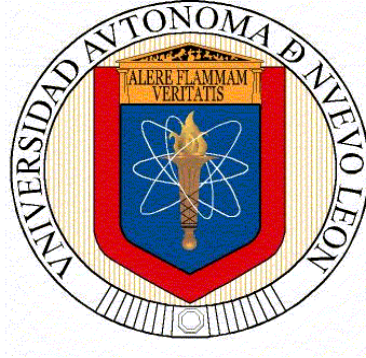


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



**“NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS,
EL COMPROMISO LABORAL Y EL SÍNDROME DE
BURNOUT EN PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA.”**

PRESENTA:

MARITZA IVETTE DELGADO HERRADA

Tesis como requisito parcial para obtener el grado de:

**DOCTORADO EN FILOSOFÍA
CON ORIENTACIÓN EN PSICOLOGÍA**

MONTERREY, N. L., MEXICO, NOVIEMBRE DE 2020

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

DOCTORADO EN FILOSOFÍA CON ORIENTACIÓN EN PSICOLOGÍA



**NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS, EL COMPROMISO
LABORAL Y EL SINDROME DE BURNOUT EN PROFESORES DE
EDUCACIÓN BÁSICA.**

**TESIS COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN FILOSOFÍA CON ORIENTACIÓN EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

MARITZA IVETTE DELGADO HERRADA

DIRECTOR DE TESIS:

DR. ARNOLDO TÉLLEZ LÓPEZ

DR. JORGE I. ZAMARRIPA RIVERA

MONTERREY, N. L., MEXICO, NOVIEMBRE DE 2020

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE PSICOLOGIA
SUBDIRECCION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

DOCTORADO EN FILOSOFIA CON ORIENTACION EN PSICOLOGIA

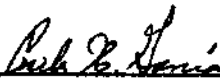
La presente tesis titulada "Necesidades psicológicas básicas, el compromiso laboral y síndrome de burnout en profesores de educación básica" presentada por Maritza Ivette Delgado Herrada ha sido aprobada por el comité de tesis.



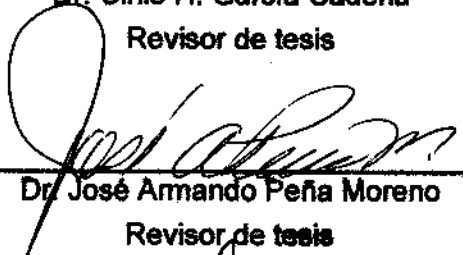
Dr. Arnoldo Téllez López
Director de tesis



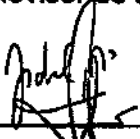
Dr. Jorge Isabel Zamarripa Rivera
Director de tesis



Dr. Cirilo H. García Cadena
Revisor de tesis



Dr. José Armando Peña Moreno
Revisor de tesis



Dra. Isabel María Castillo Fernández
Revisora externa

Monterrey, N. L., México, Noviembre de 2020

DEDICATORIA

Para mis hijos Jorge León y Diego;

Que son mi motor de vida, que todo lo que hago es para ustedes mis niños, mis estudios académicos, mis logros y metas son enfocados hacia ustedes hijos que los amo con todo mi corazón y a la vez enseñarles que con esfuerzo y dedicación todo se puede lograr.

Para mi amado esposo Jorge;

Quién ha sido y es mi gran apoyo, mi guía, mi consejero, mi confidente y a pesar de dedicarle muchas horas a mi preparación académica, él siempre me tuvo paciencia, pero sobre todo es mi gran amor.

Para mis padres Imelda y José Luis;

A quien amo y respeto desde el fondo de mi ser, gracias a ustedes papás soy la persona que soy, por sus valores inculcados y sus extraordinarios ejemplos de lucha y perseverancia.

AGRADECIMIENTOS

El poder culminar este proceso más en mi vida de preparación ha sido gratificante y de mucha satisfacción en mi vida, lo veía como una meta muy lejana y a la vez un poco difícil, ya que con mis dos bebés no ha sido tarea fácil poder cumplir con todo, sacrifiqué parte de mi tiempo con ellos para poder cumplir con mis actividades escolares, pero a lo largo de estos años de esfuerzo, compromiso y dedicación ha valido la pena.

Quiero agradecer antes que nada a Dios por la oportunidad de haber llegado hasta aquí, de cumplir un sueño más ya que sin su voluntad no lo hubiera logrado.

Agradezco a mis queridos padres, a mi mamá Imelda que siempre me ha motivado e impulsado a seguir mis sueños, a no tenerle miedo a nada y ser siempre fuerte. Mami también te agradezco infinitamente el cuidar de mis hijos cuando iba a mis clases, cursos, etc. Gracias por siempre cuidar de ellos como si fuera yo misma e incluso mejor. A mi papá José Luis que me enseñaste a ser persistente, a hacer bien las cosas y con tus consejos siempre me hacías ver el lado positivo de las cosas. Gracias a los dos por su amor incondicional y sobre todo por todo su apoyo para que yo pudiera llegar hasta donde he llegado.

A mi amado esposo Jorge que sin su amor, apoyo, consejos, trabajo en equipo para que las labores cotidianas en casa pudieran salir adelante, hubiera sido un tanto complicado lograrlo, por saber guiarme y explicarme en las dudas que me iban surgiendo, por ser mi brazo derecho y estar conmigo en las buenas y en las malas, gracias mi corazón por todo y por nuestra hermosa familia. Que desde que te conocí aquel día en el bendito Diplomado, supe que eras un hombre responsable, dedicado en tus cosas, muy trabajador y no me equivoque, te amo.

A mis hijos Jorge León y Diego que me tuvieron paciencia, aunque a veces

se desesperaban porque querían mi atención (con justa razón) pero sabían que mamá tenía que elaborar sus tareas, trabajos y sobre todo la tesis, gracias mis niños por siempre a pesar de mi cansancio y desvelo me motivaban a seguir adelante, los amo infinitamente.

A mi familia en general, a mis queridos hermanos Pepe, Chuy, Lilia y Silvia a mis sobrinos, tíos(as), a mis suegros que siempre tuve su apoyo, a todos les doy las gracias infinitas por motivarme y alentarme a seguir en este camino, los quiero a todos.

Agradezco a mis directores de tesis por su asesoría, confianza, su apoyo y sus conocimientos que me fueron forjando para avanzar y terminar lo que empecé, gracias doctor Arnoldo por ser mi guía en este proceso.

Agradezco a los miembros del tribunal al Dr. Arnoldo Téllez, Dr. Jorge Zamarripa, Dra. Isabel Castillo, Dr. Cirilo García y al Dr. Armando Peña por sus consejos, revisiones y observaciones, pero sobre todo por el buen ejemplo que me han dado a lo largo de este tiempo y espero poder seguir sus pasos.

A la Dra. Isabel le agradezco el apoyo incondicional y por aceptar la invitación de ser mi revisora externa, es un ejemplo a seguir de profesionalismo, dedicación, perseverancia y excelente persona, tiene mi total admiración y cariño. A la Dra. Inés Tomás por todo su apoyo y guía desde mi etapa en la maestría y en los productos derivados de esta tesis.

También quiero agradecer a todos mis profesores doctores que a lo largo de este tiempo nos compartieron sus conocimientos y experiencias, esto es de gran valor para mí y nos enriquecieron grandemente.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por brindarme la oportunidad de ser parte de este proyecto, por su ayuda económica, ya que de lo contrario hubiera sido muy difícil seguir preparándome y cumplir mi sueño de estudiar un doctorado.

