciales consideraban que la eficacia docente constituía una variable explicativa de gran alcance, puesto que surtía efectos positivos en el porcentaje de objetivos logrados, en el rendimiento de los estudiantes, además del cambio y el compromiso que asumían los profesores frente a las demandas de la política educativa (Armor et al., 1976; Berman et al., 1977). En esta primera etapa de conceptualización, el constructo era abordado como la capacidad para la obtención de resultados positivos en el aprendizaje de los estudiantes. Sumado a ello, esta concepción incipiente recibió el influjo del locus de control, donde los profesores asumían la responsabilidad por aquellos factores que estaban a su alcance.

De manera similar, pero con tintes de cambio, Gibson y Dembo (1984) reconciliaron los esfuerzos de Rotter y Bandura. Para ello, examinaron la propuesta de RAND, y ofrecieron una nueva que consistía en que el lugar de control interno y externo, estaban relacionados con las expectativas de autoeficacia y las expectativas de resultado. Con el objetivo de dar más consistencia a su propuesta, sugirieron la existencia de dos tipos de autoeficacia en el profesor: una general (expectativas de resultados), y otra personal (expectativas de autoeficacia). La autoeficacia docente general, la concebían como la capacidad del docente para promover cambios en los estudiantes, encontrándose limitada por factores externos que escapan a su control. En cambio, la autoeficacia docente personal –más cercana a los postulados de Bandura- la entendían como el convencimiento que tienen los

profesores de sus destrezas y habilidades para favorecer el aprendizaje en los estudiantes.

A modo complementario, es importante destacar que estos primeros intentos por proporcionar un marco conceptual al constructo del sentimiento de autoeficacia del profesor, no sólo fueron espejo para las ideas de Rotter y Bandura, sino que además, constituyeron el reflejo del paradigma educativo de la época: proceso-producto. Por este motivo la conceptualización de la eficacia del profesorado estaba orientada al tipo de causalidad y a las capacidades pedagógicas para influir en el rendimiento de los estudiantes.

Años más tarde (década de los '90), con mayor claridad, la eficacia del profesor recibió nuevas influencias. Las investigaciones de la época, concibieron este sentimiento como la capacidad para influir en el aprendizaje de los alumnos, a pesar de las dificultades cognitivas, sociales o comportamentales que pudiesen presentar. Claramente, hay un vuelco en la mirada de las prácticas pedagógicas y los resultados de los estudiantes; los profesores deben invertir un mayor esfuerzo y persistir tenazmente, aun cuando los estudiantes estén desmotivados, pertenezcan a entornos socioculturales desfavorecidos o tengan discapacidad intelectual (Coladarci y Breton, 1997; Guskey y Passaro, 1994; Soodak y Podell, 1996).

En convergencia con las definiciones de la época, Tschannen-Moran et al. (1998) contribuyeron significativamente al constructo de autoeficacia docente definiendo la eficacia del profesor como la capacidad para promover la participación estudiantil y el aprendizaje, pese a la desmotivación y problemas conductuales que presenten los estudiantes. Resulta evidente, que dicha conceptualización recoge el paradigma del aprendizaje autónomo, al considerar que el rendimiento del estudiante no es un resultado final, sino el proceso de un aprendizaje, en el cual los estudiantes se transforman en sujetos activos del proceso educativo.

No obstante, con el fin de configurar un constructo cada vez más específico, Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) proponen una conceptualización enfocada más en las capacidades de que dispone el profesor para organizar y ejecutar cursos de acción necesarios para lograr con éxito una tarea de enseñanza específica en un contexto particular. Esta concepción refleja en mayor medida la acción del docente eficaz, al representar un juicio de las capacidades para enseñar y suscitar aprendizaje, en determinadas y variadas circunstancias (Prieto, 2007).

Aportes recientes surgen de la opinión de Ross y Bruce (2007) que conciben la eficacia del profesor como una expectativa que promueve el aprendizaje en los estudiantes. También otros consideran que la autoeficacia del profesor es la capacidad para realizar con éxito tareas específicas de enseñanza (Dellinger, Bobbet, Olivier y Ellet, 2008). Mientras, Pas, Bradshaw y Hershfeldt (2012) opinan que este sentimiento está referido a la capacidad de los profesores para crear un ambiente adecuado para el aprendizaje.

Para complementar lo que se entiende por autoeficacia en el profesor, es imprescindible tener en cuenta aquellos elementos o factores asociados a este sentimiento. Según De la Torre y Casanova (2007) la eficacia en la enseñanza afecta a: el pensamiento; la toma de decisiones y el comportamiento. Por esto aquellos profesores que tienen un adecuado nivel de eficacia movilizarán todas las acciones, para que sus estudiantes aprendan y logren buenos resultados. Además, utilizarán estrategias de enseñanza variadas, en consonancia con las necesidades que tengan sus alumnos. Incluso serán más proclives a reflexionar sobre sus prácticas y desempeños pedagógicos.

Ahora bien, es importante recordar que el sentimiento de autoeficacia en el profesorado también se ve influenciado por el contexto del aula, la escuela y el entorno; además, por los estudiantes, los colegas, la dirección y la comunidad. Los profesores son líderes de un escenario de aprendizaje y a la vez empleados de una organización, ejecutando sus quehaceres pedagógicos

cotidianos, socializando con el resto de la organización y contribuyendo con la sociedad (Bueno, 2004; Friedman y Kass, 2002). Por ello su eficacia personal debe ser una muestra clara de que tienen las capacidades para ejecutar sus tareas con lo mejor de sus competencias cognitivas, afectivas y actitudinales.

En una educación de calidad no basta con que los profesores tengan amplios conocimientos y habilidades necesarias para el cargo, sino que, además, deben ser poseedores de una férrea confianza y/o convicción en lo que hacen. Para Rizvi y Elliot (2005) el sentimiento de autoeficacia del profesorado es parte sustancial de su profesionalidad, así como también lo son la práctica, el liderazgo y la colaboración. Un funcionamiento pedagógico eficaz para alcanzar un alto grado de destreza requiere el desarrollo de dos procesos: el crecer y el aprender. En la medida que estén articulados cada uno de los elementos mencionados, los profesores podrán diseñar y organizar ambientes de enseñanza y aprendizaje eficaces (Philippou y Christou, 2002).

Concepto de desempeño docente

Según Peña (2002) argumenta, que el Desempeño Docente es toda labor realizada por una persona, en respuesta, a lo designado como responsabilidad y que será medido en base a su realización.

Según la apreciación de Fernández, (2002).considera que desempeño docente es el conjunto de actividades que un docente realiza en su labor diaria, como es la preparación de clases, dictado de clases, calificación de los trabajos, asesoramiento de los estudiantes, coordinación con otros docentes y autoridades de la institución educativa, así como estar en capacitación permanente.

1.4.10.1 Marco del Buen Desempeño Docente (2012)

El Marco de Buen Desempeño Docente, de ahora en adelante el Marco, define los dominios, las competencias y los desempeños que caracterizan una buena docencia y que son exigibles a todo docentes. Constituye un acuerdo técnico y social entre el

Estado, los docentes y la sociedad en torno a las competencias que se espera dominen las profesoras y los profesores del país, en sucesivas etapas de su carrera profesional, con el propósito de lograr el aprendizaje de todos los estudiantes. Se trata de una herramienta estratégica en una política integral de desarrollo docente.

PROPOSITOS

- Establecer un lenguaje común entre los que ejercen la profesión docente y los ciudadanos para referirse a los distintos procesos de la enseñanza.
- Promover que los docentes reflexionen sobre su práctica, se apropien de los desempeños que caracterizan la profesión y construyan, en comunidades de práctica, una visión compartida de la enseñanza.
- Promover la revaloración social y profesional de los docentes, para fortalecer su imagen como profesionales competentes que aprenden, se desarrollan y se perfeccionan en la práctica de la enseñanza.
- Guiar y dar coherencia al diseño e implementación de políticas de formación, evaluación, reconocimiento profesional y mejora de las condiciones de trabajo docente.

1.4.10.2 Los cuatro Dominios del Desempeño Docente

De acuerdo al documento oficial por el Ministerio de educación el Marco del Buen Desempeño Docente (2012. pag 18 - 19), se entiende:

Por dominio un ámbito o campo del ejercicio docente que agrupa un conjunto de desempeños profesionales que inciden favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes. En todos los dominios subyace el carácter ético de la enseñanza, centrada en la prestación de un servicio público y en el desarrollo integral de los estudiantes.

En este contexto, se han identificado cuatro (4) dominios o campos concurrentes: el primero se relaciona con la preparación para la enseñanza, el segundo describe el desarrollo de la enseñanza en el aula y la escuela, el tercero se refiere a la

articulación de la gestión escolar con las familias y la comunidad, y el cuarto comprende la configuración de la identidad docente y el desarrollo de su profesionalidad

- **Dominio I:** Preparación para el aprendizaje de los estudiantes

Comprende la planificación del trabajo pedagógico a través de la elaboración del programa curricular, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje en el marco de un enfoque intercultural e inclusivo. Refiere el conocimiento de las principales características sociales, culturales —materiales e inmateriales— y cognitivas de sus estudiantes, el dominio de los contenidos pedagógicos y disciplinares, así como la selección de materiales educativos, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje.

- **Dominio II:** Enseñanza para el aprendizaje de los estudiante.

Comprende la conducción del proceso de enseñanza por medio de un enfoque que valore la inclusión y la diversidad en todas sus expresiones. Refiere la mediación pedagógica del docente en el desarrollo de un clima favorable al aprendizaje, el manejo de los contenidos, la motivación permanente de sus estudiantes, el desarrollo de diversas estrategias metodológicas y de evaluación, así como la utilización de recursos didácticos pertinentes y relevantes. Incluye el uso de diversos criterios e instrumentos que facilitan la identificación del logro y los desafíos en el proceso de aprendizaje, además de los aspectos de la enseñanza que es preciso mejorar.

-**Dominio III:** Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad.

Comprende la participación en la gestión de la escuela o la red de escuelas desde una perspectiva democrática para configurar la comunidad de aprendizaje. Refiere la comunicación efectiva con los diversos actores de la comunidad educativa, la participación en la elaboración, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, así como la contribución al establecimiento de un clima institucional favorable. Incluye la valoración y respeto a la comunidad y sus características y la corresponsabilidad de las familias en los resultados de los aprendizajes.

- Dominio IV: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.

Comprende el proceso y las prácticas que caracterizan la formación y desarrollo de la comunidad profesional de docentes. Refiere la reflexión sistemática sobre su práctica pedagógica, la de sus colegas, el trabajo en grupos, la colaboración con sus pares y su participación en actividades de desarrollo profesional. Incluye la responsabilidad en los procesos y resultados del aprendizaje y el manejo de información sobre el diseño e implementación de las políticas educativas a nivel nacional y regional.

1.4.10.3. Competencias del desempeño

De acuerdo al documento oficial por el Ministerio de educación el Marco del Buen Desempeño Docente (2012. pag 20 - 21), se entiende:

Por competencia un conjunto de características que se atribuyen al sujeto que actúa en un ámbito determinado. Fernández (s/f) reúne un grupo de conceptos de competencia y, tras examinarlos, encuentra elementos comunes:

De todas ellas se pueden deducir los elementos esenciales:

- Son características o atributos personales: conocimientos, habilidades, aptitudes, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo.
- Están causalmente relacionadas con ejecuciones que producen resultados exitosos. Se manifiestan en la acción.
- Son características subyacentes a la persona que funcionan como un sistema interactivo y globalizador, como un todo inseparable que es superior y diferente a la suma de atributos individuales.
- Logran resultados en diferentes contextos.

- Competencia 1

Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.

- **Competencia 2**

Planifica la enseñanza de forma colegiada garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.

- **Competencia 3**

Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.

- **Competencia 4**

Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica todo lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.

- **Competencia 5**

Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.

- **Competencia 6**

Participa activamente con actitud democrática, crítica y colaborativa en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad.

- **Competencia 7**

Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.

- **Competencia 8**

Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.

- **Competencia 9**

Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.

2.4.10.4. Desempeño

De acuerdo al documento oficial por el Ministerio de educación el Marco del Buen Desempeño Docente (2012. pag 24), se entiende:

En la definición de desempeño identificamos tres condiciones: actuación observable en correspondencia a una responsabilidad y logro de determinados resultados.

Desempeños son las actuaciones observables de la persona que pueden ser descritas y evaluadas y que expresan su competencia. Proviene del inglés performance o perform, y tiene que ver con el logro de aprendizajes esperados y la ejecución de tareas asignadas. Se asume que la manera de ejecutar dichas tareas revela la competencia de base de la persona.

Desempeño 1. Demuestra conocimiento y comprensión de las características individuales, socioculturales y evolutivas de sus estudiantes. y de sus necesidades especiales.

Desempeño 2. Demuestra conocimientos actualizados y comprensión de los conceptos fundamentales de las disciplinas comprendidas en el área curricular que enseña.

Desempeño 3. Demuestra conocimiento actualizado y comprensión de las teorías y prácticas pedagógicas y de la didáctica de las áreas que enseña.

Desempeño 4. Elabora la programación curricular analizando con sus compañeros el plan más pertinente a la realidad de su aula, articulando de manera coherente los aprendizajes que se promueven, las características de los estudiantes y las estrategias y medios seleccionados.

Desempeño 5. Selecciona los contenidos de la enseñanza en función de los aprendizajes fundamentales que el currículo nacional, la escuela y la comunidad buscan desarrollar en los estudiantes.

Desempeño 6. Diseña creativamente pr³¹s pedagógicos capaces de despertar curiosidad, interés y compromiso en los estudiantes, para el logro de los aprendizajes previstos.

Desempeño 7. Contextualiza el diseño de la enseñanza sobre la base del reconocimiento de los intereses, nivel de desarrollo, estilos de aprendizaje e identidad cultural de sus estudiantes.

Desempeño 8. Crea, selecciona y organiza diversos recursos para los estudiantes como soporte para su aprendizaje.

Desempeño 9. Diseña la evaluación de manera sistemática, permanente, formativa y diferencial en concordancia con los aprendizajes esperados.

Desempeño 10. Diseña la secuencia y estructura de las sesiones de aprendizaje en coherencia con los logros de aprendizaje esperados y distribuye adecuadamente el tiempo.

Desempeño 11. Construye, de manera asertiva y empática, relaciones interpersonales con y entre todos los estudiantes, basados en el afecto, la justicia, la confianza, el respeto mutuo y la colaboración.

Desempeño 12. Orienta su práctica a conseguir logros en todos sus estudiantes, y les comunica altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje.

Desempeño 13. Promueve un ambiente acogedor de la diversidad, en el que ésta se exprese y sea valorada como fortaleza y oportunidad para el logro de aprendizajes.

Desempeño 14. Genera relaciones de respeto, cooperación y soporte de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Desempeño 15. Resuelve conflictos en diálogo con los estudiantes sobre la base de criterios éticos, normas concertadas de convivencia, códigos culturales y mecanismos pacíficos.

Desempeño 16. Organiza el aula y otros espacios de forma segura, accesible y adecuada para el trabajo pedagógico y el aprendizaje, atendiendo a la diversidad.

Desempeño 17. Reflexiona permanentemente, con sus estudiantes, sobre experiencias vividas de discriminación y exclusión, y desarrolla actitudes y habilidades para enfrentarlas.

Desempeño 18. Controla permanentemente la ejecución de su programación observando su nivel de impacto tanto en el interés de los estudiantes como en sus aprendizajes, introduciendo cambios oportunos con apertura y flexibilidad para adecuarse a situaciones imprevistas.

Desempeño 19. Propicia oportunidades para que los estudiantes utilicen los conocimientos en la solución de problemas reales con una actitud reflexiva y crítica.

Desempeño 20. Constata que todos los estudiantes comprenden los propósitos de la sesión de aprendizaje y las expectativas de desempeño y progreso.

Desempeño 21. Desarrolla, cuando corresponda, contenidos teóricos y disciplinares de manera actualizada, rigurosa y comprensible para todos los estudiantes.