RESUMEN

La educación es una profesión muy susceptible al agotamiento laboral o burnout. Se caracteriza normalmente por la fatiga, que va muchas veces acompañada de malestar psicológico, sensación de bajo rendimiento y baja motivación. Por el contrario, el compromiso laboral es el presunto opuesto al burnout. Es un estado positivo, satisfactorio, relacionado con el trabajo, afectivo-cognitivo, persistente, generalizado y caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción. Una teoría psicológica que puede contribuir en la comprensión de cómo se generan estos dos constructos dentro del contexto laboral es la teoría de la autodeterminación. El presente trabajo pretende poner a prueba un modelo explicativo que contemple cómo influye la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relaciones) sobre la motivación de las personas y éstas a su vez con el compromiso laboral y el síndrome de burnout en profesores de educación básica que trabajan en diferentes escuelas primarias públicas de Monterrey y su área metropolitana. El tipo de estudio es no experimental, transversal, con enfoque cuantitativo y alcance correlacional explicativo. La muestra consta de 539 profesores de educación primaria con edades entre 19 y 63 años.

Palabras clave: Burnout, trabajo, motivación, necesidades psicológicas básicas.

ABSTRACT

Education is a very susceptible profession of labor exhaustion or exhaustion. They are usually included due to fatigue, which are often accompanied by psychological distress, poor performance and low motivation. On the contrary, work commitment is the alleged opposite of burnout. It is a positive, satisfactory, work-related, affective-cognitive, persistent, generalized and qualified by vigor, dedication and absorption. The theory of self-determination. The present work intends to test an explanatory model contemplate how satisfaction and frustration of basic psychological needs (autonomy, competence and relationships) influence the motivation of people with work commitment and the exhaustion syndrome in basic education teachers. They work in different public elementary schools in Monterrey and its metropolitan area. The type of study is not experimental, transversal, quantitative and correlational explanatory scope. The sample consists of 539 primary school teachers between the ages of 19 and 63 years.

Key words: Burnout, work, motivation, basic psychology needs

INDICE

Agradecimientos.....	v
Resumen.....	vii
.....	13
CAPITULO I.....	14
INTRODUCCION	14
Definición del Problema	22
Justificación de la Investigación.....	28
Objetivo General	44
Objetivos específicos:.....	44
Hipótesis o Preguntas de investigación	45
CAPITULO II.....	48
MARCO TEORICO	48
I.- TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN	48
Elementos que conforman la teoría de la autodeterminación	55
Teoría de la Evaluación Cognitiva (CET por sus siglas en inglés)	55
Teoría de la Integración Organísmica (OIT por sus siglas en inglés)	56
.....	56
Teoría de las orientaciones de la causalidad	57
Teoría de los contenidos de meta	57
Teoría de la motivación en las relaciones (RMT por sus siglas en inglés).....	57
Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas	58
Necesidades psicológicas básicas	59
a) Necesidad de autonomía.....	62
b) Necesidad de competencia	63
c) Necesidad de relación	64
2.- MOTIVACIÓN	65
Tipos de motivación.....	71
3.- COMPROMISO LABORAL	74
Modelo multidimensional de Meyer y Allen	79
Componentes del compromiso organizacional.....	81
Compromiso afectivo	81

Compromiso de continuidad	82
Compromiso normativo	83
Importancia del compromiso organizacional	83
4.- BURNOUT	84
Antecedentes históricos del burnout	84
Diferencia entre estrés y burnout	87
Variables asociadas al burnout	88
Consecuencias del burnout	96
Síntomas del burnout	96
Factores de riesgo del burnout	98
Factores de protección del burnout	100
Modelos teóricos que explican el síndrome de burnout	101
CAPÍTULO III.....	104
MÉTODO	104
POBLACIÓN O PARTICIPANTES	104
TIPO DE MUESTREO.....	104
Descripción de la muestra y variables sociodemográficas del estudio	105
INSTRUMENTOS.....	106
Basic Psychological Needs Satisfaction and Frustration Scale (BPNSF).....	106
The Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale (WEIMS) ...	107
Work Engagement Measure (WEM)	108
Teacher Burnout Scale (TBS).....	108
PROCEDIMIENTO	109
Diseño utilizado:	109
Recolección de Datos:.....	109
Análisis de Datos:.....	110
Análisis factorial confirmatorio	111
Análisis descriptivos y de fiabilidad	111
Modelo de ecuaciones estructurales	113
CAPITULO IV	117
RESULTADOS.....	117
Análisis preliminares: Propiedades psicométricas de los instrumentos	117
Escala de satisfacción y frustración de las necesidades	

psicológicas básicas.	117
Análisis descriptivos y de consistencia interna	117
Estructura factorial de la escala de satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas.	120
Escala de motivación extrínseca e intrínseca en el trabajo.	123
Análisis descriptivos y de consistencia interna	123
Estructura factorial de la escala de motivación extrínseca e intrínseca en el trabajo a través de sus regulaciones.	125
Escala de compromiso laboral en el trabajo.	127
Análisis descriptivos y de consistencia interna	127
Estructura factorial de la escala de compromiso laboral en el trabajo.	127
Escala de burnout en profesores.	129
Análisis descriptivos y de consistencia interna	129
Estructura factorial de la escala de burnout en profesores.	131
Análisis de correlación de las variables de estudio.	133
Modelo de ecuaciones estructurales de la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas, los diferentes tipos de regulaciones, el compromiso laboral y el burnout.	135
CAPÍTULO V	140
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	140
Discusión	140
Conclusiones	151
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	153
ANEXOS	185



I. INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

La Teoría de la Autodeterminación (Self-Determination Theory, SDT por sus siglas en inglés; Deci y Ryan 1985, 2002, Ryan y Deci, 2017) se vincula con el desempeño y funcionamiento de la individualidad dentro del contexto social. Según la SDT, los individuos tienen una tendencia innata hacia la vitalidad y el funcionamiento efectivo en la medida en que sus necesidades psicológicas básicas son satisfechas (Deci y Ryan, 2008). Las necesidades básicas pueden ser vistas como "nutrientes psicológicos innatos que son esenciales para el crecimiento psicológico, la integridad y el bienestar continuos" (Deci y Ryan, 2000, p. 222). Si estas necesidades básicas están insatisfechas, surgirán resultados psicológicos no óptimos, por ejemplo, menor crecimiento y bienestar psicológico (Deci y Ryan, 2000).

La SDT hace hincapié en las necesidades de autonomía, competencia y relación. La *autonomía* se refiere a la experiencia de la volición y auto-respaldo del comportamiento de una persona (DeCharms, 1968), la *competencia* se refiere al deseo de dominar el entorno y obtener resultados valiosos dentro de él (White, 1959) y la *relación* se refiere al sentimiento de estar conectados a otros (Baumeister y Leary, 1995).

Varios estudios basados en la SDT han demostrado una relación positiva entre la satisfacción de necesidades y el funcionamiento óptimo, tanto a nivel interpersonal e intraindividual (Mouratidis et al, 2008; Reis, Sheldon, Gable, Roscoe, y Ryan, 2000) y en general (Sheldon, Elliot, Kim, y Kasser, 2001), así como a través de diferentes dominios de vida (Deci y Ryan, 2008). En el contexto del trabajo, la evidencia inicial se encontró para las relaciones positivas entre una puntuación compuesta de la satisfacción de necesidades (i.e., con agregación en las tres necesidades), el bienestar laboral de los

empleados (i.e., la satisfacción laboral, el compromiso de trabajo, y el desgaste menor), las actitudes favorables (i.e., la disminución de rotación de personal y el aumento de la disposición al cambio), y un mayor rendimiento (Gagne' y Deci, 2005; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte y Lens 2008).

Así mismo, en un estudio realizado por Chang, Huang y Lin (2014) sugieren que una posible forma para que las personas satisfagan sus necesidades psicológicas básicas es mediante la mejora de la atención plena en lugar de depender de los demás. La atención plena puede apoyar la satisfacción de las necesidades a través de un proceso intrapersonal, por lo tanto, mejorar la atención plena de las personas aumenta el grado en que se satisfacen las necesidades psicológicas básicas. La atención plena es definida por Simón (2007) como la capacidad humana universal y básica, que consiste en la posibilidad de ser conscientes de los contenidos de la mente momento a momento.

Por otra parte, apoyar la autonomía del empleado, es brindarle la oportunidad de hacer las cosas con mayor libertad y a su vez, esto conlleva a que la persona se sienta comprometida. Arshadi (2010) llevó a cabo un estudio donde probó un modelo de autodeterminación, en el cual se muestra que el apoyo a la autonomía percibida puede influir en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relación, y la satisfacción de estas necesidades ejerce efectos generalizados sobre la motivación laboral y el desempeño en el trabajo. Por tal motivo Arshadi (2010), establece que la percepción de los empleados sobre el apoyo de sus gerentes a la autonomía promueve la satisfacción de las tres necesidades, lo cual se relaciona positivamente con la motivación laboral y el rendimiento en el trabajo.

Así mismo, de acuerdo con Collie y Martin (2017) la asociación positiva entre el apoyo a la autonomía percibida y la adaptabilidad de los docentes es importante porque demuestra que el contexto en el que trabajan los docentes

puede estar relacionado con su capacidad para adaptarse a situaciones nuevas, cambiantes o inciertas. Para funciones prácticas, este encuentro habla de la importancia de moldear los ambientes escolares para promover la autonomía.

En lo que respecta a los impulsos que incentivan a las personas a realizar diferentes actividades la motivación es primordial y es generalmente definida como la energía, la dirección y la perseverancia del comportamiento (Pinder, 1998), es un concepto intrínsecamente complejo como lo demuestra la variedad de enfoques para su conceptualización y medición Deci y Ryan (1985) brindaron una conceptualización bien estipulada que plantea que la motivación se represente mejor mediante tipos de regulaciones de comportamiento conceptualmente distintas, aunque complementarias, experimentadas por los individuos en diversos grados.

De acuerdo con la SDT, los empleados están más motivados en gran medida por varios aspectos del entorno social, como por ejemplo el ambiente laboral (Gagné y Deci, 2005, p.340). Además, la motivación autónoma se fomenta por las condiciones ambientales que impulsan el crecimiento y desarrollo de los empleados, en caso contrario, la motivación controlada se presenta en un lugar de trabajo que alimenta el control.

El perfil de motivación más óptimo es aquel caracterizado por altos niveles de motivación autónoma y bajos niveles de motivación controlada. El alto nivel de motivación o de buena calidad, parece beneficioso no sólo para el funcionamiento personal de los profesores, sino también para la calidad del estilo de interacción del profesor hacia los estudiantes. El perfil motivacional menos adaptativo, es uno de los caracteres caracterizado por altos niveles de motivación controlada y bajos niveles de motivación autónoma. Por ello, los maestros con dicho perfil parecen ser los más vulnerables al agotamiento y los más propensos a interactuar con sus estudiantes de una manera menos

necesaria (Van den Berghe et al., 2014).

Según la SDT, el ambiente de trabajo ya sea controlador (cuando se limita y se presiona el cómo los empleados piensan, sienten y se comportan) o de apoyo (cuando se fomenta la propia iniciativa, se minimiza la presión, se reconocen sentimientos y opiniones y existe retroalimentación) afecta el funcionamiento psicológico de los empleados en la medida que se satisfacen sus necesidades básicas. En relación con el agotamiento, es plausible que cuando existe una fuerte carga de trabajo, se excedan las capacidades de los empleados y perciban que su autonomía se elimina, por lo tanto, se vuelven más vulnerables al agotamiento emocional (Fernet, Austin, Trépanier, y Dussault, 2013).

Los diferentes niveles de percepción en cuanto a la motivación es importante identificarlos en toda persona que desempeña una actividad laboral, para un buen desempeño en el trabajo (Moran, Diefendorff, Kim y Liu, 2012).

Así mismo, según el modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (1997), la motivación autodeterminada puede medirse en diferentes niveles de generalidad: el nivel global (i.e., la orientación general), el nivel contextual (e.g., la educación, el trabajo, el ocio, relaciones interpersonales), y el nivel situacional (e.g., tareas específicas) (Van Schie, Guntert, Oostlander y Wehner, 2014).

Por otra parte, si bien la dimensión intrínseca se relaciona con la motivación interna y autónoma, lo extrínseco se relaciona con factores ambientales y puede actuar como un estímulo en situaciones y contextos en los que los individuos no se motivan de manera autónoma. En términos prácticos, cuando un individuo tiene una motivación autónoma total, él / ella no está sujeto a interferencia externa, por lo tanto, esta motivación se caracteriza como intrínseca. Por otro lado, cuando los factores externos influyen en la acción de

los individuos, se lo denomina motivación controlada o extrínseca (Pauli, Chambel, Capellari y Rissi, 2017).

También, la motivación autónoma media, aunque parcialmente, la relación entre la percepción de apoyo organizacional, el líder, la satisfacción con la vida y la percepción de salud de los docentes. Por lo tanto, la motivación autónoma es un mecanismo que contribuye a explicar la relación entre las variables de contexto y el bienestar. Por lo tanto, la motivación autónoma asimismo es estratégica para la construcción del bienestar subjetivo de los docentes. Además, es importante enfatizar que la motivación autónoma de los docentes depende significativamente de su percepción del apoyo organizacional y la calidad de su relación con el líder. Esta observación es particularmente importante ya que se ha observado que otras dimensiones de la vida, como la percepción de la salud y la satisfacción general con la vida, que afectan directamente al trabajo de los docentes, están estrechamente relacionadas con su motivación (Pauli et al., 2017).

En lo que respecta al compromiso laboral, en los últimos cinco a diez años, el compromiso del empleado, ha sido un aspecto generador de un enorme interés tanto en el contexto académico como en diferentes dominios como el laboral, ya que representa un recurso crucial que ofrece ventaja competitiva. Macey, Schneider, Barbera y Young (2009) han mencionado que “rara vez un término... había resonado tanto en los ejecutivos empresariales como el compromiso de los empleados en los últimos años” (p. xv). Del mismo modo, en el ámbito académico ha habido recientemente un aumento significativo en la cantidad de investigación académica que se publica sobre el compromiso de los empleados (Albrecht, 2010, Bakker y Leiter, 2010).

Existe un aumento importante en las investigaciones sobre compromiso organizacional y este interés se debe en gran parte a que se reconoce que el compromiso organizacional tiene un impacto no sólo para determinar la

permanencia de los empleados en la organización sino porque los empleados comprometidos contribuyen a alcanzar los objetivos de la organización y los conducen a mayores niveles de eficiencia. Se sabe que los aspectos negativos de la experiencia laboral estrés, burnout, trabajo precario, entre otros afectan a la salud del trabajador (Díaz y Rodríguez, 2011).