Desempeño 22. Desarrolla estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje que promueven el pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes y que los motiven a aprender.

Desempeño 23. Utiliza recursos y tecnologías diversas y accesibles, y el tiempo requerido en función del propósito de la sesión de aprendizaje.

Desempeño 24. Maneja diversas estrategias pedagógicas para atender de manera individualizada a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Desempeño 25. Utiliza diversos métodos y técnicas que permiten evaluar en forma diferenciada los aprendizajes esperados, de acuerdo con el estilo de aprendizaje de los estudiantes.

Desempeño 26. Elabora instrumentos válidos para evaluar el avance y logros en el aprendizaje individual y grupal de los estudiantes.

Desempeño 27. Sistematiza los resultados obtenidos en las evaluaciones para la toma de decisiones y la retroalimentación oportuna.

Desempeño 28. Evalúa los aprendizajes de todos los estudiantes en función de criterios previamente establecidos, superando prácticas de abuso de poder.

Desempeño 29. Comparte oportunamente los resultados de la evaluación con los estudiantes, sus familias y autoridades educativas y comunales, para generar compromisos sobre los logros de aprendizaje.

Desempeño 30. Interactúa con sus pares, colaborativamente y con iniciativa, para intercambiar experiencias, organizar el trabajo pedagógico, mejorar la enseñanza y construir de manera sostenible un clima democrático en la escuela.

Desempeño 31. Participa en la gestión del Proyecto Educativo Institucional, del currículo y de los planes de mejora continua, involucrándose activamente en equipos de trabajo.

Desempeño 32. Desarrolla, individual y colectivamente, proyectos de investigación, innovación pedagógica y mejora de la calidad del servicio educativo de la escuela.

Desempeño 33. Fomenta respetuosamente el trabajo colaborativo con las familias en el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo sus aportes.

Desempeño 34. Integra críticamente, en sus prácticas de enseñanza, los saberes culturales y los recursos de la comunidad y su entorno.

Desempeño 35. Comparte con las familias de sus estudiantes, autoridades locales y de la comunidad, los retos de su trabajo pedagógico, y da cuenta de sus avances y resultados.

Desempeño 36. Reflexiona en comunidades de profesionales sobre su práctica pedagógica e institucional y el aprendizaje de todos sus estudiantes.

Desempeño 37. Participa en experiencias significativas de desarrollo profesional en concordancia con sus necesidades, las de los estudiantes y las de la escuela.

Desempeño 38. Participa en la generación de políticas educativas de nivel local, regional y nacional, expresando una opinión informada y actualizada sobre ellas, en el marco de su trabajo profesional.

Desempeño 39. Actúa de acuerdo con los principios de la ética profesional docente y resuelve dilemas prácticos y normativos de la vida escolar con base en ellos.

Desempeño 40. Actúa y toma decisiones respetando los derechos humanos y el principio del bien superior del niño y el adolescente.

2.4.10.5. Indicadores

- Los indicadores son indicios o señales observables
- Se considera la apreciación de Mondragón, A. (2002) que argumenta que no existe una definición oficial por parte de algún organismo nacional o internacional, sólo hay algunas referencias que los describen como: “Herramientas para clarificar y definir, de forma más precisa, objetivos e impactos (...) son medidas verificables de cambio o resultado (...) diseñadas para contar con un estándar contra el cual evaluar, estimar o demostrar el progreso (...) con respecto a metas establecidas, facilitan el reparto de insumos, produciendo (...) productos y alcanzando objetivos”. Y una de las definiciones más manejadas por diferentes organismos y autores es la que Bauer dio en 1966: “Los indicadores sociales son estadísticas, serie estadística o cualquier forma de indicación que nos facilita estudiar dónde estamos y hacia dónde nos dirigimos con respecto a determinados objetivos y metas, así como evaluar programas específicos y determinar su impacto”. Ahora bien los indicadores pueden ser de forma cualitativos o cuantitativos.

- El diccionario de la Real Lengua Española define la palabra indicador como algo que “indica o sirve para indicar”. Partiendo de esta premisa, tenemos que un Indicador es una herramienta o instrumento que sirve para medir (determinar una cantidad comparándola con otra), mostrar o decir algo que está sucediendo; por lo tanto la función de un Indicador es la de proporcionar información a lo largo del tiempo, o el algún periodo determinado. Corresponden a un índice, medida, cociente o fórmula que permite establecer un parámetro de medición de lo que se pretende lograr.

1.5. HIPÓTESIS

H1= Existe una relación significativa alta inversa entre el síndrome de Burnout y el desempeño en los docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017.

Ho= No existe una relación significativa alta inversa entre el síndrome de Burnout y el desempeño en los docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017

1.6 VARIABLES

| Variables | Dimensiones | Indicadores |
|--------------------------------|--------------------------|--|
| . V1 Síndrome de Burnout | El agotamiento emocional | Cansancio Fatiga Incumplimiento Emoción |
| | La despersonalización | Ansiedad Depresión Nerviosismo Personalidad Conflictos Interpersonales |

| | | |
|---------------------------------------|---|--|
| | Realización personal. | <p>Inseguridad</p> <p>Autoestima</p> <p>La Motivación</p> <p>La comunicación</p> <p>La Empatía</p> <p>La Asertividad</p> <p>La Autoeficacia</p> <p>La Autoconfianza</p> <p>Auto concepto</p> <p>Conflicto Laboral</p> |
| V2 Desempeño docente | Preparación para el aprendizaje de los estudiantes. | <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra conocimiento y comprensión de las características individuales , socioculturales y evolutivas de sus estudiantes y de sus necesidades • Demuestra conocimientos actualizados y comprensión de los conceptos fundamentales de las disciplinas comprendidas en el área curricular que enseña. • Demuestra conocimiento actualizado y comprensión de las teorías y practicas pedagógicas y de la didáctica de las áreas que enseña. • Elabora la programación curricular analizando con sus compañeros el plan más pertinente a la realidad de su aula, articulando de manera coherente los aprendizajes que se promueven, las características de los estudiantes y las estrategias y medios seleccionados. • Seleccionan los contenidos de enseñanza en función de los |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>aprendizajes fundamentales que el currículo nacional, la escuela, y la comunidad buscan desarrollar en los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseña creativamente procesos pedagógicos capaces de despertar curiosidad, interés y compromiso en los estudiantes, para el logro de los aprendizajes esperados. • Contextualiza el diseño de la enseñanza sobre la base del reconocimiento de los intereses, nivel de desarrollo, estilos de aprendizaje e identidad cultural de sus estudiantes. • Crea, selecciona y organiza diversos recursos para los estudiantes como soporte para su aprendizaje. • Diseña la evaluación de manera sistemática, permanente, formativa y diferencial en concordancia con los aprendizajes esperados. <p>Diseña la secuencia y estructura de las sesiones de aprendizaje en coherencia con los logros de aprendizaje esperados y distribuye adecuadamente el tiempo</p> |
| | <p>Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Construye, de manera asertiva y empática, relaciones interpersonales con y entre todos los estudiantes, basados en el afecto, la justicia, la confianza, el respeto mutuo y la colaboración. • Orienta su práctica a conseguir logros en todos sus estudiantes, y les comunica altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje. • Promueve un ambiente acogedor de la diversidad, en el que esta se exprese y sea valorada como fortaleza y |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>oportunidad para el logro de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Genera relaciones de respeto, cooperación y soporte de los estudiantes con necesidades educativas especiales. • Resuelve conflictos en dialogo con los estudiantes sobre la base de criterios éticos, normas concertadas de convivencia, códigos culturales y mecanismos pacíficas. • Organiza el aula y otros espacios en forma segura, accesible y adecuada para el trabajo pedagógico y el aprendizaje, atendiendo la diversidad. • Reflexiona permanentemente, con sus estudiantes, sobre experiencias vividas de discriminación y exclusión, y desarrolla actitudes y habilidades para enfrentarlas. • Controla permanentemente la ejecución de su programación observando su nivel de impacto tanto en el interés de los estudiantes como en sus aprendizajes, introduciendo cambios oportunos con apertura y flexibilidad para adecuarse a situaciones imprevistas. • Propicia oportunidades para que los estudiantes utilicen los conocimientos en la solución de problemas reales con una actitud reflexiva y crítica. • estudiantes comprenden los propósitos de la sesión de aprendizaje y las expectativas de desempeño y progreso • Desarrolla, cuando corresponda, contenidos teóricos y disciplinares de manera actualizada, rigurosa y |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>comprensible para todos los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje que promueven el pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes y que los motiven a aprender. • Utiliza recursos y tecnologías diversas y accesibles, y el tiempo requerido en función del propósito de la sesión de aprendizaje • Maneja diversas estrategias pedagógicas para atender de manera individualizada a los estudiantes con necesidades educativas especiales. • Utiliza diversos métodos y técnicas que permiten evaluar en forma diferenciada los aprendizajes esperados, de acuerdo con el estilo de aprendizaje de los estudiantes • Elabora instrumentos válidos para evaluar el avance y logros en el aprendizaje individual y grupal de los estudiantes • Sistematiza los resultados obtenidos en las evaluaciones para la toma de decisiones y la retroalimentación oportuna. • Evalúa los aprendizajes de todos los estudiantes en función de criterios previamente establecidos, superando prácticas de abuso de poder. • Comparte oportunamente los resultados de la evaluación con los estudiantes, sus familias y autoridades educativas y comunales, para generar compromisos sobre los logros de aprendizaje. |
|--|--|---|

| | | |
|--|---|---|
| | <p>Participación en la Gestión de la Escuela articulada a la comunidad.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Interactúa con sus pares, colaborativamente y con iniciativa, para intercambiar experiencias, organizar el trabajo pedagógico, mejorar la enseñanza y construir de manera sostenible un clima democrático en la escuela. • Participa en la gestión del Proyecto Educativo Institucional, del currículo y de los planes de mejora continua, involucrándose activamente en equipos de trabajo • Desarrolla, individual y colectivamente, proyectos de investigación, innovación pedagógica y mejora de la calidad del servicio educativo de la escuela • Fomenta respetuosamente el trabajo colaborativo con las familias en el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo sus aportes. • Integra críticamente, en sus prácticas de enseñanza, los saberes culturales y los recursos de la comunidad y su entorno. Comparte con las familias de sus estudiantes, autoridades locales y de la comunidad, los retos de su trabajo pedagógico, y da cuenta de sus avances y resultados |
| | <p>Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona en comunidades de profesionales sobre su práctica pedagógica e institucional y el aprendizaje de todos sus estudiantes. • Participa en experiencias significativas de desarrollo profesional en concordancia con sus necesidades, las de los estudiantes y las de la escuela. • Participa en la generación de políticas educativas de nivel |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>local, regional y nacional, expresando una opinión informada y actualizada sobre ellas, en el marco de su trabajo profesional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actúa de acuerdo con los principios de la ética profesional docente y resuelve dilemas prácticos y normativos de la vida escolar con base en ellos. • Actúa y toma decisiones respetando los derechos humanos y el principio del bien superior del niño y el adolescente. |
|--|--|--|

1.7. OBJETIVOS

1.7.1- OBJETIVO GENERAL

Establecer si existe relación entre el Síndrome de Burnout y el desempeño docente en los docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017.

1.7.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar cuántos docentes presentan el Síndrome de Burnout de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017,
- Determinar qué nivel de Desempeño docente presenta los docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017
- Determinar el nivel de correlación existente entre la dimensión de agotamiento emocional de la variable del Síndrome de Burnout y la variable del Desempeño en los docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017.
- Determinar el nivel de correlación existente entre la dimensión de despersonalización de la variable del Síndrome de Burnout y la variable

del Desempeño en los docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017.

- Determinar el nivel de correlación existente entre la dimensión de realización personal de la variable del Síndrome de Burnout y la variable del Desempeño en los docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017.

CAPITULO II

MATERIAL Y MÉTODOS

2.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

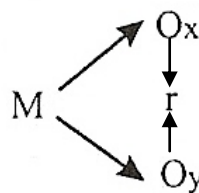
La presente investigación está basada en el enfoque cuantitativo, porque “utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población” (Hernández, 2003)

2.2. TIPO Y DISEÑO INVESTIGACIÓN

El tipo de la presente investigación es el no experimental puesto que no se modificó ninguna de las variables de estudio. Bajo este enfoque no experimental, se realizó el diseño transversal que según Hernández, Fernández y Baptista (1997)

El presente trabajo es de diseño Correlacional, se propone relacionar la variable independiente y la variable dependiente Vara (2007)

El esquema que le corresponde a este diseño es:



Donde:

- M** : Muestra en la que se realiza el estudio
Ox : Información obtenida en la variable x
Oy : Información obtenida en la variable y
R : Posible relación existente entre las variables estudiadas

2.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

2.3.1. POBLACIÓN

La población es el conjunto de personas que serán agrupados sobre la base de una o varias características comunes y que fueron objeto de investigación, a la que también se le puede denominar universo. La población estuvo constituida 90 docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017

2.3.2. MUESTRA

Para la presente investigación se tomó como muestra a docentes del ISPT que estuvieron presentes en el momento de la aplicación del instrumento y que voluntariamente apoyaron el presente trabajo para la cual se utilizó el tipo de muestreo no probabilístico ya que la muestra será escogida de acuerdo a la intención del investigador.

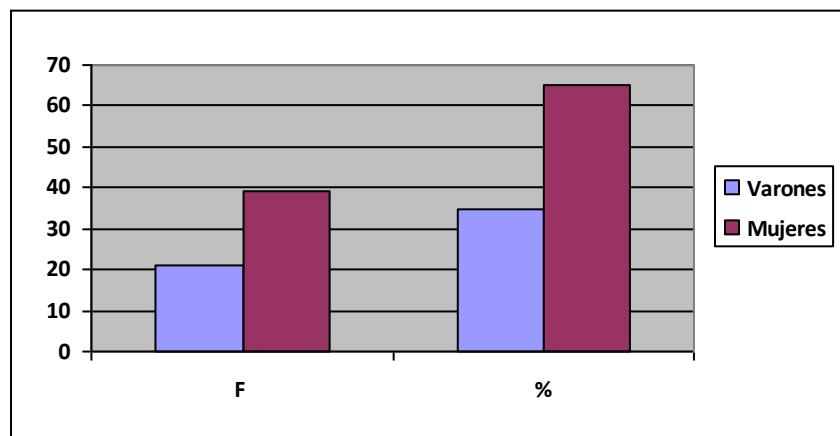
MUESTRA

Tabla N° 1
Población y muestra

| Sexo | F | % |
|--------------|----|------|
| Varones | 21 | 35 |
| Mujeres | 39 | 65 |
| TOTAL | 60 | 100% |

Fuente: Elaboración propia

Grafico Nro. 1
Población y muestra



Fuente: Tabla N°1

2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

2.4.1. TÉCNICA

V1. Técnica: Encuesta

Según Carrasco, S. (2013, Pag. 314). La encuesta es una técnica de investigación para la indagación, exploración y recolección de datos, mediante preguntas formuladas directa o indirectamente a los sujetos que constituyen la unidad de análisis del estudio investigativo.

V2. Técnica: Observación.

Según Carrasco, S. (2013, Pag 282). La observación se define como el proceso sistemático de obtención, recopilación y registro de datos empíricos de un objeto, un suceso, un acontecimiento o conducta humana con el proceso de procesarlo y convertirlo en información.

Según Hernández et. al. (2010, Pag. 260). La observación consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conducta manifiesta.

2.4.2. INSTRUMENTO

Instrumento: Cuestionario (Maslach Burnout Inventory)

Según Carrasco, S. (2013, Pag 318). Es el instrumento de investigación más usado cuando se estudia un gran número de personas, ya que permite una respuesta directa, mediante la hoja de preguntas que se le entrega a cada una de ellas. Las preguntas estandarizadas se preparan con anticipación y previsión.

Según Hernández et. al. (2010, Pag 217). Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir.