Así como en diferentes dominios, el compromiso laboral, es un aspecto que está mediado por la influencia de diferentes antecedentes (e.g., el líder de la organización, el sistema de gestión de los recursos humanos, el clima organizacional), sobre factores psicológicos motivacionales (e.g., la satisfacción de necesidades, motivación) y las actitudes, comportamientos y resultados de la efectividad a nivel organizacional (e.g., compromiso con la institución, intención de abandonar, satisfacción laboral, bienestar).

Los empleados comprometidos están completamente relacionados con sus roles laborales. Se sienten llenos de energía, se dedican a alcanzar sus metas respectivas con el trabajo y a menudo están completamente inmersos en su trabajo. El compromiso de trabajo se predice por los recursos de trabajo y recursos personales y conduce a un mayor rendimiento en el trabajo. Por lo tanto, la participación en el trabajo es un indicador importante del bienestar ocupacional tanto para los empleados como para las organizaciones (Bakker, 2011).

Los empleados comprometidos están física, cognitiva y emocionalmente conectados con sus roles laborales (Kahn, 1990). La participación en el trabajo se refiere a un estado laboral duradero y positivo que se caracteriza por el vigor, la dedicación y la absorción (Schaufeli, Bakker y Salanova, 2006).

En cuanto al burnout, es definido como un estado mental insistente, negativo y se relaciona con los seres humanos en su área laboral, se caracteriza normalmente por agotamiento, que va muchas veces acompañado

de malestar psicológico, sensación de bajo rendimiento, disminución de la motivación, etc. Entre otros signos de burnout son fatiga crónica, cansancio físico y mental (Agudo, 2006).

No obstante, el estrés laboral influye de manera negativa en el desempeño de los docentes de una institución educativa, lo cual esto ha dado pie a realizar estudios relacionados con la salud física y mental de los docentes. En especial los profesores de instituciones públicas pueden enfrentar un excesivo número de alumnado en las aulas, indisciplina, falta de interés por aprender y materiales poco adecuados, por lo cual estos docentes podrían estar más expuestos a presentar elevados índices de estrés y agotamiento (Zúñiga-Jara y Pizarro-León, 2018).

El agotamiento se refiere a una sensación de fatiga crónica extrema, causada por la exposición continua a condiciones de trabajo exigentes. En este caso, los empleados que sufren de agotamiento se sienten desilusionados, desamparados, irritados y completamente desgastados (Kahill, 1988; Schaufeli y Enzmann, 1998).

De acuerdo con Marengo y Ávila (2016) la evaluación del síndrome de burnout en docentes hoy en día se ha convertido en un tema de interés que tiene que ver con el entendimiento de cómo se siente el profesorado en el contexto educativo, en el cual se desarrolla. Así mismo, la docencia implica el contacto humano, el intercambio emocional con los estudiantes, docentes y directivos; por consiguiente, se trata de una de las profesiones en las que la identidad con la organización promueve una eficacia de manera conjunta.

En una investigación realizada por Hoglund, Klingle y Hosan (2015) encontraron que el agotamiento predijo negativamente el crecimiento en la calidad de las relaciones entre maestros y niños, así mismo el agotamiento de los docentes también interactuó con comportamientos de externalización

individuales para predecir de manera negativa el cambio en el compromiso escolar. Por lo tanto, las aulas organizadas brindan un entorno en el que los maestros pueden minimizar las distracciones que pueden interferir con su capacidad para construir vínculos con niños individuales o para apoyar las relaciones con los niños. Estas aulas pueden permitir que los maestros desarrollen vínculos más estrechos y menos conflictivos con niños individuales durante el período escolar porque pueden enfocarse más en las necesidades emocionales y de aprendizaje de los niños individuales de una manera que mejora la calidad de su relación.

La educación es una profesión muy susceptible al agotamiento laboral. Los altos porcentajes de agotamiento de los maestros han sido considerados por mucho tiempo como una crisis en el ámbito educativo (Farber, 1991).

Esto permite reflexionar sobre las síntomas que pudieran presentar los docentes con esta situación grave de salud y tomar acciones correctivas y preventivas, esto con la finalidad de tener profesores más enfocados y guiados en su trabajo, sintiéndose comfortable, motivado, comprometido con la institución.

La importancia de este estudio es para conocer la cantidad de profesores con burnout, identificar el origen del mismo en base a sus necesidades psicológicas básicas, proponer alternativas para combatir esta situación en las escuelas públicas y por lo tanto, los resultados serán de utilidad para comprender el papel de las instituciones de educación pública en la creación de climas laborales que favorezcan la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, el desarrollo de una motivación de calidad y compromiso de los trabajadores para desempeñar sus funciones docentes a través de un ambiente de trabajo saludable.

Dentro de las limitaciones del presente trabajo se encuentran en primer

lugar, la naturaleza transversal del estudio limita la capacidad de comprender como van cambiando las experiencias de los docentes conforme pasa el tiempo. Es muy probable que las perspectivas de los maestros sobre el agotamiento varíen dependiendo la época del ciclo escolar, si es al principio o al final del curso, se tomaron en cuenta a profesores frente a grupo de educación básica de 1° a 6° grado.

Definición del Problema

Hoy en día, uno de las dificultades relacionados con el trabajo y que se ha vuelto prevalente en los trabajadores, en especial en el ámbito de la enseñanza es el denominado síndrome de burnout, entre los factores que lo desencadenan se encuentra; una sobrecarga de trabajo, sobrecarga física y psicológica, poco apoyo entre compañeros, demasiadas horas en su lugar de trabajo acompañado de estrés, falta de interés y motivación, cansancio, además de poco o nulo apoyo del jefe o supervisor.

Así mismo, un aspecto fundamental para que cada trabajador se desempeñe de forma favorable es la motivación y muchas veces va encausada al entorno que se percibe en el trabajo.

De tal manera, las necesidades psicológicas básicas de cada individuo que se desprenden de la SDT (autonomía, competencia y relación) son otro factor crucial que determinan cómo se encuentra el trabajador. Según Brien et al. (2012) las tres necesidades psicológicas básicas parecen promover la salud psicológica al estar positivamente correlacionadas con el bienestar y el optimismo.

La SDT conceptúa las necesidades psicológicas básicas como algo innato y a su vez son fundamentales para el desarrollo, internalización y el bienestar psicológico de las personas (Van den Broeck, Ferris, Chang y Rosen, 2016).

En el estudio realizado por Trépanier, Fernet y Austin (2013) proponen que la satisfacción de las tres necesidades está relacionada negativamente con el burnout y positivamente relacionada con el compromiso laboral. Es decir, la satisfacción de las tres necesidades fundamentales es el combustible motivacional necesario a través del cual los individuos pueden prosperar e invertirse plenamente en sus tareas (i.e., la participación en el trabajo, Deci y Ryan, 2008).

De acuerdo con Desrumaux et al. (2015) caso contrario a lo que sucede en las organizaciones estándar, en las organizaciones donde los empleados ya se benefician de un cierto margen de autonomía, esta necesidad ampliamente satisfecha no variará en función de las demandas laborales y los recursos, ni afectará a la salud. Por lo tanto, una vía para mejorar la salud mental en la profesión docente sería prestar más atención a los recursos humanos: dado que los profesores suelen ser autosuficientes, pueden tender a agotar sus recursos personales.

Por otra parte, la motivación, o bien, los impulsos activos que inician el comportamiento relacionado con el trabajo y establecen su forma, dirección, fuerza y persistencia (Pinder, 2008), es un tema de importancia para las organizaciones y los empleados. Se ha relacionado al aumento de la productividad de los empleados, los ingresos de la organización y el compromiso, así como al bienestar y la prosperidad de los empleados con la motivación de cada ser humano (Steers, Mowday y Shapiro, 2004).