FICHA TÉCNICA

Título: Inventario Burnout de Maslach (MBI): Síndrome del Quemado por Estrés Laboral/ Maslach y Jackson.

Autor(es): Maslach Christina y Jackson (1981).

Tipo de material: Adaptación de la versión española de Seisdedos (1997) del Maslach Burnout Inventory, -MBI- (Maslach y Jackson, 1981; 1986). La versión, específica para docentes (MBI-Ed) o Educator Survey (ES) (Maslach, Jackson y Schwab, 1986)

Descripción física: consta con 22 ítems, su aplicación es para adultos

Agotamiento emocional (AE): 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, y 20

Despersonalización (D): 5, 10, 11, 15 y 22

Realización personal (RP): 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21

Se le ofrecen al sujeto siete opciones de respuestas tipo Likert, las cuales expresan la frecuencia de ocurrencia de cada síntoma:

0: Nunca

1: Pocas veces al año o menos.

2: Una vez al mes

3. Unas pocas veces al mes

4: Una vez a la semana

5. Pocas veces a la semana

6: Todos los días

Puede ser colectiva e individual con un tiempo de 10 a 15 minutos.

Finalidad: La finalidad de este inventario es evaluar tres variables del Síndrome del Estrés Laboral Asistencial, el cansancio emocional, despersonalización y falta de autorrealización Personal.

Confiabilidad de Pruebas del Síndrome de Burnout y sus Dimensiones

| PRUEBA | ESCALA | ALFA DE CRONBACH | RANGO DE GEORGE Y MALLERY |
|------------------------------------|-------------------------------|-------------------------|----------------------------------|
| Cuestionario de Burnout de Maslach | Síndrome de Burnout | 0.851 | Bueno |
| | Agotamiento Emocional | 0.855 | Bueno |
| | Despersonalización | 0.737 | Aceptable |
| | Falta de Realización Personal | 0.829 | Bueno |

Instrumento: Ficha de Evaluación del Desempeño Docente.

La Ficha de Evaluación docente se considera al documento que sirve para recopilar la información necesaria para poder emitir juicios de valor referidas a las funciones a desempeñar como docentes, enmarcado en estándares llamados ahora desempeños y descritos en el Marco del Buen Desempeño Docente.

La ficha aplicada en la presente investigación consta de cuatro dimensiones, nueve competencias, 40 desempeños y sesenta y seis indicadores, con opciones de respuesta con una valoración de cuatro niveles: deficiente, insuficiente, suficiente y sobresaliente, de acuerdo a los puntajes obtenidos en relación al número de ítems.

El presente instrumento a sido adaptado para ser aplicado a docentes del Instituto de acuerdo a los estándares de la calidad educativa.

En la investigación se ha dado la valoración de la fiabilidad de las medidas de los ítems, utilizando el alfa de Cronbach, que es el indicador más ampliamente utilizado para este tipo de análisis;

Confiabilidad de Pruebas del Desempeño Docente y sus Dominios:

| PRUEBA | ESCALA | ALFA DE CRONBACH | RANGO DE GEORGE Y MALLERY |
|---|---|-------------------------|----------------------------------|
| Cuestionario del Marco del Buen Desempeño Docente | Desempeño | 0.971 | Excelente |
| | Preparación para el aprendizaje de los estudiantes. | 0.907 | Excelente |
| | Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes | 0.939 | Excelente |
| | Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad | 0.832 | Bueno |
| | Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente | 0.899 | Bueno |

2.5. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

- Elaboración del plan de investigación
- Coordinación con el personal docente para realizar la investigación
- Aplicación de la Escala De Maslach
- Aplicación de la evaluación de Desempeño docente
- Análisis de los resultados obtenidos.
- Se utilizará un baremo para la medición de la escala de Maslach

BAREMO DE MEDICIÓN DE LA ESCALA DE MASLACH

| DIMENSIÓN | NIVELES |
|-------------------------------|---|
| Agotamiento emocional | Nivel bajo: menos de 19 puntos Nivel intermedio: 19 a 26 puntos Nivel alto: 27 o más puntos |
| Despersonalización | Nivel bajo: menos de 6 puntos Nivel intermedio: 6 a 9 puntos Nivel alto: 10 o más puntos |
| Falta de realización personal | Nivel bajo: 0 a 33 puntos Nivel intermedio: 34 a 39 puntos Nivel alto: 40 y más puntos. |

VALORACIÓN: desempeño docente

| DIMENSIÓN I (17- i) | | DIMENSIÓN II (28 – I) | | DIMENSIÓN III (10 - I) | | DIMENSIÓN IV (11 – I) | | DESEMPEÑO DOCENTE (66-I) | |
|----------------------------|---------------|------------------------------|---------------|-------------------------------|---------------|------------------------------|---------------|---------------------------------|---------------|
| 00 – 12 | Deficiente | 00 – 21 | Deficiente | 00 - 07 | Deficiente | 00 – 08 | Deficiente | 00 – 49 | Deficiente |
| 13 – 25 | Insuficiente | 22 – 42 | Insuficiente | 08 – 15 | Insuficiente | 09 – 16 | Insuficiente | 50 – 99 | Insuficiente |
| 26 – 38 | Suficiente | 43 – 63 | Suficiente | 16 - 22 | Suficiente | 17 – 25 | Suficiente | 100-149 | Suficiente |
| 39 - 51 | Sobresaliente | 64 - 84 | sobresaliente | 23 - 30 | sobresaliente | 26 - 33 | sobresaliente | 150-198 | sobresaliente |

CAPÍTULO III

ANÁLISIS Y TABULACIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1 Descripción

Para el desarrollo de la estadística se procesó con el programa SPSS 20.00 y Microsoft Excel, de los datos obtenidos de los instrumentos aplicados, Cuestionario para el síndrome de Burnout y de la ficha de observación para el Desempeño docente. Con el programa SPSS 20.00 se puede realizar la validación de la hipótesis, verificando la correlación de las dimensiones y variables de nuestra investigación.

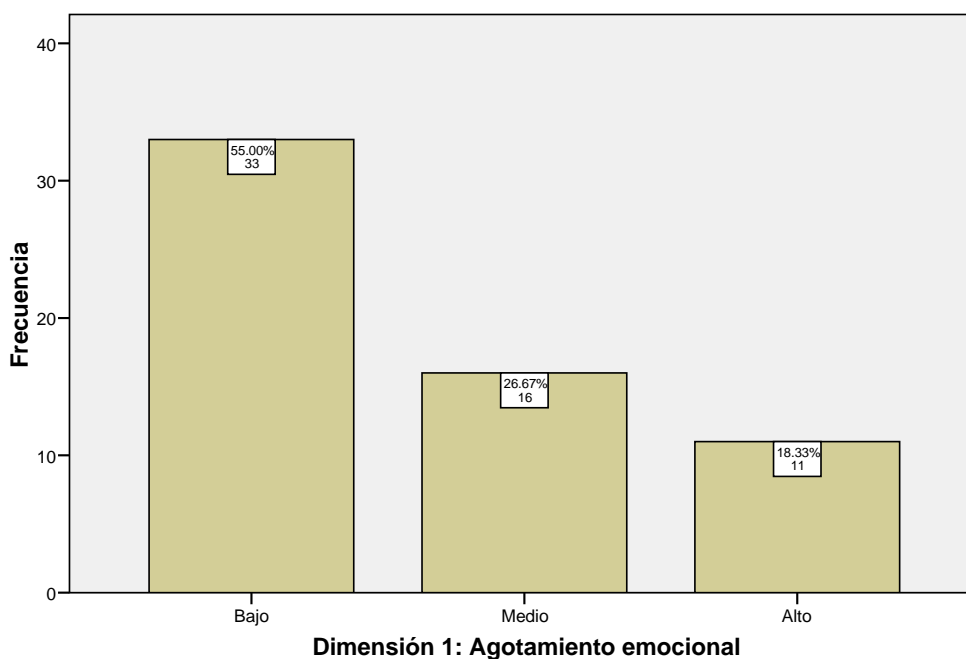
3.1.1 Procesamiento descriptivo para Síndrome de Burnout

Tabla N° 2

Dimensión 1: Agotamiento emocional

| Niveles | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|------------|------------|
| Bajo | 33 | 55,0 |
| Intermedio | 16 | 26,7 |
| Alto | 11 | 18,3 |
| Total | 60 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario aplicado al personal docente de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017

Gráfico N° 2**Dimensión 1: Agotamiento emocional**

Fuente: Tabla N°2

Interpretación

Se observa que el 55% presenta un nivel bajo de agotamiento emocional; 26,7 nivel medio y 18,3% nivel alto. Llegando a la conclusión que sumando el nivel bajo y medio es del 81,7 % de los docentes, determinando que no hay disminución ni pérdida de recursos emocionales, estableciendo que ha menor agotamiento emocional mejor desempeño docente.

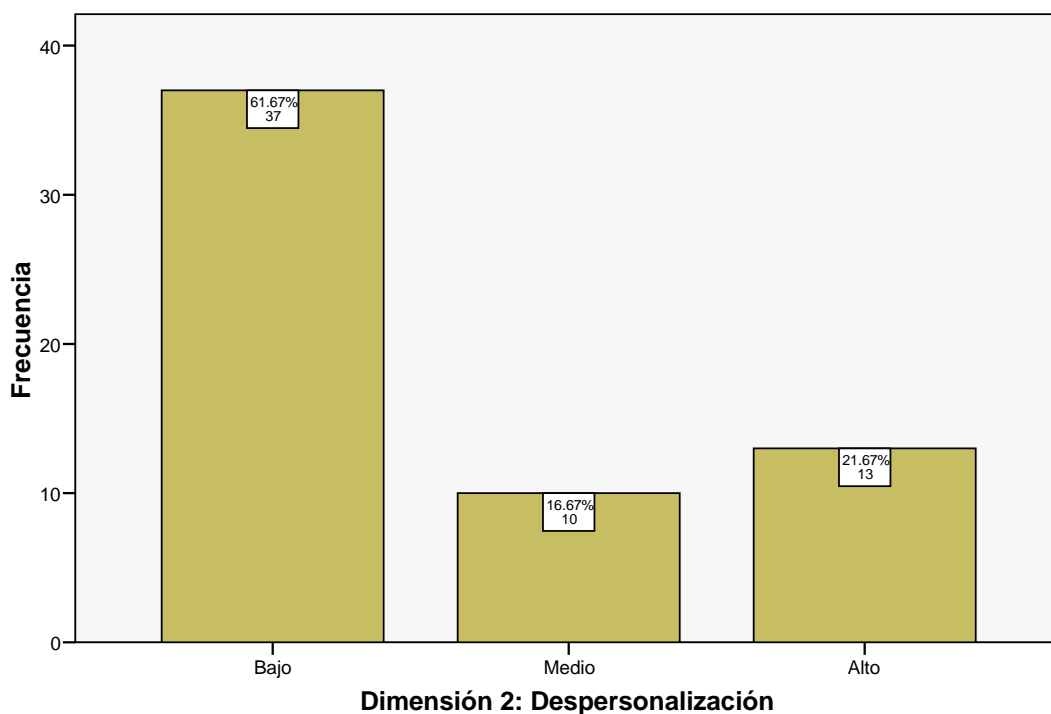
Tabla N° 3
Dimensión 2: Despersonalización

| Niveles | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------|------------|------------|
| Válidos | Bajo | 37 | 61,7 |
| | Intermedio | 10 | 16,7 |
| | Alto | 13 | 21,7 |
| | Total | 60 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario aplicado al personal docente de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017

Gráfico N° 3

Dimensión 2 Despersonalización



Fuente: Tabla N°3

Interpretación

Se observa que el 61,7% presenta un nivel bajo de Despersonalización; 16,67% nivel medio y 21,67% nivel alto. Concluyendo que la suma del nivel bajo y medio es de 78,4%, de los docentes, establece que no padecen un grado alto de actitudes negativas, insensibilidad y cinismo.

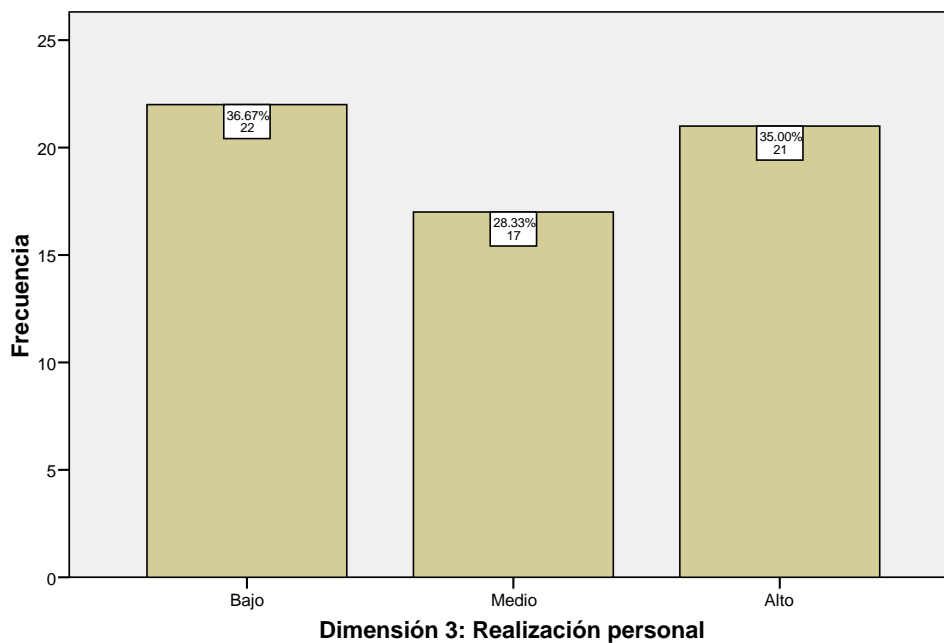
Tabla N° 4

Dimensión 3: Realización Personal

| Niveles | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|------------|------------|
| Bajo | 22 | 36,7 |
| Intermedio | 17 | 28,3 |
| Alto | 21 | 35,0 |
| Total | 60 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario aplicado al personal docente de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017

Gráfico N° 4

Dimensión 3: Realización personal

Fuente: Tabla N°4

Interpretación

Se observa que el 36,67% presenta un nivel bajo de Realización personal con respecto a la labor docente; 28,33% nivel medio y 35% nivel alto. Llegando a la determinación que la suma del nivel bajo y medio es del 65%, de los docentes, estableciendo que no reflejan baja insuficiencia profesional y baja autoestima personal.

Procesamiento descriptivo para Síndrome de Burnout:

Tabla N° 5:
Presencia del Síndrome de Burnout

| Niveles | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------|------------|
| Si | 5 | 8,3 |
| No | 55 | 91,7 |
| Total | 60 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario aplicado al personal docente de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017

Gráfico N°5

Presencia del Síndrome de Burnout



Fuente: Tabla N° 5

Interpretación

Se observa que el 8,33% de la población estudiada presenta Síndrome de Burnout; y 91,67% no lo presenta. Llegando a la conclusión que los docentes de secundaria y primaria no refleja un alto padecimiento del Síndrome de Burnout en vista que no está afectando a los docentes en el desempeño.

Procesamiento descriptivo para Desempeño docente:

Tabla N° 6

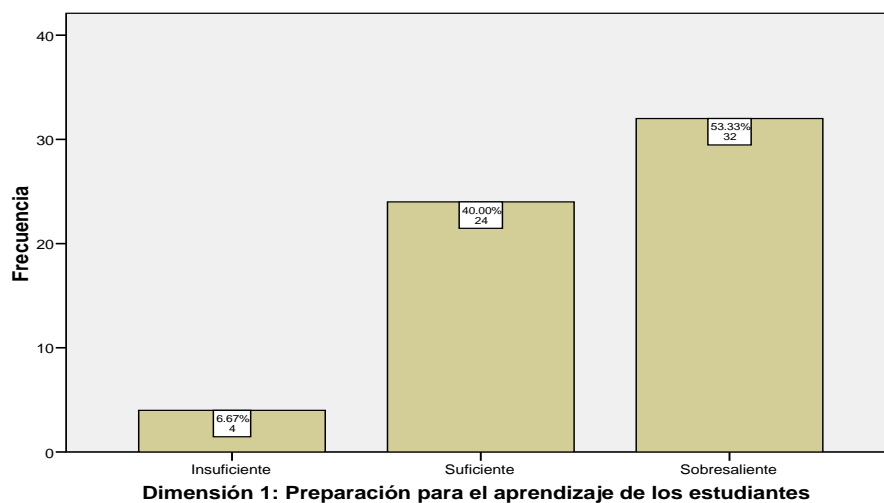
Dimensión 1: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes

| Niveles | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|------------|------------|
| Insuficiente | 4 | 6,7 |
| Suficiente | 24 | 40,0 |
| Sobresaliente | 32 | 53,3 |
| Total | 60 | 100,0 |

Fuente: Ficha de Observación aplicado al personal docente de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017

Gráfico N°6

Dimensión 1: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes



Fuente: Tabla N° 6

Interpretación

Con respecto a la Dimensión 1: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes, se observa que el 6,67% tiene desempeño insuficiente, 40% tiene desempeño suficiente; 53,33% tiene desempeño sobresaliente. Determinando que existe un alto porcentaje de docentes que en el dominio 1, referente a la preparación de clases tiene un desempeño suficiente a sobresaliente por diferentes causas entre ellas se puede considerar el compromiso de los docentes con los estudiantes y su labor docente. Y el menor porcentaje tiene un desempeño insuficiente que tiene relación con la sintomatología del Burnout, habiendo cero porcentaje que tenga un desempeño deficiente.

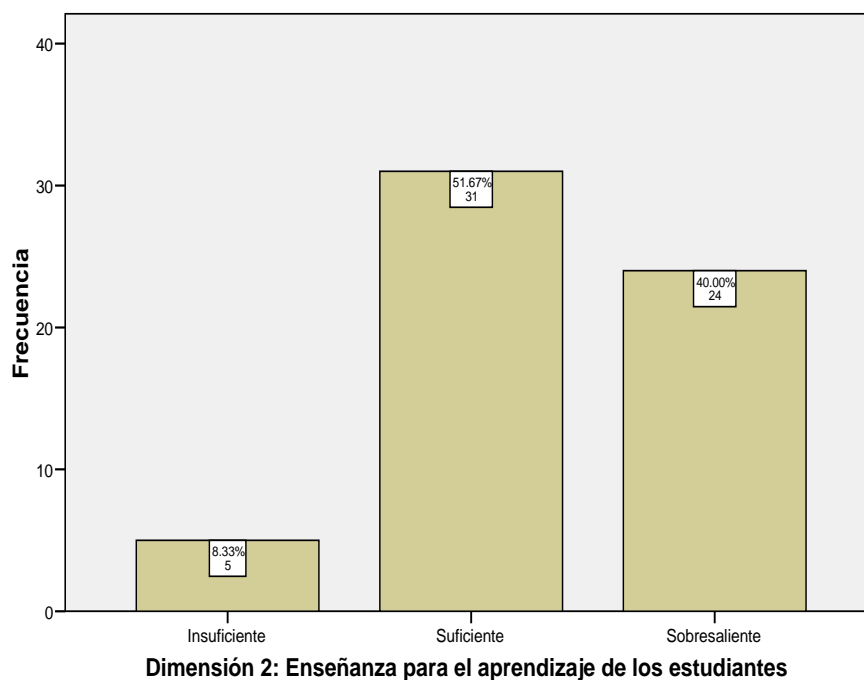
Tabla N° 7

Dimensión 2: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

| Niveles | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|------------|------------|
| Insuficiente | 05 | 8,3 |
| Suficiente | 31 | 51,7 |
| Sobresaliente | 24 | 40,0 |
| Total | 60 | 100,0 |

Fuente: Ficha de Observación aplicado al personal docente de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017

Gráfico N° 7

Dimensión 2: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

Fuente: Tabla N°7

Interpretación

Con respecto a la Dimensión 2: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, se observa que el 8,33% presenta desempeño insuficiente; 51,67% desempeño suficiente y 40% desempeño sobresaliente. Se llega a determinar que un alto porcentaje de los docentes cumple con crear un clima favorable y propicio para el proceso de enseñanza, así como su conducción y evaluación del mismo proceso. Y no hay docentes que tengan deficiente este dominio.

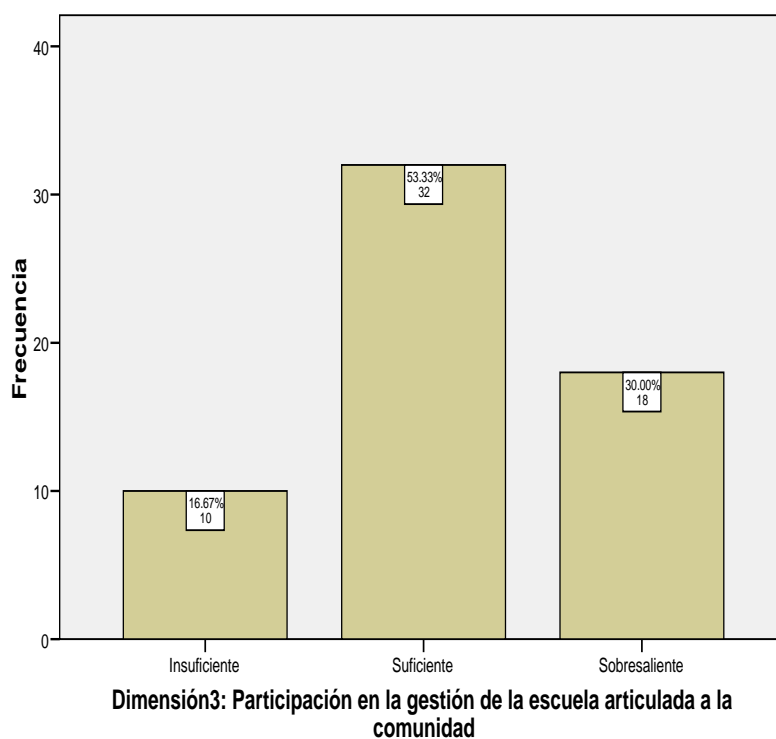
Tabla N° 8

Dimensión 3: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad

| Niveles | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|------------|------------|
| Insuficiente | 10 | 16,7 |
| Suficiente | 32 | 53,3 |
| Sobresaliente | 18 | 30,0 |
| Total | 60 | 100,0 |

Fuente: Ficha de Observación aplicado al personal docente de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017

Gráfico N° 8

Dimensión 3: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad

Fuente: Tabla N° 8

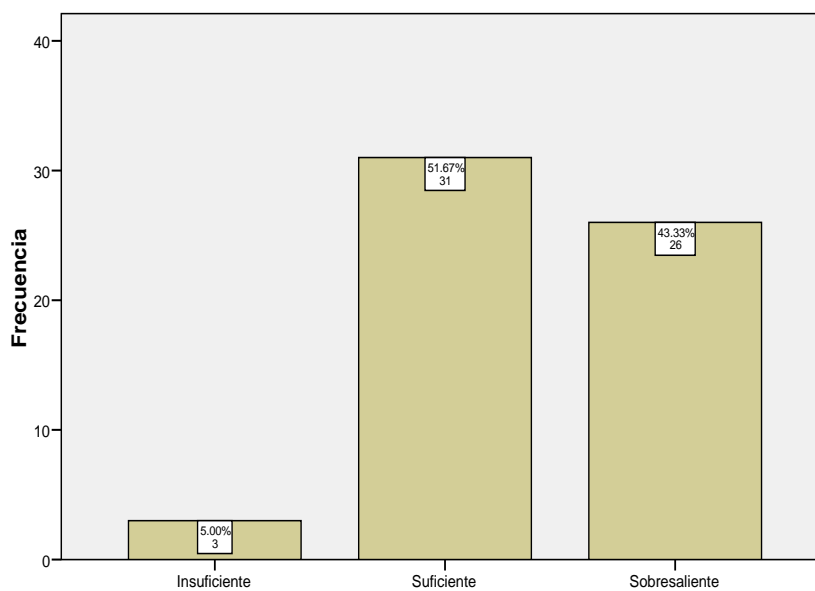
Interpretación:

Con respecto a la Dimensión 3: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad, se observa que el 16,67% presenta desempeño insuficiente; 53,33% desempeño suficiente y 30% desempeño sobresaliente. En esta dimensión o dominio de desempeño se aprecia que el mayor porcentaje tiene un desempeño suficiente y que aún puede mejorar la proyección ante la comunidad y otras instituciones, existiendo un porcentaje considerable de sobresaliente y que en comparación con el total de docentes se minimiza el trabajo institucional.

Tabla N° 9**Dimensión 4 Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente**

| Niveles | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|------------|------------|
| Insuficiente | 3 | 5,0 |
| Suficiente | 31 | 51,7 |
| Sobresaliente | 26 | 43,3 |
| Total | 60 | 100,0 |

Fuente: Ficha de Observación aplicado al personal docente de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017

Gráfico N°9**Dimensión 4 Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente****Dimensión 4: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.**

Fuente: Tabla N° 9

Interpretación:

Con respecto a la Dimensión 4: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente, se observa que el 5% presenta desempeño insuficiente; 51,67% desempeño suficiente y 43,33% desempeño sobresaliente. Se evidencia que los docentes tienen preocupación y compromiso por su labor docente reflexiona sobre su práctica y su capacitación permanente la misma que ayudara a mejorar su calidad profesional y calidad educativa institucion

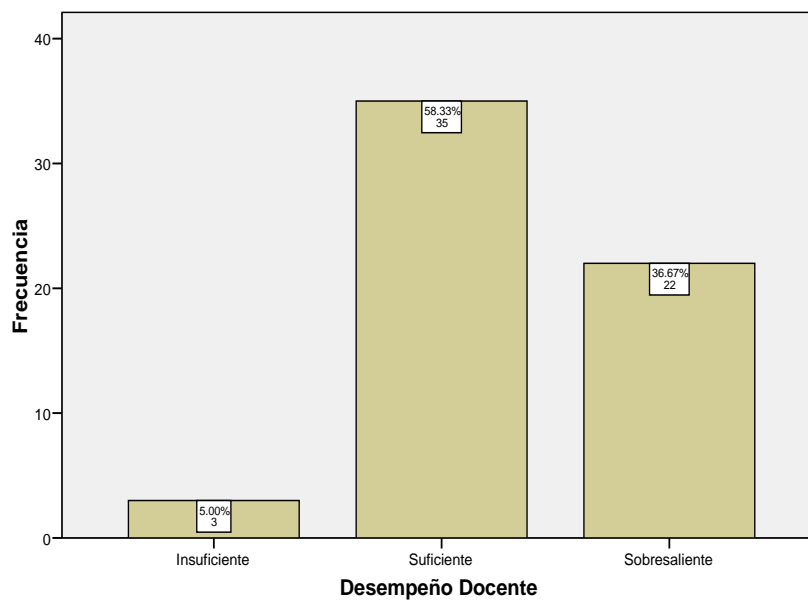
Valores descriptivos relacionados Desempeño Docente

Tabla N° 10
Desempeño docente

| Niveles | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|------------|------------|
| Insuficiente | 3 | 5,0 |
| Suficiente | 35 | 58,3 |
| Sobresaliente | 22 | 36,7 |
| Total | 60 | 100,0 |

Fuente: Ficha de Observación aplicado al personal docente de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017

Gráfico N°10
Desempeño docente



Fuente: Tabla N° 10

Interpretación

Se observa que el 5% tiene desempeño docente insuficiente; 58,33% suficiente y 36,67% sobresaliente. La suma del porcentaje de suficiente a sobresaliente permite identificar que los docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017 tiene Buen desempeño docente a nivel institucional y cero porcentaje de desempeño deficiente considerando un porcentaje mínimo de desempeño insuficiente, coincidiendo con el porcentaje de los docentes que tienen sintomatología del Burnout.

Tabla de Contingencia.**Tabla N° 11****Tabla de Contingencia**

Relación de entre la presencia de Síndrome de Burnout y el desempeño de los docentes docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017,

| Desempeño Docente | | Burnout | | Total |
|-------------------|---------------|---------|----|-------|
| | | Si | No | |
| Niveles | Deficiente | 0 | 0 | 0 |
| | Insuficiente | 2 | 1 | 3 |
| | Suficiente | 3 | 32 | 35 |
| | Sobresaliente | 0 | 22 | 22 |
| Total | | 5 | 55 | 60 |

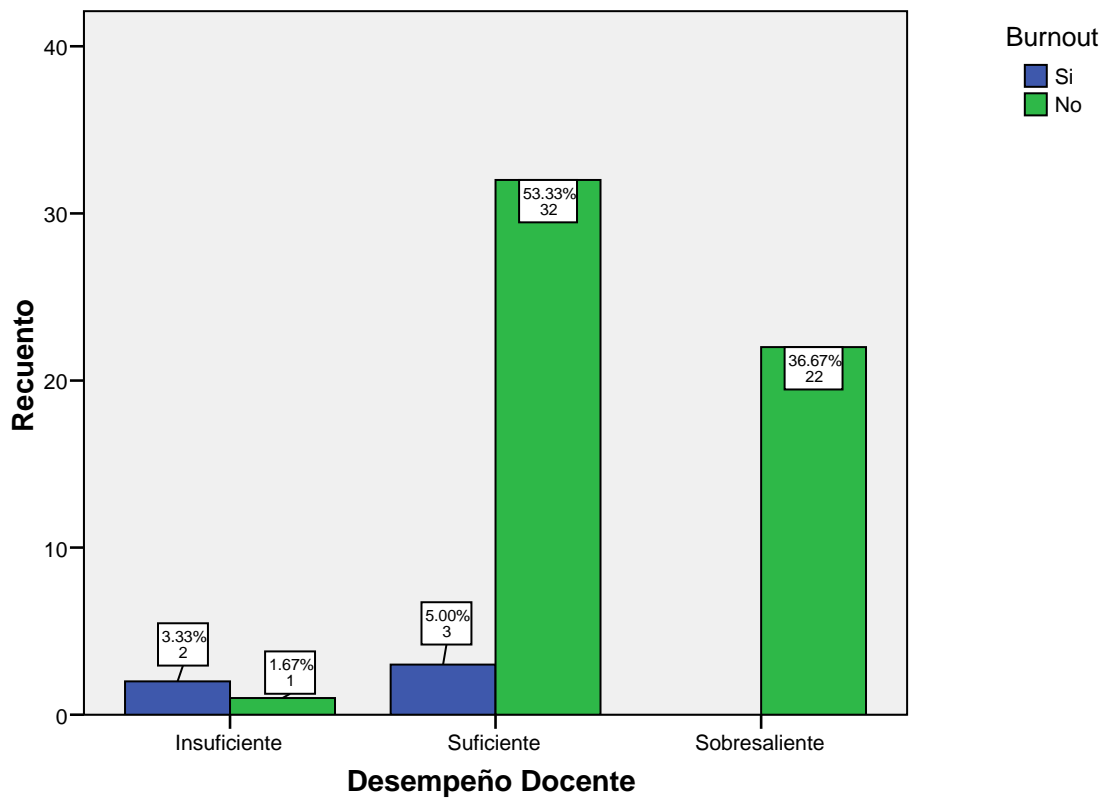
Fuente: Instrumentos de medición

Interpretación

Del total de docentes encuestados se observa que los 5 Casos (8,3%) tiene presencia de Burnout, donde 2 (66,7) de los casos presenta desempeño insuficiente y 3 (8,6) de los casos desempeño suficiente; evidenciándose que los que no tienen síndrome de burnout tienen un desempeño sobresaliente.

Gráfico N°11

Relación entre la presencia de Burnout y el desempeño de los docentes docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017.