En el estudio realizado por Katz y Shahar (2015) se sugiere que es fundamental la motivación de los profesores para enseñar. Es decir, los maestros que enseñan por interés, placer, sentido de propósito y comprensión de su importancia y papel en la vida de sus estudiantes tienden a optar por un estilo de motivación más de apoyo y autónomo. Los resultados de su estudio también demuestran que las creencias de un profesor sobre la motivación

deseable para los estudiantes juegan un papel mediador. Además de la asociación directa entre la motivación de los profesores y su estilo motivador, la motivación de los profesores también está asociada a sus creencias, que a su vez están asociadas a su estilo motivador.

Por otra parte, De Cooman, Stynen, Van den Broeck, Sels y De Witte (2013) señalan que el proceso motivacional definido dentro de la SDT es básico para que la persona utilice la demanda y los recursos del trabajo para satisfacer las necesidades básicas, así como la motivación autónoma. De acuerdo a su estudio, se encontró que la presión laboral estuvo positivamente relacionada con la satisfacción de la necesidad, la motivación autónoma y el esfuerzo de trabajo.

Por lo tanto, los trabajadores que se enfrentan a presiones reguladas externamente para desempeñar o buscar un empleo, tienen menos probabilidades de obtener un mejor empleo que los trabajadores que cuentan con una motivación autónoma (Welters, Mitchell y Muysken, 2014). Estos autores argumentan que los trabajadores con alguna motivación controlada son más propensos a buscar empleo alternativo que los trabajadores sin motivación controlada.

En el estudio de Fernet, Trépanier, Austin y Levesque-Côté (2016), muestran que las características del trabajo, tanto positivas (control y reconocimiento del trabajo) como negativas (sobrecarga de trabajo), pueden influir en la motivación de los docentes. Al parecer, los factores negativos del entorno escolar generan una motivación controlada en los profesores, mientras que los factores positivos en la escuela contribuyen a la motivación autónoma.

Por otra parte, en el estudio realizado por Kaplan y Madjar (2017), muestran que el apoyo a las necesidades de los maestros contribuye de manera única y positiva a la motivación autónoma, el sentido de relación y el

sentido de competencia, que a su vez contribuyó a los resultados motivacionales adicionales. La motivación autónoma contribuye positivamente al sentido de autorrealización, compromiso y autoexploración. El sentido de la relación contribuye positivamente al sentido de realización personal y de compromiso, mientras que el sentido de la competencia contribuye positivamente al compromiso y negativamente al agotamiento emocional.

Hablando de compromiso dentro de las organizaciones, el compromiso afectivo se refiere al apego emocional de un empleado a una organización y a su identificación con ella. Las personas que demuestran un compromiso afectivo continúan trabajando para una organización porque están intrínsecamente motivadas para hacerlo. Cuando los maestros no están comprometidos, es decir, cuando se han dado por vencidos en el trabajo y han puesto un esfuerzo limitado, entonces es comprensible que no se sientan emocionalmente apegados a su trabajo. Por lo que es probable que haya una sensación de desapego o indiferencia hacia el trabajo (Collie, Granziera, y Martin, 2018).

El compromiso organizacional es definido como el grado en que un trabajador se ve identificado con la organización, así como con sus metas, deseando permanecer en la misma, al tener un cierto nivel de compromiso en la organización, el personal mostrará un mayor sentido de identificación con la institución en la cual labora (Robbins, 2004).

De acuerdo con lo anterior, se deduce que las organizaciones le están otorgando importancia a lo que es el compromiso laboral, donde los trabajadores, en este caso los docentes comprometidos, se consideran con un talento beneficioso para la enseñanza, motivo por el cual se logran ver reconocidos con su razón de ser, valores, metas y objetivos de la organización (Harris, Franco y Paz 2014).

Así mismo, se entiende por compromiso como un estado mental que

persiste en relación a su trabajo, el vigor, la dedicación y la absorción. El vigor se ve identificado con altos valores de energía mientras se trabaja, así como una fuerte persistencia y deseo por hacer bien el trabajo. La dedicación se refiere al entusiasmo, orgullo y a sentirse inspirado. La absorción es el estar plenamente con buena concentración y en un estado de felicidad y satisfacción (Agudo, 2006).

En un estudio realizado por Bakker y Oerlemans (2016) estudiaron cómo el agotamiento duradero y la participación en el trabajo influyen en el impacto de las actividades del trabajo cotidianas en la satisfacción momentánea de las necesidades y el éxito. Y establecen que los empleados altamente comprometidos son más capaces de satisfacer sus necesidades psicológicas básicas a través de sus actividades de trabajo que los empleados con un bajo compromiso o alto nivel de burnout.

Por lo tanto, los individuos fuertemente comprometidos se identifican e implican con los valores y metas de la organización, y manifiestan un deseo de continuar en ella (Díaz y Rodríguez, 2011).

En la actualidad, se ha presentado un considerable número de profesores que se muestran inconformes hacia la institución en la que laboran por diferentes motivos, entre los que sobresalen las condiciones laborales y la presión constante a la que están sometidos. Esto trae como resultado la presencia del estrés, crisis psicológicas, así como una disminución en la motivación, problema que se ve reflejado de forma directa con la calidad educativa, ya que provoca menor interés en el alumnado, mayor ausentismo y relaciones negativas con sus compañeros de trabajo (Rodríguez, Guevara, y Viramontes, 2017).

Según Leiter y Maslach (2011) dentro de los estresores que contribuyen a propiciar el síndrome de burnout y que son factores relacionados con el

contexto laboral y organizacional se encuentran, la carga de trabajo, control, recompensas, comunidad, justicia y valores. La sobrecarga de trabajo es determinada por una excesiva carga laboral, demasiadas tareas que cumplir así como en cierto grado difíciles. La falta de control se considera en la medida en que el trabajador no cuenta con autonomía necesaria para tomar decisiones que permitan solucionar problemas y así lograr una mayor efectividad en su área. Las recompensas incluyen lo que es la recompensa monetaria, intrínseca, es la consistencia entre el reconocimiento que percibe el empleado y sus expectativas. La comunidad se refiere al entorno laboral dentro de la institución. La justicia se refiere a la existencia de reglas y procedimiento por igualdad. Los valores comprenden cuando existe una cierta compatibilidad entre lo que espera y cree el trabajador con los objetivos de la institución.

De acuerdo con Díaz y Gómez (2016) se considera que el estudio del burnout ha avanzado en la medida en que se considera como una problemática de salud que se presenta en el contexto laboral y no es solo un asunto de las profesiones asistenciales, que han sido las más estudiadas. Se reconoce que la responsabilidad ya no es del individuo, sino que es un fenómeno que se da en la interacción con el mundo del trabajo, en la relación trabajo-persona.

Considerando las aportaciones sobre la teoría de la autodeterminación, que es una macro teoría de la motivación humana, encontramos que, para que todo trabajador tenga satisfechas las tres necesidades psicológicas básicas, debe existir un entorno de trabajo que contribuya a esto, así como jefes o líderes que brinde autonomía a los empleados, motivación, buena relación entre compañeros, comunicación, apoyo, para favorecer la buena salud psicológica de las personas.

Con base a estas consideraciones se plantean las siguientes preguntas de investigación ¿De qué manera influye la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas sobre los diferentes tipos de regulaciones de

los docentes para realizar su trabajo? y ¿Qué tipo de motivación (más autodeterminada o menos autodeterminada) predice mejor el compromiso y burnout laboral?