Fuente: Tabla N° 11

Interpretación

Del total de docentes encuestados se observa que en la mayoría de los docentes no hay presencia de Burnout y que de estos el 53,33% tiene desempeño suficiente. En el caso de los docentes que presentan síndrome de Burnout, el 5% tiene desempeño docente suficiente. Es decir que afecta en forma en forma significativa su desempeño

Validación de Hipótesis

Correlación de Pearson con la variable del Síndrome de Burnout y Desempeño

Se ha encontrado en la teoría que la presencia de Burnout incide sobre el desempeño laboral, como se da en el caso de esta investigación, que es el desempeño docente; de tal modo que basados en este fundamento teórico y observando los gráficos de tendencia para las dimensiones 1, 2 y 3, se ha convenido para el establecimiento del grado de correlación entre las variables que los casos con presencia de Síndrome de Burnout sean aislados para su estudio correlacional con el desempeño docente; del cual se ha obtenido el siguiente cuadro:

Tabla N° 12
Validación de Hipótesis - Correlaciones

| | | DESEMPEÑO |
|-----------------------|------------------------|------------|
| Agotamiento emocional | Correlación de Pearson | -0,971(**) |
| | Sig. (bilateral) | ,006 |
| | N | 5 |
| Despersonalización | Correlación de Pearson | -0,954(*) |
| | Sig. (bilateral) | ,012 |
| | N | 5 |
| Realización personal | Correlación de Pearson | 0,986(**) |
| | Sig. (bilateral) | ,002 |
| | N | 5 |

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

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

$$X^2:p<0.05 \quad (X^2:p=0.000)$$

Por lo tanto se determinó una alta relación o dependencia entre las variables ($p=0.000$), definiendo el grado con el que se relacionan

Interpretación

Ante la aparición del Síndrome de Burnout, la correlación entre las dimensiones de esta variable y el desempeño docente es altamente significativa al nivel de significancia de investigación $\alpha = 0.05$.

De acuerdo con la base teórica del diseño de la Encuesta de Maslach Burnout Inventory, se evidencia presencia de Síndrome de Burnout cuando:

- El nivel de Agotamiento emocional es alto
- El nivel de Despersonalización es alto
- El nivel de realización personal es bajo

Por la correlación de Pearson se observa que entre el desempeño docente y:

- El nivel de Agotamiento emocional hay una correlación altamente significativa inversa. (r de Pearson = - 0,971), es decir que a mayor puntaje en el nivel “alto” de agotamiento emocional hay menor desempeño docente y viceversa.
- El nivel de Despersonalización hay una correlación altamente significativa inversa. (r de Pearson = - 0,954), es decir que a mayor puntaje en el nivel “alto” de despersonalización hay menor desempeño docente y viceversa.
- El nivel de realización personal hay una correlación directa altamente significativa (r de Pearson = 0,986), es decir que ante menor puntaje en el nivel “bajo” de realización personal hay menor desempeño docente.

Cuando aparece el síndrome de Burnout en los docentes docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017

También se validan las hipótesis específicas:

Existe una relación significativa alta inversa entre el agotamiento emocional y el desempeño de los docentes docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017.

Existe una relación significativa alta inversa entre la despersonalización y el desempeño de los docentes docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017,

Existe una relación significativa alta entre la realización personal y el desempeño de los docentes docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017,

Por lo tanto se valida la hipótesis de investigación:

Existe una relación significativa alta inversa entre el síndrome de Burnout y el desempeño de los docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017,

Discusión

En el presente estudio se ha encontrado que del total de la muestra en un 8.33% de los docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017, presentan el Síndrome de Burnout, lo que se ha determinado por la calificación del Cuestionario de Maslach, lo que corrobora en las hipótesis establecidas en esta investigación; si hacemos una comparación con las investigaciones internacionales, la Tesis doctoral presentada por Rubio, J. realizada en la Universidad de Extremadura. Badajoz. España (2003). En sus análisis de la investigación manifiesta que de acuerdo a los porcentajes presentados, el 36.9 % porcentaje de docentes presenta niveles de extremos y bastante del Síndrome de Burnout; los Orientadores Extremeños sufren niveles preocupantes de Burnout, y que por tanto su situación puede ser alarmante en su desempeño como orientadores; siendo paradójico con los resultados de nuestra investigación al validarse la hipótesis de investigación.

Se observa en la investigación realizada por Acosta, M. (2006), a los maestros del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Juárez del Estado de Durango en España, indicando que los resultados que se tomó a los maestros del CCH de la UJED, se observa en la dimensión Agotamiento Emocional la media general es de 1.8 %, se sienten emocionalmente agotados por lo menos una vez al año; en la dimensión Logro Personal la media general es de 2.12 %, presentan un muy buen nivel de logro personal; en la dimensión Despersonalización la media general es de 1.88 %, presentan síntomas de despersonalización por lo menos alguna vez al año; los maestros encuestados presentaron un bajo nivel del síndrome de Burnout; se aprecia que la variable independiente del síndrome de Burnout no afecta al 100 % a los docentes; la variable dependiente del desempeño docente no es afectada porque los maestros tienen buena formación profesional y confrontan los

problemas que se les presentan en el campo educativo; siendo relevante en nuestro estudio porque a menos Síndrome de Burnout mayor desempeño docente, corroborándose así los resultados obtenidos en nuestra investigación.

La Tesis de Doctorado presentado por Gonzáles, O. (2009), efectuada en la Universidad del Zulia. Maracaibo. República Bolivariana de Venezuela. Observando en los resultados de la variable del desempeño laboral del docente universitario, por dimensión obtuvo un rango “suficiente”. Sugiriendo a los profesores de las instituciones antes referidas desarrollar su desempeño laboral llevando a cabo proyectos sociales donde se logre articular la docencia, la investigación y la extensión, la otra variable en investigación del liderazgo académico transformacional, logrando impactar en la comunidad, encontrándose una prevalencia positiva en los resultados del desempeño siendo importante para nuestra investigación.

Con respecto a las investigaciones nacionales, se puede señalar en la tesis presentada por Natividad, J. (2010). Realizada a *los docentes de la facultad de agropecuaria y nutrición de la UNE. Enrique Guzmán y Valle 2010*” Lima, los docentes y las docentes presentan las mismas características respecto a su desempeño laboral docente, los análisis estadísticos realizados demuestran la existencia de relaciones significativas y positivas entre Aprendizaje Organizacional y Desempeño Laboral de los Docentes; en vista que en nuestra investigación el desempeño docente es observa que el 5% tiene desempeño docente insuficiente; 58,33% suficiente y 36,67% sobresaliente; siendo un precedente con la variable del desempeño docente de nuestra investigación.

En relación a la tesis formulada por Patricia del Castro, P. (2008). De la Pontificia Universidad Católica del Perú - Lima, la relación entre gestión educativa y estrés radica en el hecho de que los procesos de planificación, organización, toma de decisiones, mejoramiento de la calidad y el liderazgo al interior de las instituciones van a afectar de alguna manera a los docentes; Según describe Esteve (1984), El control de los directivos se convierte en fuente de estrés porque se le demanda al docente realizar una labor de alto nivel de eficacia y eficiencia, concibiendo que el

docente se sienta obsesionado por el trabajo debido al alto nivel de exigencia; apreciamos que no se han utilizado paquetes estadísticos especializados para el análisis de la información, utilizando las narraciones de los incidentes hechas por los entrevistados de acuerdo al enfoque cualitativo. Evaluando que los docentes investigados se encuentran padeciendo estrés laboral, siendo contradictorio con nuestro estudio de acuerdo a los docentes encuestados que tienen bajo síndrome de Burnout y óptimo desempeño docente.

En cuanto a las dimensiones del cuestionario de Maslach, en el agotamiento emocional en relación inversa con el desempeño, observamos Del total de docentes el 5,0 % tiene desempeño insuficiente, el 0 % tiene a agotamiento emocional bajo, 1,7% medio y 3,3% alto; del total de docentes el 58,3% tiene desempeño suficiente, el 36,7% tiene a agotamiento emocional bajo, 13,3% medio y 8,3% alto; de la muestra de docentes encuestados se observa que el 36,7% de los docentes que tienen desempeño docente sobresaliente el 18,3% tiene a agotamiento emocional bajo, 11,7% medio y 6,7% alto; se observa una mayor tendencia hacia un nivel de agotamiento emocional bajo; con respecto a las investigaciones locales, se puede señalar como se aprecia en la investigación realizada por Andia, C. Menéndez, Y. & Zapata, N. (2008). En su tesis *de la presencia del síndrome de Burnout en los docentes de la Institución Educativa N° 40033 – San Agustín de Hunter - Arequipa*”, reflejando en los resultados estadísticos en la dimensión de cansancio emocional de 58.22%, de nivel medio predispuesto a padecer el Burnout; la dimensión de despersonalización es de 54.60%, de nivel medio están medianamente afectados por la presencia del síndrome de Burnout; la dimensión de falta de realización personal es de 50.87%, de nivel medio propensos a tener el síndrome, corroborando la poca presencia del síndrome de Burnout; el docente se siente más a disposición a realizar su labor educativo, sin perjuicio de algún factor estresante.

Vemos en la dimensión de despersonalización en relación con el desempeño se observa que del total de docentes la mayor tendencia se orienta hacia un nivel de despersonalización bajo. El caso de estudio que es la presencia de Burnout representado por el nivel alto de despersonalización presenta 2 casos con desempeño

docente insuficiente, 8 casos con nivel suficiente y 3 casos con nivel sobresaliente. Asimismo se aprecia que en la dimensión de realización personal en relación al desempeño docente, de docentes encuestados se observa que de los docentes que presentan desempeño suficiente 23,3% tiene un nivel bajo de realización personal, 20% tiene un nivel alto y 15% un nivel medio.

La presencia de Burnout aparece cuando la realización personal es baja, de los encuestados el 36,7% que se encuentra en este nivel 3,3% tiene desempeño insuficiente, 23,3% tiene desempeño suficiente y 10% tiene desempeño sobresaliente. Siendo congruente con la investigación de CCallata, R. & Ramirez, B. (2012). Realizada a las *Instituciones Educativas Estatales del distrito de Paucarpata, relación entre el síndrome de Burnout y la Satisfacción Laboral*, por consiguiente en la variable del síndrome de Burnout la dimensión Agotamiento Emocional tuvo un nivel bajo de 83.75%, la dimensión Despersonalización tuvo un nivel bajo que es de 66.25%; y la dimensión de Falta de Realización Personal es de nivel bajo con 63,75%; la otra variable de Satisfacción Laboral en la dimensión Intrínseco es de nivel medio con un 61.25%, la dimensión Extrínseco es de nivel medio con un 72.50 y la dimensión de Satisfacción General es de nivel medio con 66.25%; existiendo una relación negativa baja entre las dos variables de estudio de la investigación.

En lo que concierne a la hipótesis de investigación, existe una relación significativa alta inversa entre el síndrome de Burnout y el desempeño de los docentes docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017,

.Los resultados obtenidos e, indican que existen correlaciones entre las variables en estudio, por lo que podemos afirmar que la citada hipótesis ha sido, en lo fundamental, respaldada, lo cual confirmaría las propuestas teóricas que hemos expuesto en nuestro marco teórico.

Observando que en la mayoría de los docentes no hay presencia de Burnout y que de estos el 53,33% tiene desempeño suficiente. Determinando del total de docentes encuestados se observa que el 8,3% (5 casos) del total tiene presencia de Burnout,

donde 2 de los casos presenta desempeño insuficiente y 3 de los casos desempeño suficiente. Por lo tanto se determinó una alta relación o dependencia entre las variables ($p=0.000$), aunque aún no se puede definir el grado con el que se relacionan, para establecerlo será necesario aplicar un análisis correlacional bivariado.

Ante la aparición del Síndrome de Burnout (8,3%), la correlación entre las dimensiones de esta variable y el desempeño docente es altamente significativa al nivel de significancia de investigación $\alpha = 0.05$; el nivel de significancia expresa el 95% del nivel de confiabilidad de investigación que se le da al procesamiento estadístico.

Lo más relevantes es presentar una aportación trascendente en la investigación educativa, ya que este tema ha sido ampliamente investigado en otros países como es el caso de España y Estados Unidos, sin embargo, existen pocas referencias de investigaciones en Latinoamérica, específicamente en nuestra región se desconocen las argumentaciones teóricas acerca del Síndrome de Burnout.

En la Institución educativa donde nosotros aplicamos la investigación tiene condiciones favorables que permiten tener un alto porcentaje de buen desempeño docente, esto puede ser por el excelente clima institucional en el que se desenvuelven, los estudiantes que tienen buena actitud hacia los docentes. Y el liderazgo que permite tener en los docentes actitudes creativas, de iniciativa, participativas y de compromiso.

Los resultados que se manejan en esta investigación pueden tener aplicación en estudios posteriores relacionados con el síndrome de Burnout y el estrés laboral, de igual manera sería importante socializarla en diferentes foros de investigación educativa y psicológica, sería interesante presentarlo en otros espacios que estén orientados al ámbito laboral.

CONCLUSIONES

- PRIMERA:** Existe relación significativa alta inversa entre el Síndrome de Burnout y el Desempeño de los docentes docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017, como se visualiza en la Tabla N° 10 (Tabla de contingencia), cumpliéndose la hipótesis de investigación que nos habíamos establecido.
- SEGUNDA.** De acuerdo a los resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario hay un total de diez casos (8.33%), de los docentes que padecen la sintomatología, demostrando un nivel bajo de síndrome de Burnout, como se evidencia en el Gráfico N° 6.
- TERCERA.-** El nivel de desempeño de los docentes cumple de suficiente a sobresaliente en mayor porcentaje, considerándose cero porcentaje en deficiente y un mínimo porcentaje que debe de mejorar es decir es insuficiente su desempeño docente, como se representa en el Gráfico N° 11.
- CUARTA:** Existe una correlación altamente significativa inversa. (r de Pearson = - 0,971), que contribuye a la sintomatología del síndrome de Burnout demostrando que a menor agotamiento emocional hay un mayor desempeño docente, como se simboliza en la tabla 12.
- QUINTA:** Existe una correlación altamente significativa inversa. (r de Pearson = - 0,954), que contribuye a la sintomatología del síndrome de Burnout señalando que a menor despersonalización hay mayor desempeño docente, como se visualiza en la Tabla N° 12.
- SEXTA:** Existe una correlación directa altamente significativa (r de Pearson = 0,986), que contribuye a la sintomatología del síndrome de Burnout indicando que ante menor puntaje en el nivel “bajo” de realización personal hay menor desempeño docente, como se aprecia en la Tabla N° 12.