Justificación de la Investigación

En la actualidad, una de las profesiones que se ven más afectadas por el síndrome de burnout es la del docente, la cual es fuertemente compleja, ya que se deduce como uno de los responsables principales de la educación de los niños y adolescentes, el papel que representa el poder transmitir los contenidos académicos, los valores, además es impulsor de expectativas, conocimientos, intereses profesionales, personales y académicos. Esta tarea educativa tan exigente puede provocar en muchos casos, cierta incomodidad en relación a su propia profesión, hacia ellos mismos o hacia su institución, pudiendo derivar en estrés laboral. En algunos casos, ese estrés, los malestares físicos (dolores de cabeza, problemas de estómago, etc.) o la percepción de fracaso o presión con respecto a su trabajo diario en la enseñanza, pueden generar la sintomatología del síndrome de burnout, el cual hace que el profesor no sienta valorado su trabajo, ni se sienta capaz de realizarlo de manera eficaz, hecho que muchas veces conlleva a pedir la baja médica (Acosta y Burguillos, 2014).

El estrés o también Síndrome de Burnout es parte de la vida cotidiana de los trabajadores mexicanos y el enemigo de estos tiempos. Es de gran importancia reconocerlo porque ataca el bienestar de las personas y por lo tanto es necesario conocer los síntomas, causas y consecuencias. El 75% de los mexicanos padece síndrome de burnout o agotamiento por el estrés laboral. México tiene el primer lugar en estrés laboral, por encima de China (73%) y Estados Unidos (59%), siendo estas dos de las economías más grandes del mundo, esto de acuerdo con cifras de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017). Dentro de los síntomas del estrés está la desmotivación, el agotamiento mental, disminución a la tolerancia a las exigencias, menor rendimiento y falta de energía. El estrés laboral es resultado de la inestabilidad

entre las demandas y presiones que afronta un trabajador por un lado y por el otro, sus conocimientos y habilidades (Ahued, 2018).

El rendimiento de la fuerza laboral se perjudica por la falta de conciencia de las organizaciones, debido a inadecuados espacios de trabajo y prestaciones laborales que fomenten la revisión médica frecuente, de acuerdo con el especialista de Recursos Humanos, Hussein Escamilla, según un comunicado (“México está en los primeros lugares de estrés laboral,” 2018).

Por ello, la mayoría de las enfermedades crónicas que padece la sociedad mexicana en la actualidad, se desencadenan por la presión y el estrés laboral al que se expone por años (“México está en los primeros lugares de estrés laboral,” 2018). Algunos de los padecimientos desatados por el estrés que más aquejan la salud y la economía de los mexicanos son, la depresión y ansiedad, ambas consideradas como enfermedades mentales en México.

También según datos de la última Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica, la ansiedad afecta a 14.3% de la población, mientras que la depresión la padecen 9.2% de los mexicanos (“México está en los primeros lugares de estrés laboral,” 2018).

El área de la docencia y educación se considera una de las profesiones más sensibles a padecer problemas de salud mental, como la depresión, ansiedad e ira, enfermedades físicas como dolores de cabeza, intestinales, cardiovasculares, etc. (Agudo, 2006).

Es por ello que, en México, así como en el resto del mundo, la educación es un tema de gran interés e importancia, por tal motivo los profesores deben contar realmente con una vocación de enseñanza para transmitir a los alumnos de manera clara y sencilla, todo aquel conocimiento que sea necesario para el desarrollo intelectual del menor. Por tal motivo, es que nace la inquietud de

realizar este trabajo de investigación, para determinar cómo influye la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) sobre la motivación de los profesores, así como el grado de compromiso en el cual se encuentra el docente o, por el contrario, si este a su vez presenta un grave problema como es el síndrome de burnout, que puede desencadenar en una serie de problemas tanto físicos y psicológicos, pero sobre todo afectando de manera directa en el desempeño académico del alumno.

Ya que como en toda institución educativa existen dos partes fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje, que son el profesor y el alumno, para que dicho proceso se obtenga de manera significativa y tenga éxito, es indispensable que ambas partes gocen de buena salud tanto física, psíquica y emocional para que les permita interactuar de una manera adecuada. Así mismo, para que el docente se pueda desempeñar en su tarea de una manera eficiente, es vital que se sienta a gusto con su trabajo, que cuente con las competencias, capacidades y habilidades necesarias para el buen desempeño. Sin embargo, dentro de la problemática que se ha venido presentando en las últimas décadas, ha tomado relevancia el aumento de la prevalencia del síndrome de burnout, disminuyendo por consiguiente la salud y las capacidades de las personas afectadas (Malandar, 2016).

En un entorno de trabajo, la SDT predice que si el trabajo de un individuo proporciona los estímulos que satisfacen las necesidades básicas, la persona tendrá más probabilidades de experimentar mayor disfrute de la tarea, satisfacción laboral y ajuste psicológico (Ilardi, Leone, Kasser y Ryan, 1993).

La perspectiva de la SDT es que reconoce el bienestar como múltiples funciones que fomentan el crecimiento humano y el funcionamiento saludable. Esta teoría afirma que, si estas tres necesidades se satisfacen, la persona se vuelve más funcional, logrando así el bienestar (Nishimura y Suzuki, 2016).

Vansteenkiste y Ryan (2013) mencionan que mientras la satisfacción de las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relación contribuyen a la proactividad, la integración y el bienestar, la frustración de estas mismas necesidades psicológicas, apoya a la pasividad, la desintegración y el malestar. Por lo cual, la SDT sostiene que, aunque los seres humanos tienen la tendencia natural a avanzar hacia el crecimiento en circunstancias que lo necesitan, también corren el riesgo de funcionar de manera defensiva cuando se los expone a contextos sociales dominantes, críticos o rechazadores, es decir, entornos que impiden estas necesidades psicológicas. Por lo tanto, la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas se consideran mecanismos cruciales tanto en el funcionamiento óptimo como en el no óptimo de los individuos.

Un estudio realizado por Longo, Gunz, Curtis y Farsides (2014) contribuye a la investigación sobre las necesidades psicológicas básicas de varias maneras. En primer lugar, introduce una medida psicométricamente sólida de la satisfacción de las necesidades y la frustración en los contextos educativo y laboral. Dicho estudio mostró que la satisfacción y la frustración de las necesidades predicen mejor los resultados de bienestar y malestar, respectivamente.

En un estudio realizado por Holzberger, Philipp y Kunter (2014), sus hallazgos muestran que los maestros que se percibían a sí mismos como capaces en su trabajo, también percibían a su entorno escolar como capaz de satisfacer sus necesidades intrínsecas. Además, encontraron que los maestros con un perfil de aprendizaje socioemocional informaron un menor estrés y una mayor satisfacción laboral. Esto se debió probablemente, porque al tener confianza, apoyo y compromiso con el desarrollo profesional hace que el trabajo sea menos estresante y más agradable.

De acuerdo con el estudio de docentes en China Nie, Chua, Yeung, Ryan y Chan (2014) mostraron que cuando los docentes percibían que sus supervisores les apoyaban más en sus necesidades básicas, los docentes informaron niveles más altos de motivación autónoma y estaban más satisfechos con su trabajo y su vida.