SUGERENCIAS

- PRIMERA.-** Se sugiere que los docentes de las Instituciones educativas continúen con sus actividades que les ha permitido tener un buen porcentaje de docentes que realizan un Desempeño docente de suficiente a superior y mantener una permanente supervisión y monitoreo a los docentes para poder dar y recibir sugerencias que permitan optimizar su labor docente que se verá reflejada en el rendimiento de los aprendizajes de los estudiantes.
- SEGUNDA.-** Sugerimos que el Cuestionario del Burnout como modelo de encuesta, el Ministerio de Educación haga las coordinaciones con el Colegio de Psicólogos del Perú, para que se plasme los ítems de preguntas a nuestra realidad para los docentes de Institutos Superiores de la ciudad y rural; por la idiosincrasia de nuestros docentes.
- TERCERA.-** Sugerimos que se realicen programas preventivos que concuerden con se necesidades relevantes de los Institutos Superiores para mantener bien los estados de satisfacción laboral del docente que se verá expresado en la calidad educativa de su labor y mejorar la calidad de la educación teniendo en cuenta ls estándares de la acreditación de Institutos superiores.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Chávez, M. (2006). *Tesis de síndrome de Burnout en los maestros Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Juárez del Estado de Durango España* (CCH de la UJED), Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/librospub/tesismae/sinburnout.pdf>
- Academia de Investigación Educativa - centro interdisciplinario de investigación para el desarrollo integral regional – instituto politécnico nacional, Unidad Durango (CIIDIR-IPN, Durango). México. REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. Recuperado de http://www.umce.cl/~dialogos/n21_2011jaik/.swf
- Aluja, A. (1997). Burnout profesional en maestros y su relación con indicadores de salud mental. *Boletín de Psicología*. Recuperado de <http://www.iunaes.com.mx/posgrado/images/stories/libro%20estres%20final.pdf>
- Aris, N. (2005). El Síndrome de Burnout en los docentes de educación Infantil y Primaria de la zona del Valles occidental. Tesis Doctoral: Departamento de Educación. Universidad Internacional de Catalunya, Recuperado de <http://www.dart-europe.eu/full.php?id=415209>
- Acosta, H. Burnout y su relación con variables sociodemográficas, socio laborales y organizacionales en profesores universitarios chilenos. Jornades de Foment de la Investigación, Recuperado de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi14/psico/1.pdf>
- Barraza, A. & Jaik, A. (Coords.), *Estrés, burnout y bienestar subjetivo. Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos*. Durango, México: IUNAES-ReDIE. Recuperado de <http://www.iunaes.com.mx/posgrado/images/stories/libro%20estres%20final.pdf>
- De la Torre, C., Artículo *El Malestar Docentes: Un fenómeno de relevancia internacional*, Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2566297>

- Cordeiro, J.A. (2001). *Prevalencia del síndrome de Burnout en el profesorado de Primaria de la zona de la Bahía de Cádiz*. Tesis Doctoral. Universidad de Cádiz. Recuperado de <http://rodin.uca.es:8081/xmlui/bitstream/handle/10498/7741/31481152.pdf?sequence=1>
- Cordeiro, J.A., Guillén, C.L., Gala, F.J., Lupiani, M.; Benítez, A.; & Gómez, A. (2004). *Prevalencia del Síndrome de Burnout en los maestros. Resultados de una investigación preliminar*. Recuperado de <http://www.psiquiatria.com>.
- Calvete, E. y Villa, A. (1999). *Estrés y Burnout docente: influencia de variables cognitivas*. *Revista de Educación*. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/008200030136.pdf>
- Crespo, M. (2001). *El estrés docente: estrategias para combatirlo*. Madrid: Editorial Santillana.
- Diccionario de la Lengua Española. (2001). *Real Academia Española*. 22.^a edición. Madrid: Espasa Calpe. Edición electrónica para redes locales. Recuperado de <http://www.rae.es/publicaciones/obras-academicas/diccionarios-de-la-real-academia-espanola>.
- Doménech, B. (1995). Introducción al síndrome Burnout en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología Educativa*, págs. 63-78.
- Duran, M.A., Extremera, N. & Montalbán, M. (2005). *Burnout y engagement en profesores. Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores*. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317039009>
- Duran, M.A., Extremera, N. & Rey, L. (2001). *Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación Primaria, Secundaria y superior*. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 17, 45-62. *Apuntes de Psicología*, 19 (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317039012>
- Esteve, J.M. (2005), *El sistema educativo ante la encrucijada del cambio social: una mirada hacia el futuro*. Recuperado de

<http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/2h3.html>

- Freundenberger, H.J. (1974). "Staff burn-out". *Journal of Social Issues* N° 1, Vol 30, 159-165. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x/abstract>
- Flores, M.D. (2001). *El factor humano en la educación Secundaria: un estudio de la eficacia docente y el estrés a lo largo de la carrera profesional*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Departamento de psicología de la educación. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/4734>
- Gil-Monte, P.R. (2002). *El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Síndrome de Burnout): Aproximaciones Teóricas para su explicación y recomendaciones para la intervención*. Recuperado de [http://www.ucipfg.com/Repositorio/MSCG/MSCG-16/BLOQUE-ACADEMICO/Unidad-2/lecturas/psicologia-el-sindrome-de-quemarse-por-el-trabajo-\(sindrome-de-burnout\)-aproximaciones-teor.pdf](http://www.ucipfg.com/Repositorio/MSCG/MSCG-16/BLOQUE-ACADEMICO/Unidad-2/lecturas/psicologia-el-sindrome-de-quemarse-por-el-trabajo-(sindrome-de-burnout)-aproximaciones-teor.pdf)
- Gil-Monte, P.R. (2000). *Aproximaciones psicosociales y estudios diagnósticos sobre el síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout)*. *Revista de Psicología del Trabajo y de las organizaciones*,16(2):101-102. Recuperado de <http://www.proteger.com.ar/biblioteca/37.pdf>
- Gil-Monte, P.R. y Peiró, J.M.(1999). *Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional*. Recuperado de <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/7551>
- Guerrero, E. (1998). *Síndrome de Burnout o desgaste psíquico y afrontamiento del estrés en el profesorado universitario*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura. Facultad de Educación. Recuperado <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=25511>
- Guerrero, E. (2000). *Una investigación con docentes universitarios sobre estrés laboral y síndrome del quemado*. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación*. Recuperado de http://www.campus-oei.org/revista/lectores_pd.htm.
- Hernández, S., Baptista L., Fernández, C. (2003), *Metodología de la investigación*. 3ra Edición. México, Mc GrawHill.
- Martínez, A. (2010). *El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual*

- de la cuestión. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n112/DATOSS.htm>
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1981). *The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behaviour. Vol. 2: 99-113.*
- Martínez, I.M. y Salanoca, M. (2005), *Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria.* Revista de Psicología del Trabajo y de las organizaciones. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2313/231317039004.pdf>
- Ministerio de Educación (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente.*
- Montenegro, I (2007). *Evaluación del desempeño docente: fundamentos, modelos e instrumentos.*
- Moreno, B., Garrosa E & Gonzáles J L. (2000). Artículo Psicología. *La evaluación de la personalidad resistente, Burnout y Salud.* Recuperado de http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/num4/escritospsicologia4_informes2.pdf
- Moreno, B. (1999). *Burnout docente, sentido de la coherencia y salud percibida. Revista de Sicopatología y Psicología clínica.* Recuperado de [http://aepcp.net/arc/02.1999\(3\).Moreno-Gonzalez-Garrosa.pdf](http://aepcp.net/arc/02.1999(3).Moreno-Gonzalez-Garrosa.pdf)
- Moreno, B. Arcenillas, M.V., Morante, M.E. & Garrosa, E. (2005), *Burnout en profesores de Primaria: personalidad y sintomatología.* Revista de Psicología del trabajo y las organizaciones. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2313/231317039005.pdf>
- Mota, F., Mollinedo, L., Ordóñez, A. & Torres. I. M. (2011). *Burnout en profesores de Villahermosa Tabasco: análisis correlacional con variables sociodemográficas y laborales.* Recuperado de <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n21/jaik/>
- Pineyro, M. *Malestar docente: Análisis de la situación laboral de los docentes de educación básica.* Recuperado de <http://www.colposgrado.edu.mx/memorias/guzman.pdf>
- Rubio, J. C. (2003). *Fuentes de estrés, síndrome de burnout y actitudes disfuncionales en orientadores de Instituto de Enseñanza Secundaria.* Tesis

- Doctoral. Facultad de Educación, Universidad de Extremadura. Badajoz, España. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html>
- Salanova, M.; Llorens, S. & García-Renedo, M. (2003). *¿Por qué se están quemando los profesores? Prevención, Trabajo y Salud*. Recuperado de <http://www.wont.uji.es/wont/es/publicaciones-mainmenu-89?func=fileinfo&id=145>
- Tecla, Alfredo, & Garza, Alberto. (2009) *Teoría, métodos y técnicas en la investigación social*, 13ª Edición, Ediciones Taller Abierto.
- Travers, CH.J. y Cooper, C.L. (1997). *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/docenciaepesquisaeducacaofisica/article/viewFile/115/181>
- Viloria, H., Paredes, M. & Paredes, L. (2003). *Burnout en profesores de educación física*. Revista De Psicología del Deporte. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/19885636v12n2p133.pdf>

ANEXOS

ANEXO N° 01

MATRIZ DE CONSISTENCIA

| PROBLEMA | OBJETIVO | SISTEMA DE HIPOTESIS | VARIABLES | METODOLOGIA |
|--|---|---|---|---|
| <p>General</p> <p>¿ Existe relación entre el Síndrome de Burnout y el desempeño docente de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017.?</p> <p>Específicas</p> <p>¿Cuántos docentes presentan el Síndrome de Burnout de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017.?</p> <p>¿Cuál es el nivel de</p> | <p>General</p> <p>Establecer si existe relación entre el Síndrome de Burnout y el desempeño docente de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017.</p> <p>Específicas</p> <p>-Determinar cuántos docentes presentan el Síndrome de Burnout de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017.</p> <p>-Determinar qué nivel de</p> | <p>H1= Existe una relación significativa alta inversa entre el síndrome de Burnout y el desempeño en los docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017.</p> <p>Ho= No existe una relación</p> | <p>V1 SINDROME DE BURNOUT</p> <p>DIMENSIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> - El agotamiento emocional. - La despersonalización. - realización personal. <p>V2 DESEMPEÑO DOCENTE</p> <p>DIMENSIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparación para el aprendizaje de los | <p>Tipo de Investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Básica. <p>Diseño de Investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> - No experimental / transversal /Descriptivo Correlacional. <p>Método de Investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuantitativo. - Deductivo. - Observacional. <p>Población</p> |

| | | | | |
|---|---|--|---|--|
| <p>desempeño docente que presenta los docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017?</p> <p>¿Cuál es el nivel de correlación existente entre la dimensión de agotamiento emocional de la variable del Síndrome de Burnout y la variable del Desempeño en los docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017?</p> <p>¿Cuál es el nivel de correlación existente entre la dimensión de despersonalización de la variable del Síndrome de</p> | <p>Desempeño docente presenta los docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017</p> <p>-Determinar el nivel de correlación existente entre la dimensión de agotamiento emocional de la variable del Síndrome de Burnout y la variable del Desempeño en los docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017.</p> <p>Determinar el nivel de correlación existente entre la dimensión de</p> | <p>significativa alta inversa entre el síndrome de Burnout y el desempeño en los docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017</p> | <p>estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes. - Participación en la Gestión de la Escuela articulada a la comunidad. - Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente. | <p>- 90 Docentes</p> <p>Muestra</p> <p>60 docentes</p> <p>Técnicas e instrumentos</p> <p>V1. Técnica</p> <p>Encuesta</p> <p>Instrumento</p> <p>Cuestionario (Maslach Burnout Inventory)</p> <p>V2. Técnica</p> <p>Observación.</p> <p>Instrumento</p> <p>Ficha de Evaluación (Matriz Marco del Buen Desempeño)</p> |
|---|---|--|---|--|

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| <p>Burnout y la variable del Desempeño de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017?</p> <p>¿Cuál es el nivel de correlación existente entre la dimensión de realización personal de la variable del Síndrome de Burnout y la variable del Desempeño en los docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017</p> | <p>despersonalización de la variable del Síndrome de Burnout y la variable del Desempeño en los docentes docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017</p> <p>-Determinar el nivel de correlación existente entre la dimensión de realización personal de la variable del Síndrome de Burnout y la variable del Desempeño en los docentes de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar Mariano Melgar Arequipa 2017.</p> | | | |
|---|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
|--|--|--|--|--|

ANEXO N° 2

CUESTIONARIO SÍNDROME DE BURNOUT

INSTRUCCIONES: Las siguientes son 22 declaraciones que hablan acerca de los sentimientos relacionados al trabajo. Por favor, lea cada declaración cuidadosamente y decida si usted se siente de esa manera acerca de su trabajo. Si usted nunca ha tenido este sentimiento, escriba un "0" (cero) en el espacio provisto. Si usted ha tenido este sentimiento, indique cuán frecuente lo ha sentido escribiendo el número (del 1 al 6) que mejor describa con qué frecuencia se ha sentido así. La escala de frecuencia de los sentimientos es según sigue:

| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-------|----------------------------|------------------------|-------------------------|---------------------|-------------------------|----------------|
| Nunca | Pocas veces al año o menos | Una vez al mes o menos | Unas pocas veces al mes | Una vez a la semana | Pocas veces a la semana | Todos los días |

Conteste las siguientes frases indicando la frecuencia con que usted ha Experimentado ese sentimiento.

| AFIRMACIONES | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo | | | | | | | |
| 2. Me siento cansado al final de la jornada de trabajo | | | | | | | |
| 3. Me siento fatigado cuando me levanto por la mañana y tengo que ir a trabajar | | | | | | | |
| 4. Comprendo fácilmente como se sienten los pacientes | | | | | | | |
| 5. Creo que trato a algunos pacientes como si fueran objetos impersonales | | | | | | | |
| 6. Trabajar todo el día con mucha gente es un esfuerzo | | | | | | | |
| 7. Trato muy eficazmente los problemas de los pacientes | | | | | | | |
| 8. Me siento "quemado" por mi trabajo | | | | | | | |
| 9. Creo que influyó positivamente con mi trabajo en la vida de las personas | | | | | | | |
| 10. Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo esta profesión | | | | | | | |
| 11. Me preocupa el hecho de que este trabajo me endurezca emocionalmente | | | | | | | |
| 12. Me siento muy activo | | | | | | | |
| 13. Me siento frustrado en mi trabajo | | | | | | | |
| 14. Creo que estoy trabajando demasiado | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|
| 15. Realmente no me preocupa lo que le ocurre a mis pacientes | | | | | | | |
| 16. Trabajar directamente con personas me produce estrés | | | | | | | |
| 17. Puedo crear fácilmente una atmósfera relajada con mis pacientes | | | | | | | |
| 18. Me siento estimulado después de trabajar con mis pacientes | | | | | | | |
| 19. He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión | | | | | | | |
| 20. Me siento acabado | | | | | | | |
| 21. En mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha calma | | | | | | | |
| 22. Siento que los pacientes me culpan por alguno de sus problemas | | | | | | | |
| TOTAL | | | | | | | |

Confiabilidad de Pruebas del Desempeño Docente y sus Dominios:

| PRUEBA | ESCALA | ALFA DE CRONBACH | RANGO DE GEORGE Y MALLERY |
|---|---|------------------|---------------------------|
| Cuestionario del Marco del Buen Desempeño Docente | Desempeño | 0.971 | Excelente |
| | Preparación para el aprendizaje de los estudiantes. | 0.907 | Excelente |
| | Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes | 0.939 | Excelente |
| | Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad | 0.832 | Bueno |
| | Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente | 0.899 | Bueno |

Confiabilidad de Pruebas del Síndrome de Burnout y sus Dimensiones

| PRUEBA | ESCALA | ALFA DE CRONBACH | RANGO DE GEORGE MALLERY |
|--|-------------------------------|---------------------|-------------------------------|
| Cuestionario de Burnout de Maslach | Síndrome de Burnout | 0.851 | Bueno |
| | Agotamiento Emocional | 0.855 | Bueno |
| | Despersonalización | 0.737 | Aceptable |
| | Falta de Realización Personal | 0.829 | Bueno |