Por otro lado, Elst, Van den Broeck, De Witte y De Cuyper (2012) en su estudio confirmaron que la frustración de las tres necesidades media la asociación entre la inseguridad laboral y el síndrome de burnout. Estos resultados sugieren que la inseguridad laboral está relacionada con el deterioro del bienestar relacionado con el trabajo, ya que frustra las necesidades psicológicas de los empleados. Argumentan que la frustración de la necesidad psicológica puede mediar las asociaciones de inseguridad laboral con el agotamiento emocional y el vigor.

Así mismo, Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas y Lonsdale (2014) mencionan que la frustración de las necesidades psicológicas es el estado de una experiencia negativa que se produce cuando los individuos perciben que sus necesidades psicológicas son socavadas activamente por otros, esto se debe a que la frustración de las necesidades no solo refleja la percepción de que la satisfacción es baja, sino más bien la sensación de que las necesidades psicológicas están siendo obstruidas o frustradas activamente en un contexto determinado, por tal motivo esta frustración predice el agotamiento.

Nishimura y Suzuki, (2016) mostraron que las satisfacciones de cada una de las tres necesidades psicológicas básicas contribuyeron a la predicción del bienestar subjetivo (satisfacción vital y vitalidad), mientras que la frustración de cada necesidad contribuyó de manera única a la predicción del malestar. Estos resultados respaldan hallazgos previos encontrados en Bélgica, China, Estados Unidos y Perú, lo que confirma que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas representa un elemento crítico para el funcionamiento

saludable de las culturas.

Por otra parte, aspectos importantes para llevar a cabo una buena impartición de la educación son los recursos laborales de los maestros, por ejemplo, la autonomía, el coaching de supervisión y las oportunidades de desarrollo ya que desempeñan un papel de motivación intrínseco porque fomentan el crecimiento, el aprendizaje y el desarrollo de todo empleado, o desempeñan un papel motivacional extrínseco porque son fundamentales para alcanzar las metas del trabajo (Bakker y Bal, 2010).

No obstante, Eyal y Roth (2011) desarrollaron un estudio con el propósito de investigar la relación entre el liderazgo educativo y la motivación del profesor. Los estilos de liderazgo de los directores de escuelas juegan un papel significativo en la motivación y el bienestar de los maestros. Por lo tanto, parece que al proporcionar a los maestros un ambiente de trabajo que los apoyen, los directores pueden ayudar a los maestros a construir el significado de su misión y ayudarles a comprender su papel y contorno educativo.

Por otra parte, se argumenta que, como resultado, los profesores con motivación autónoma perciben que su participación en diversas tareas docentes es interesante y significativa. Por esa razón, pueden experimentar menos burnout que otros profesores. Parece que el sentido de autonomía de los profesores en el trabajo puede permitirles tolerar frustraciones y retrocesos ocasionales, y puede evitar que esas experiencias negativas lleven a sentimientos de burnout y pérdida de vitalidad (Eyal y Roth, 2011).

En un estudio realizado por Van den Berghe et al. (2014) encontraron que los diferentes puntajes de motivación autónoma y controlada en la enseñanza estaban relacionados de forma diferente con la satisfacción, el estilo de enseñanza y el agotamiento. En específico la motivación autónoma se relacionó positivamente con las experiencias de satisfacción de las necesidades

psicológicas en el trabajo, lo cual es consistente con la noción de que la satisfacción de las necesidades proporciona el combustible necesario para identificarse con la importancia del trabajo o incluso para hacer el trabajo por interés y disfrute. También consistente con la idea de que la motivación autónoma tiene un efecto energizante en el funcionamiento de los docentes, se encontró que se relacionaba negativamente con el agotamiento. La motivación controlada mostró un patrón de asociaciones ampliamente opuesto con estas variables, aunque las asociaciones fueron algo menos pronunciadas y consistentes en comparación con las obtenidas con la motivación autónoma.

En un estudio realizado por Van Droogenbroeck, Spruyt y Vanroelen (2014) encontraron que es probable que los profesores formados y motivados para enseñar, reaccionan de manera diferente a la carga de trabajo que está directamente relacionada con la enseñanza y el bienestar de sus alumnos que a la carga de trabajo que mucho de ellos perciben como generada por las demandas de rendición de cuentas de alto riesgo.

Además, basándose en la SDT Fernet, Guay, Sénécal y Austin (2012) proponen y prueban un modelo motivacional de cambios intraindividuales en el agotamiento de los maestros (agotamiento emocional, despersonalización y reducción del logro personal). Los resultados muestran que los cambios en las percepciones de los maestros respecto a la sobrecarga en el aula y el comportamiento disruptivo de los estudiantes están negativamente relacionados con los cambios en la motivación autónoma, que a su vez predicen negativamente los cambios en el agotamiento emocional. Los resultados también indican que los cambios en las percepciones de los profesores acerca de los comportamientos disruptivos de los estudiantes y los comportamientos de liderazgo del director de la escuela están relacionados con los cambios en la autoeficacia, que a su vez predicen negativamente los cambios en tres componentes del burnout (agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal).

Durante las últimas décadas, los psicólogos organizacionales han argumentado y demostrado que la experiencia subjetiva del trabajo de los empleados y su conexión psicológica con las tareas y los roles del trabajo es crucial para el desempeño organizacional. Dos experiencias subjetivas han recibido una considerable atención en la investigación, es decir, el desgaste y la participación en el trabajo, (Bakker y Oerlemans, 2016).

En particular, en el lugar de trabajo, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los empleados se ha asociado positivamente con la satisfacción en el trabajo, la participación en el trabajo y el compromiso organizacional (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens, y Lens, 2010) (e.g., burnout, Fernet et al., 2013).

En consecuencia, un ambiente de trabajo ingenioso fomenta el compromiso de trabajo de los maestros, y puede tener un efecto positivo en el desempeño en el trabajo (Bakker y Bal, 2010).

Referente al compromiso laboral en nuestro país, se observó una disminución del nivel de compromiso de los empleados con sus organizaciones de un punto porcentual en 2016 (75%) a 2017 (74%). No obstante, muchas empresas están conscientes de esta situación y buscan crear condiciones de trabajo que aumenten el compromiso y la satisfacción de los empleados, esto de acuerdo con el informe global sobre tendencias en el nivel de compromiso de empleados 2018 realizado por la Consultora Aon. (Informe global de Aon sobre Tendencias en el nivel de Compromiso de Empleados, 2018).

Según la Consultora Aon se percibe cada vez más en México una vocación de las organizaciones por medir la opinión de los empleados y extender soluciones de mejora. Un número que se considera significativo es que el 95% de las empresas en México que miden las opiniones y el sentir de

sus empleados, realizan acciones de mejora con base en los resultados de sus estudios. (Informe global de Aon sobre Tendencias en el nivel de Compromiso de Empleados, 2018).

Harris, Franco y Paz (2014) mencionan que un empleado comprometido, es capaz de ofrecer sus ideas, creatividad, competencias al servicio de la excelencia en el trabajo desempeñado, con esfuerzo y dedicación, mostrando en todo momento sus capacidades, considerando la institución como propia. No obstante, estos empleados altamente comprometidos tratan de mantenerse en ella, por lo tanto, tienen menos probabilidades de renunciar y aceptar otro empleo, beneficiando a la organización en los costos que generan los altos índices de rotación de personal, ausentismo y fuga de talentos. Asimismo, este tipo de empleados requiere poca supervisión en el desempeño del trabajo asignado, debido a la importancia de llegar al cumplimiento de los objetivos organizacionales.

Por otra parte, el sector de los servicios humanos (por ejemplo, la docencia) fue el lugar de nacimiento de la investigación sobre el agotamiento de los puestos de trabajo que surgió de un esfuerzo por definir el síndrome que afectaba al trabajador extenuado, agotado y distante que alguna vez estuvo motivado y comprometido (Lizano, 2015).