ANEXO N 3

FICHA DE EVALUACION DEL DESEMPEÑO DOCENTE**I.-DATOS INFORMATIVOS:****1.1. Nombre y Apellido:**

1.2. Sexo: _____ **Edad.** _____**1.3. Nivel:** _____ **Grado Sección:** _____ **Fecha:**

ESCALA DE VALORACION Y EQUIVALENCIA**3 Siempre****2 casi siempre****1 algunas veces****0 nunca**

| N° | DESEMPEÑOS | INDICADORES | 3 | 2 | 1 | 0 | FUENTE de verificación |
|---|--|--|---|---|---|---|---|
| I PREPARACION PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES | | | | | | | |
| 01 | Demuestra conocimiento y comprensión de las características individuales, socioculturales y evolutivas de sus estudiantes y de sus necesidades | <ul style="list-style-type: none"> Conoce sobre el aprendizaje y desarrollo de la niñez y adolescencia, necesidades educativas especiales, las habilidades y discapacidades frecuentes, edad, género y características lingüísticas de sus estudiantes. Comprende los patrones culturales en los que se han socializado sus estudiantes y las características de sus familias. | | | | | <ul style="list-style-type: none"> Planificación Curricular. Sesiones de clase. Fichas de Monitoreo. Fichas personales. |
| 02 | Demuestra conocimientos actualizados y | <ul style="list-style-type: none"> Conoce y tiene dominio del área que enseña, la articulación de los contenidos de las diferentes áreas. | | | | | <ul style="list-style-type: none"> Certificados de capacitaciones. |

| | | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|----|--|
| | comprensión de los conceptos fundamentales de las disciplinas comprendidas en el área curricular que enseña. | <ul style="list-style-type: none"> Organiza los contenidos de su área de acuerdo a la edad y nivel cultural de donde procede el estudiante. | | | | | <ul style="list-style-type: none"> Planificación que refleja la capacitación recibida en los últimos años. Ficha de Monitoreo. |
| 03 | Demuestra conocimiento actualizado y comprensión de las teorías y prácticas pedagógicas y de la didáctica de las áreas que enseña | <ul style="list-style-type: none"> Aplica los principales enfoques y teorías contemporáneas de la educación. Domina estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos y desarrollo de habilidades. | | | | | <ul style="list-style-type: none"> Planificación Curricular diversificada anual. Unidades Didácticas. Cartel de Capacidades. Ficha de monitoreo. |
| 04 | Elabora la programación curricular analizando con sus compañeros el plan más pertinente a la realidad de su aula, articulando de manera coherente los aprendizajes que se promueven, las características de los estudiantes y las estrategias y medios seleccionados. | <ul style="list-style-type: none"> Analiza el diseño curricular nacional, regional, local, proyecto curricular de la institución educativa, mapas de progreso y rutas de aprendizaje. Elabora la programación curricular, programación anual, unidades y sesiones de aprendizaje, de su área; en equipo, aportando contenidos que puedan enriquecerla. | | | | -. | <ul style="list-style-type: none"> Sesión de Aprendizaje que evidencien procesos cognitivos y desarrollen los aprendizajes previstos. Aplicación de metodología participativa Ficha de monitoreo. |
| 05 | Seleccionan los contenidos de enseñanza en función de los aprendizajes fundamentales que el currículo nacional, la escuela, y la comunidad buscan desarrollar en los estudiantes. | <ul style="list-style-type: none"> Selecciona los contenidos, estrategias, actividades, experiencias que sean coherentes con los aprendizajes fundamentales Diseña adaptaciones curriculares atendiendo las diferencias y la diversidad. | | | | | <ul style="list-style-type: none"> Marco Curricular. DCN. PCIE. |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|---|
| 06 | Diseña creativamente procesos pedagógicos capaces de despertar curiosidad, interés y compromiso en los estudiantes, para el logro de los aprendizajes esperados. | <ul style="list-style-type: none"> Diseña creativamente procesos pedagógicos y estrategias que despiertan la curiosidad, interés y compromiso para el logro de aprendizajes. | | | | | <ul style="list-style-type: none"> Malla curricular. |
| 07 | Contextualiza el diseño de la enseñanza sobre la base del reconocimiento de los intereses, nivel de desarrollo, estilos de aprendizaje e identidad cultural de sus estudiantes. | <ul style="list-style-type: none"> Organiza la programación curricular contextualizándola de acuerdo a los intereses, nivel de desarrollo, estilos de aprendizaje e identidad cultural. | | | | | <ul style="list-style-type: none"> P. Anual. Unidades Didácticas. Sesiones de Aprendizaje. |
| 08 | Crea, selecciona y organiza diversos recursos para los estudiantes como soporte para su aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> Utiliza los materiales donados por el Ministerio de Educación y crea recursos materiales, humanos y espacios. | | | | | <ul style="list-style-type: none"> Ficha de monitoreo. |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Considera el uso creativo de las TIC teniendo en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje según las inteligencias múltiples. | | | | | |
| 09 | Diseña la evaluación de manera sistemática, permanente, formativa y diferencial en concordancia con los aprendizajes esperados. | <ul style="list-style-type: none"> Aplica la evaluación pertinente, proponiendo indicadores e instrumentos para evaluar procesos como resultados de la enseñanza y aprendizaje dirigido a las capacidades, competencias, actitudes de acuerdo al marco curricular | | | | | |
| 10 | Diseña la secuencia y estructura de las sesiones de aprendizaje en coherencia con los logros de aprendizaje esperados y distribuye adecuadamente el tiempo. | <ul style="list-style-type: none"> Conoce diversas formas de organizar la sesión de clase , especificando y desarrollando los procesos pedagógicos y cognitivos. | | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Incorpora estrategias pedagógicas que favorecen el conflicto cognitivo y el aprendizaje significativo. | | | | | |
| TOTAL | | | | | | | |
| II ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES | | | | | | | |
| 11 | Construye, de manera asertiva y empática, relaciones interpersonales con y entre todos los estudiantes, basados en el afecto, la justicia, la confianza, el respeto mutuo y la colaboración. | <ul style="list-style-type: none"> Crea espacios de respeto donde el estudiante exprese emociones, ideas y afectos de manera clara y directa, evitando la burla de sus compañeros | | | | | <ul style="list-style-type: none"> Plan de Tutoría. Reglamento Interno. Normas de Convivencia de aula. |

| | | | | | | | |
|----|---|---|--|--|--|--|---|
| 12 | Orienta su práctica a conseguir logros en todos sus estudiantes, y les comunica altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> • Comunica las altas expectativas de aprender y conseguir logros, es comprensivo y flexible con los avances desiguales. | | | | | <ul style="list-style-type: none"> • Sesiones de clase. |
| 13 | Promueve un ambiente acogedor de la diversidad, en el que esta se exprese y sea valorada como fortaleza y oportunidad para el logro de aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> • Maneja estrategias que muestran respeto y valoración por la diversidad. | | | | | <ul style="list-style-type: none"> • (Procesos pedagógicos, Procesos cognitivos). |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Evita favorecer o dedicarse a los mejores estudiantes. | | | | | |
| 14 | Genera relaciones de respeto, cooperación y soporte de los estudiantes con necesidades educativas especiales. | <ul style="list-style-type: none"> • Muestra preocupación e interés por los avances de su aprendizaje de los estudiantes con necesidades especiales y les brinda atención efectiva. | | | | | <ul style="list-style-type: none"> • Anecdótico. • Sesiones. • Adaptaciones curriculares. |
| 15 | Resuelve conflictos en dialogo con los estudiantes sobre la base de criterios éticos, normas concertadas de convivencia, códigos culturales y mecanismos pacíficas. | <ul style="list-style-type: none"> • Promueve una convivencia basada en la autodisciplina del grupo, sobre la base de normas y solución de conflictos de manera democrática mediante el dialogo. | | | | | <ul style="list-style-type: none"> • Anecdótico como registro de ocurrencias para la resolución de conflictos. • Plan de Tutoría. • Sesión de Tutoría, tomando en cuenta la resolución de conflictos |
| 16 | Organiza el aula y otros espacios en forma segura, accesible y adecuada para el trabajo pedagógico y el aprendizaje, atendiendo la diversidad. | <ul style="list-style-type: none"> • Distribuye adecuadamente la disposición de muebles y objetos del aula, y fuera de ella garantiza espacios seguros y amigables. | | | | | <ul style="list-style-type: none"> • Informe de Trabajo con las brigadas y equipos de organización de apoyo, para la ejecución de Trabajo. • |
| 17 | Reflexiona permanentemente, con sus estudiantes, sobre experiencias vividas de discriminación y exclusión, y desarrolla actitudes y habilidades para enfrentarlas. | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona con sus estudiantes sobre la discriminación y exclusión y desarrolla habilidades para enfrentarlas. | | | | | <ul style="list-style-type: none"> • Sesiones de Aprendizaje. • Fichas de monitoreo |

| | | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|---|
| 18 | Controla permanentemente la ejecución de su programación observando su nivel de impacto tanto en el interés de los estudiantes como en sus aprendizajes, introduciendo cambios oportunos con apertura y flexibilidad para adecuarse a situaciones imprevistas. | <ul style="list-style-type: none"> Desarrolla las sesiones de aprendizaje como lo planifica en sus unidades didácticas y controla sus avances en función del logro de aprendizajes esperados. | | | | | <ul style="list-style-type: none"> P. Anual. Unidades Didácticas. Sesiones de Aprendizaje. |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Maneja estrategias metodológicas y recursos didácticos, para responder a situaciones inesperadas que surgen durante el proceso de aprendizaje. | | | | | |
| 19 | Propicia oportunidades para que los estudiantes utilicen los conocimientos en la solución de problemas reales con una actitud reflexiva y crítica. | <ul style="list-style-type: none"> Propicia el aprendizaje colaborativo y cooperativo desarrollando habilidades y actitudes relacionados con la investigación, el análisis y la crítica de la información. | | | | | <ul style="list-style-type: none"> Concursos Juegos florales |
| 20 | Constata que todos los estudiantes comprenden los propósitos de la sesión de aprendizaje y las expectativas de desempeño y progreso. | <ul style="list-style-type: none"> Informa a sus estudiantes con claridad y en el momento oportuno, los aprendizajes esperados de cada sesión, los criterios para evaluar el progreso y la expectativa del desempeño final. | | | | | <ul style="list-style-type: none"> Registro Auxiliar. Ficha de monitoreo. |
| 21 | Desarrolla, cuando corresponda, contenidos teóricos y disciplinares de manera actualizada, rigurosa y comprensible para todos los estudiantes. | <ul style="list-style-type: none"> Demuestra capacidad de comunicación oral y escrita. | | | | | <ul style="list-style-type: none"> Ficha de Monitoreo Programación Anual |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Domina los más recientes avances de la didáctica de su especialidad. | | | | | |
| 22 | Desarrolla estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje que promueven el pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes y que los motiven a aprender. | <ul style="list-style-type: none"> Utiliza estrategias que promueven el pensamiento crítico, solución de problemas, dialogo participativo, pensamiento creativo y de evaluación. | | | | | <ul style="list-style-type: none"> Sesiones de aprendizaje |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Promueve entre sus estudiante la indagación, criticidad, curiosidad y búsqueda de soluciones a situaciones desafiantes. | | | | | |
| 23 | Utiliza recursos y tecnologías diversas y accesibles, y el tiempo requerido en función del propósito de la sesión de aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> Facilita a todos sus alumnos el acceso y uso de la tecnología, relacionada con la información y comunicación. TIC | | | | | <ul style="list-style-type: none"> Sesiones de clase. Uso de aulas de innovación. Instrumentos de evaluación |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Organiza el tiempo de manera efectiva y flexible teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. | | | | | |

| | | | | | | | |
|--------------|--|--|--|--|--|--|---|
| 24 | Maneja diversas estrategias pedagógicas para atender de manera individualizada a los estudiantes con necesidades educativas especiales. | • Acoge en su grupo estudiantes con necesidades especiales. | | | | | <ul style="list-style-type: none"> • Sesiones de clase. • (adaptados) • Anecdótico |
| | | • Maneja adaptaciones curriculares para el logro de aprendizajes de sus estudiantes. | | | | | |
| 25 | Utiliza diversos métodos y técnicas que permiten evaluar en forma diferenciada los aprendizajes esperados, de acuerdo con el estilo de aprendizaje de los estudiantes. | • Aplica la evaluación de manera oportuna, según los diferentes ritmos de sus estudiantes | | | | | <ul style="list-style-type: none"> • Registro de evaluación • Instrumentos de Evaluación • Libretas de información • Matriz de Evaluación. • Consolidados de resultados y estadísticas interpretando los resultados • Fichas de Autoevaluación, Heteroevaluación • Coevaluación, |
| 26 | Elabora instrumentos válidos para evaluar el avance y logros en el aprendizaje individual y grupal de los estudiantes. | • Elabora instrumentos para evaluar las capacidades, conocimientos y actitudes de sus estudiantes en forma individual y en grupo | | | | | |
| 27 | Sistematiza los resultados obtenidos en las evaluaciones para la toma de decisiones y la retroalimentación oportuna. | • Procesa periódicamente los resultados de la evaluación y las comunica de manera oportuna | | | | | |
| | | • Revisa y modifica la planificación y desarrollo de los procesos pedagógicos en función de los resultados obtenidos en las evaluaciones. | | | | | |
| 28 | Evalúa los aprendizajes de todos los estudiantes en función de criterios previamente establecidos, superando prácticas de abuso de poder. | • Promueve la autoevaluación, coevaluación. | | | | | |
| | | • Usa la evaluación para ejercer presión o manipulación sobre los estudiantes o sus familias. | | | | | |
| 29 | Comparte oportunamente los resultados de la evaluación con los estudiantes, sus familias y autoridades educativas y comunales, para generar compromisos sobre los logros de aprendizaje. | • Informa oportunamente al estudiante el nivel del logro actual y el nivel de logro esperado, evitando la comparación de su evaluación con el de sus compañeros. | | | | | |
| | | • Entrega libreta de información oportunamente, sugiriendo a los padres de familia correctivos y acciones para mejorar el aprendizaje de sus hijos. | | | | | |
| TOTAL | | | | | | | |
| | | | | | | | |

| III PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD. | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 30 | Interactúa con sus pares, colaborativamente y con iniciativa, para intercambiar experiencias, organizar el trabajo pedagógico, mejorar la enseñanza y construir de manera sostenible un clima democrático en la escuela. | <ul style="list-style-type: none"> Promueve espacios de reflexión e intercambio de experiencias pedagógicas que aporten al desarrollo de propuestas de mejora. | | | | | <ul style="list-style-type: none"> Acta de reuniones Fotos del Trabajo en Equipo en comisión Informe de las comisiones Presentación de proyectos Informe de productos obtenidos | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Colabora en la construcción de un clima escolar favorable al aprendizaje, Se relaciona con directivos y docentes en forma empática y asertiva. | | | | | | |
| 31 | Participa en la gestión del Proyecto Educativo Institucional, del currículo y de los planes de mejora continua, involucrándose activamente en equipos de trabajo. | <ul style="list-style-type: none"> Participa activamente en la gestión de la escuela, diseño, revisión, actualización e implementación de los documentos de gestión escolar. | | | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Respeto los acuerdos de los órganos de dirección y propone mejoras de manera democrática y coordinada. | | | | | | |
| 32 | Desarrolla, individual y colectivamente, proyectos de investigación, innovación pedagógica y mejora de la calidad del servicio educativo de la escuela. | <ul style="list-style-type: none"> Diseña en equipo proyectos de innovación pedagógica, planes de mejora, proyectos de investigación educativa. | | | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Elabora propuesta de cambio en el ámbito pedagógico. | | | | | | |
| 33 | Fomenta respetuosamente el trabajo colaborativo con las familias en el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo sus aportes. | <ul style="list-style-type: none"> Promueve el trabajo colaborativo con las familias a fin de apoyar al estudiante en su desarrollo y logro de aprendizaje. | | | | | | <ul style="list-style-type: none"> Ejecución y participación de padres (informe de la comisión) Participación activa en ferias y actividades culturales. Informe de la comisión. Uso de los recursos de la Comunidad, evidenciando lo en su planificación de unidades proyectos y sesiones de clase. |
| 34 | Integra críticamente, en sus prácticas de enseñanza, los saberes culturales y los recursos de la comunidad y su entorno. | <ul style="list-style-type: none"> Comprende, valora y respeta la diversidad cultural de la localidad. | | | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Planifica los procesos pedagógicos contextualizándolo con los recursos de su comunidad y entorno. | | | | | | |
| 35 | Comparte con las familias de sus estudiantes, autoridades locales y de la comunidad, los retos de su trabajo pedagógico, y da cuenta de sus avances y resultados. | <ul style="list-style-type: none"> Rinde cuentas a su comunidad sobre el aprendizaje de sus estudiantes. | | | | | | |
| TOTAL | | | | | | | | |

| IV DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD Y LA IDENTIDAD DOCENTE | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|---|
| 36 | Reflexiona en comunidades de profesionales sobre su práctica pedagógica e institucional y el aprendizaje de todos sus estudiantes. | • Autoevalúa su desempeño a través de una observación cuidadosa, sistemática y focalizada de su experiencia. | | | | | <ul style="list-style-type: none"> • Presenta proyectos de mejora. • Informe documentado del avance. • Resultados de los productos obtenidos. • Representa a su I.E en eventos como de líderes congresos y otros. |
| | | • Identifica sus necesidades de aprendizaje profesional y personal. | | | | | |
| | | • Sistematiza su experiencia pedagógica. | | | | | |
| 37 | Participa en experiencias significativas de desarrollo profesional en concordancia con sus necesidades, las de los estudiantes y las de la escuela. | • Demuestra intereses e iniciativa de superación profesional. | | | | | |
| | | • Accede a información actualizada, se mantiene informado de los aportes de la ciencia y tecnología. | | | | | |
| 38 | Participa en la generación de políticas educativas de nivel local, regional y nacional, expresando una opinión informada y actualizada sobre ellas, en el marco de su trabajo profesional. | • Demuestra conocimiento actualizado de las políticas educativas, nacionales, regionales y locales, sus instrumentos de gestión, las características del sistema, normatividad vigente, obligaciones y derechos laborales y profesionales. | | | | | |
| | | • Expresa una opinión informada y actualizada sobre las políticas del sector educación en materia de currículo, gestión, evaluación y financiamiento. | | | | | |
| 39 | Actúa de acuerdo con los principios de la ética profesional docente y resuelve dilemas prácticos y normativos de la vida escolar con base en ellos. | • Conduce su desempeño según los principios de ética profesional, Cumple con responsabilidad su profesión para atender y concretar el derecho de los niños y adolescentes a la educación.. | | | | | <ul style="list-style-type: none"> • Asiste puntualmente a la I. S P T. • Promueve las normas de convivencia. • Sesión de actas de conciliación. • Participación en el aplicación de la normatividad vigente en la Resolución de conflictos buscando la mejora de la escuela. • Acta de reuniones. |
| | | • Promueve una disciplina basada en la autonomía y la responsabilidad, desarrollando actitudes orientadas a cuestionar y revertir prejuicios y estereotipos de racismo, injusticia o discriminación. | | | | | |
| 40 | Actúa y toma decisiones respetando los derechos humanos y el principio del bien superior del niño y el adolescente. | • Conoce y demuestra compromiso con el marco jurídico de derechos del niño y del adolescente. | | | | | |
| | | • Toma decisiones que favorecen la protección de la salud física, emocional y mental de sus estudiantes. | | | | | |
| TOTAL | | | | | | | |
| TOTAL GENERAL | | | | | | | |

VALORACIÓN:

| DIMENSIÓN I (17-i) | | DIMENSIÓN II (28 - I) | | DIMENSIÓN III (10 - I) | | DIMENSIÓN IV (11 - I) | | DESEMPEÑO DOCENTE (66-I) | |
|---------------------------|---------------|------------------------------|---------------|-------------------------------|---------------|------------------------------|---------------|---------------------------------|---------------|
| 00 - 12 | Deficiente | 00 - 21 | Deficiente | 00 - 07 | Deficiente | 00 - 08 | Deficiente | 00 - 49 | Deficiente |
| 13 - 25 | Insuficiente | 22 - 42 | Insuficiente | 08 - 15 | Insuficiente | 09 - 16 | Insuficiente | 50 - 99 | Insuficiente |
| 26 - 38 | Suficiente | 43 - 63 | Suficiente | 16 - 22 | Suficiente | 17 - 25 | Suficiente | 100-149 | Suficiente |
| 39 - 51 | Sobresaliente | 64 - 84 | sobresaliente | 23 - 30 | sobresaliente | 26 - 33 | sobresaliente | 150-198 | sobresaliente |

BASE DE DATOS POR DIMENSIONES**Resultados de la Dimensión 1 por unidades de estudio****AGOTAMIENTO EMOCIONAL**

| N° | Dimensión 1 | N° | Dimensión 1 |
|-----------|--------------------|-----------|--------------------|
| 1 | 35 | 31 | 14 |
| 2 | 12 | 32 | 10 |
| 3 | 21 | 33 | 10 |
| 4 | 25 | 34 | 21 |
| 5 | 10 | 35 | 27 |
| 6 | 28 | 36 | 13 |
| 7 | 16 | 37 | 33 |
| 8 | 18 | 38 | 23 |
| 9 | 15 | 39 | 33 |
| 10 | 11 | 40 | 9 |
| 11 | 12 | 41 | 9 |
| 12 | 13 | 42 | 17 |
| 13 | 18 | 43 | 12 |
| 14 | 9 | 44 | 6 |
| 15 | 22 | 45 | 27 |
| 16 | 13 | 46 | 25 |
| 17 | 12 | 47 | 21 |
| 18 | 12 | 48 | 34 |
| 19 | 22 | 49 | 36 |
| 20 | 23 | 50 | 13 |
| 21 | 19 | 51 | 24 |
| 22 | 24 | 52 | 31 |
| 23 | 15 | 53 | 29 |
| 24 | 20 | 54 | 32 |
| 25 | 13 | 55 | 18 |
| 26 | 19 | 56 | 16 |
| 27 | 21 | 57 | 10 |
| 28 | 25 | 58 | 14 |
| 29 | 17 | 59 | 14 |
| 30 | 9 | 60 | 18 |

Resultados de la Dimensión 2 por unidades de estudio
DESPERSONALIZACION

| N° | Dimensión 2 | N° | Dimensión 2 |
|-----------|--------------------|-----------|--------------------|
| 1 | 18 | 31 | 3 |
| 2 | 4 | 32 | 5 |
| 3 | 1 | 33 | 5 |
| 4 | 9 | 34 | 1 |
| 5 | 6 | 35 | 2 |
| 6 | 2 | 36 | 6 |
| 7 | 7 | 37 | 3 |
| 8 | 2 | 38 | 10 |
| 9 | 1 | 39 | 17 |
| 10 | 3 | 40 | 4 |
| 11 | 3 | 41 | 2 |
| 12 | 4 | 42 | 3 |
| 13 | 3 | 43 | 3 |
| 14 | 3 | 44 | 2 |
| 15 | 6 | 45 | 6 |
| 16 | 3 | 46 | 5 |
| 17 | 4 | 47 | 12 |
| 18 | 8 | 48 | 20 |
| 19 | 14 | 49 | 3 |
| 20 | 4 | 50 | 2 |
| 21 | 6 | 51 | 12 |
| 22 | 3 | 52 | 4 |
| 23 | 12 | 53 | 13 |
| 24 | 4 | 54 | 16 |
| 25 | 2 | 55 | 12 |
| 26 | 8 | 56 | 7 |
| 27 | 7 | 57 | 4 |
| 28 | 2 | 58 | 12 |
| 29 | 4 | 59 | 3 |
| 30 | 3 | 60 | 3 |

Resultados de la Dimensión 3 por unidades de estudio**FALTA DE REALIZACION PERSONAL**

| N° | Dimensión 3 | N° | Dimensión 3 |
|-----------|--------------------|-----------|--------------------|
| 1 | 15 | 31 | 48 |
| 2 | 39 | 32 | 46 |
| 3 | 48 | 33 | 34 |
| 4 | 41 | 34 | 37 |
| 5 | 39 | 35 | 47 |
| 6 | 47 | 36 | 35 |
| 7 | 17 | 37 | 48 |
| 8 | 46 | 38 | 40 |
| 9 | 37 | 39 | 17 |
| 10 | 40 | 40 | 42 |
| 11 | 44 | 41 | 34 |
| 12 | 28 | 42 | 43 |
| 13 | 41 | 43 | 39 |
| 14 | 34 | 44 | 8 |
| 15 | 33 | 45 | 36 |
| 16 | 48 | 46 | 26 |
| 17 | 40 | 47 | 34 |
| 18 | 19 | 48 | 14 |
| 19 | 36 | 49 | 37 |
| 20 | 24 | 50 | 10 |
| 21 | 12 | 51 | 34 |
| 22 | 16 | 52 | 35 |
| 23 | 19 | 53 | 20 |
| 24 | 23 | 54 | 18 |
| 25 | 35 | 55 | 35 |
| 26 | 12 | 56 | 22 |
| 27 | 33 | 57 | 36 |
| 28 | 48 | 58 | 36 |
| 29 | 23 | 59 | 34 |
| 30 | 43 | 60 | 33 |

Cuadro de resultados de la Dimensión 1 por unidades de estudio
PREPARACION PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

| N° | Dimensión 1 | N° | Dimensión 1 |
|-----------|--------------------|-----------|--------------------|
| 1 | 25 | 31 | 39 |
| 2 | 45 | 32 | 39 |
| 3 | 37 | 33 | 37 |
| 4 | 33 | 34 | 32 |
| 5 | 41 | 35 | 40 |
| 6 | 26 | 36 | 44 |
| 7 | 30 | 37 | 40 |
| 8 | 34 | 38 | 30 |
| 9 | 35 | 39 | 23 |
| 10 | 39 | 40 | 43 |
| 11 | 42 | 41 | 40 |
| 12 | 43 | 42 | 32 |
| 13 | 37 | 43 | 43 |
| 14 | 41 | 44 | 47 |
| 15 | 35 | 45 | 44 |
| 16 | 43 | 46 | 45 |
| 17 | 41 | 47 | 43 |
| 18 | 42 | 48 | 25 |
| 19 | 46 | 49 | 35 |
| 20 | 42 | 50 | 38 |
| 21 | 43 | 51 | 33 |
| 22 | 42 | 52 | 42 |
| 23 | 29 | 53 | 26 |
| 24 | 48 | 54 | 30 |
| 25 | 35 | 55 | 34 |
| 26 | 39 | 56 | 35 |
| 27 | 34 | 57 | 39 |
| 28 | 20 | 58 | 42 |
| 29 | 32 | 59 | 43 |
| 30 | 44 | 60 | 37 |

**Resultados de la Dimensión 2 por unidades de estudio
ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES**

| Nº | Dimensión 1 | Nº | Dimensión 1 |
|----|-------------|----|-------------|
| 1 | 42 | 31 | 65 |
| 2 | 72 | 32 | 66 |
| 3 | 43 | 33 | 63 |
| 4 | 44 | 34 | 48 |
| 5 | 59 | 35 | 62 |
| 6 | 44 | 36 | 69 |
| 7 | 42 | 37 | 63 |
| 8 | 51 | 38 | 47 |
| 9 | 64 | 39 | 45 |
| 10 | 59 | 40 | 66 |
| 11 | 67 | 41 | 60 |
| 12 | 57 | 42 | 62 |
| 13 | 58 | 43 | 66 |
| 14 | 69 | 44 | 69 |
| 15 | 64 | 45 | 75 |
| 16 | 53 | 46 | 73 |
| 17 | 66 | 47 | 67 |
| 18 | 65 | 48 | 42 |
| 19 | 62 | 49 | 75 |
| 20 | 72 | 50 | 58 |
| 21 | 73 | 51 | 44 |
| 22 | 67 | 52 | 62 |
| 23 | 61 | 53 | 44 |
| 24 | 72 | 54 | 42 |
| 25 | 61 | 55 | 51 |
| 26 | 54 | 56 | 64 |
| 27 | 53 | 57 | 59 |
| 28 | 29 | 58 | 67 |
| 29 | 54 | 59 | 57 |
| 30 | 66 | 60 | 58 |

Resultados de la Dimensión 3 por unidades de estudio
PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA
COMUNIDAD:

| N° | Dimensión 3 | N° | Dimensión 3 |
|----|-------------|----|-------------|
| 1 | 14 | 31 | 25 |
| 2 | 17 | 32 | 20 |
| 3 | 16 | 33 | 20 |
| 4 | 12 | 34 | 13 |
| 5 | 18 | 35 | 16 |
| 6 | 18 | 36 | 24 |
| 7 | 15 | 37 | 23 |
| 8 | 22 | 38 | 20 |
| 9 | 22 | 39 | 14 |
| 10 | 21 | 40 | 23 |
| 11 | 23 | 41 | 21 |
| 12 | 20 | 42 | 21 |
| 13 | 19 | 43 | 25 |
| 14 | 12 | 44 | 21 |
| 15 | 22 | 45 | 27 |
| 16 | 20 | 46 | 26 |
| 17 | 24 | 47 | 21 |
| 18 | 18 | 48 | 14 |
| 19 | 23 | 49 | 22 |
| 20 | 30 | 50 | 19 |
| 21 | 21 | 51 | 12 |
| 22 | 24 | 52 | 26 |
| 23 | 26 | 53 | 18 |
| 24 | 23 | 54 | 15 |
| 25 | 24 | 55 | 22 |
| 26 | 20 | 56 | 22 |
| 27 | 20 | 57 | 21 |
| 28 | 15 | 58 | 23 |
| 29 | 25 | 59 | 20 |
| 30 | 20 | 60 | 19 |

Resultados de la Dimensión 4 por unidades de estudio
DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD Y LA IDENTIDAD DOCENTE

| N° | Dimensión 4 | N° | Dimensión 4 |
|-----------|--------------------|-----------|--------------------|
| 1 | 17 | 31 | 29 |
| 2 | 26 | 32 | 22 |
| 3 | 16 | 33 | 26 |
| 4 | 19 | 34 | 17 |
| 5 | 29 | 35 | 30 |
| 6 | 18 | 36 | 31 |
| 7 | 16 | 37 | 25 |
| 8 | 20 | 38 | 24 |
| 9 | 22 | 39 | 19 |
| 10 | 28 | 40 | 33 |
| 11 | 28 | 41 | 28 |
| 12 | 21 | 42 | 20 |
| 13 | 20 | 43 | 27 |
| 14 | 28 | 44 | 29 |
| 15 | 22 | 45 | 28 |
| 16 | 25 | 46 | 31 |
| 17 | 28 | 47 | 27 |
| 18 | 24 | 48 | 17 |
| 19 | 29 | 49 | 27 |
| 20 | 26 | 50 | 25 |
| 21 | 31 | 51 | 19 |
| 22 | 28 | 52 | 29 |
| 23 | 24 | 53 | 18 |
| 24 | 25 | 54 | 16 |
| 25 | 25 | 55 | 20 |
| 26 | 20 | 56 | 22 |
| 27 | 24 | 57 | 28 |
| 28 | 17 | 58 | 28 |
| 29 | 23 | 59 | 21 |
| 30 | 31 | 60 | 20 |

RESULTADOS DEL DESEMPEÑO DOCENTE POR UNIDADES DE ESTUDIO

| N° | Desempeño docente | N° | Desempeño docente |
|-----------|--------------------------|-----------|--------------------------|
| 1 | 98 | 31 | 158 |
| 2 | 160 | 32 | 147 |
| 3 | 112 | 33 | 146 |
| 4 | 108 | 34 | 110 |
| 5 | 147 | 35 | 148 |
| 6 | 106 | 36 | 168 |
| 7 | 103 | 37 | 151 |
| 8 | 127 | 38 | 121 |
| 9 | 143 | 39 | 101 |
| 10 | 147 | 40 | 165 |
| 11 | 160 | 41 | 149 |
| 12 | 141 | 42 | 135 |
| 13 | 134 | 43 | 161 |
| 14 | 150 | 44 | 166 |
| 15 | 143 | 45 | 174 |
| 16 | 141 | 46 | 175 |
| 17 | 159 | 47 | 158 |
| 18 | 149 | 48 | 98 |
| 19 | 160 | 49 | 159 |
| 20 | 170 | 50 | 140 |
| 21 | 168 | 51 | 108 |
| 22 | 161 | 52 | 159 |
| 23 | 140 | 53 | 106 |
| 24 | 168 | 54 | 103 |
| 25 | 145 | 55 | 127 |
| 26 | 133 | 56 | 143 |
| 27 | 131 | 57 | 147 |
| 28 | 81 | 58 | 160 |
| 29 | 134 | 59 | 141 |
| 30 | 161 | 60 | 134 |