Es por ello que, un aspecto importante a considerar es que, en las últimas décadas, el estrés y el agotamiento de los profesores se han convertido en problemas serios y crecientes (Guglielmi y Tatrow, 1998; Kyriacou, 2001). Además de reconocer que el agotamiento es una función de las demandas de la organización y de hacer frente a los recursos laborales (Maslach, Schaufeli, y Leiter, 2001), estudios previos han confirmado que las variables sociodemográficas de fondo están relacionadas con el agotamiento de maestros (Byrne, 1991, Greenglass y Burke, 1988). Por ejemplo, el género, la edad, los años de experiencia, el estado civil y el tipo de estudiante enseñado,

entre otros, se han asociado con el agotamiento del maestro (Byrne, 1999).

En un estudio realizado por Solera, Gutiérrez y Palacios-Ceña (2017) encontraron que existe evidencia de que el profesorado de educación primaria presenta cierto nivel de ansiedad y síndrome de burnout, lo que los convierte en profesionales de alto riesgo. Además, dado que uno de los factores más destacados es la falta de reconocimiento, es conveniente reflexionar sobre el comportamiento de directores, profesores y familiares, así como la imagen social que se tiene del maestro.

Por esta razón, estudios previos sobre el agotamiento en maestros han encontrado que fue principalmente el género y el nivel de grado enseñado, junto con la edad, que estaban más significativamente relacionados con uno o más de los síntomas de burnout en los maestros. Rey, Extremera y Pena (2012) elaboraron un estudio donde su objetivo fue analizar el efecto potencial del género y el nivel enseñado sobre el burnout y el compromiso en una muestra de maestros españoles, donde obtuvieron que los profesores varones podrían ser menos propensos a involucrarse emocionalmente en las tareas académicas y por lo tanto mostraría menos energía y dedicación hacia las tareas de enseñanza y los estudiantes. Mientras que las maestras tienden a responder de una manera más cariñosa y sensible que sus homólogos masculinos y, por tanto, experimentan menos despersonalización.

En el estudio realizado por Aelterman, Vansteenkiste, Van Keer y Haerens (2016) señalan que los maestros varones tendían a aplicar estrategias de enseñanza más autónomas y de apoyo. Además, los maestros mayores reportaron que percibían la estructura como más efectiva y dijeron que se involucraban más frecuentemente en comportamientos de enseñanza tanto de apoyo a la autonomía como de estructuración.

Por lo tanto, Collie y Martin (2017) explican que, para desarrollar la comprensión de la motivación de los profesores, también es importante prestar

atención al papel que desempeñan las características personales y laborales. En particular, los resultados del estudio de estos autores, muestran un panorama preocupante de la motivación entre los maestros varones. Además, ponen de manifiesto la necesidad de seguir investigando en esta área para comprender las experiencias de los profesores varones, por qué parecen tener perfiles motivacionales menos sanos, y cómo se puede promover la motivación adaptativa y reducir la motivación inadaptada entre este grupo.

También, la experiencia docente se ha enumerado como uno de los factores principales en la determinación de la probabilidad de que un profesor permanezca o deje su trabajo (Adera y Bullock, 2014).

Así mismo, en el estudio de Ozer y Beycioglu (2010) señalan que el desarrollo profesional de los maestros se ha visto afectado por diversos factores como la experiencia docente, la cultura escolar, la administración escolar, la satisfacción laboral, entre otros. Dado que el agotamiento es otro factor importante debatido ampliamente en la literatura de investigación educativa sobre la profesión docente. Por esta razón, estos investigadores afirman que los profesores con más de 21 años de experiencia profesional tenían actitudes más negativas sobre el desarrollo profesional. Tener más experiencia en la enseñanza puede haber afectado las actitudes y comportamientos de estos profesores sobre el desarrollo profesional.

De tal manera, en un estudio realizado por Shoji et al. (2015) en los resultados de su meta-regresión indican que las asociaciones más fuertes entre burnout y autoeficacia ocurrieron entre individuos mayores o aquellos con más experiencia laboral. Por tanto, los trabajadores de más edad tienen un vínculo mejor establecido entre las creencias protectoras acerca de su propia capacidad para hacer frente a los acontecimientos estresantes y reducir el agotamiento (Shoji et al., 2015).

Por lo tanto, diversos estudios han demostrado que el género, el tamaño de la escuela y el nivel académico influyen en el agotamiento de los maestros. En un estudio realizado por Pietarinen, Pyhalto, Soini y Salmela-Aro (2013) demuestra que los maestros que trabajan en escuelas grandes tienden a recibir menos apoyo social de la comunidad profesional en comparación con los que trabajan en escuelas más pequeñas. Se ha informado que el tamaño de la escuela desempeña un papel en el agotamiento de los maestros. Es decir, el agotamiento se desarrolla gradualmente como consecuencia del prolongado y extenso estrés relacionado con el trabajo.

También, en un estudio realizado por Arens y Morin (2016), afirman que las clases impartidas por profesores que reportaron niveles más altos de agotamiento emocional tendieron a presentar niveles promedio más bajos de rendimiento académico. Alternativamente, los maestros con altos niveles de agotamiento emocional pueden ser más descuidados y arbitrarios en sus evaluaciones, lo que hace más difícil para los estudiantes anticipar cómo cumplir con las expectativas de los maestros y obtener buenas calificaciones escolares.

No obstante, la literatura sobre las diferencias entre hombres y mujeres en el agotamiento ha producido resultados inconsistentes con respecto a la fuerza y dirección de esta relación. La falta de claridad sobre las diferencias de género en los fenómenos de importancia organizativa, como el agotamiento del trabajo, con frecuencia genera especulaciones sin fundamento que pueden informar las decisiones de la organización (Purvanova y Muros, 2010). En el estudio realizado por los autores mencionados, muestran que los resultados desafían la creencia de que las mujeres tienen más probabilidades de sufrir burnout que los hombres, revelando que las mujeres están ligeramente más agotadas emocionalmente que los hombres.

De acuerdo con el estudio realizado por Caruso, Gimmanco y Gitto

(2014) se ha observado que, debido a la sobrecarga y condiciones de trabajo, el docente se ve expuesto a problemas en la salud mental, ya que pueden experimentar cansancio, fatiga física, que pueden promover un desarrollo progresivo del síndrome de burnout. Así mismo, encontraron que los docentes que están más expuestos a altos niveles de burnout son los maestros con mayor entusiasmo y mayores recursos emocionales, ya que tienen que enfrentar situaciones y desafíos que son nuevos para ellos, mientras que sus compañeros con muchos años de actividad pueden dominar la situación laboral, confiando en su propia experiencia.

Sin embargo, en otro estudio realizado por Extremera, Durán y Rey (2010) establecen que aquellos docentes que informaban una mayor competencia profesional, expectativas más positivas sobre el futuro, no prestaban demasiada atención a sus sentimientos y percibían una mayor capacidad para discriminar sus estados emocionales, presentaban menores niveles de cansancio emocional en su trabajo diario con el alumnado, así mismo los docentes con mayor comprensión sobre sus propias emociones informaban menores niveles de burnout y actitud distante. En general, el síndrome de burnout supone un estado mental negativo, persistente y vinculado al trabajo. Se caracteriza por agotamiento emocional, distrés, sentimientos de reducida competencia, escasa motivación y actitudes disfuncionales en el trabajo (Extremera, Durán y Rey, 2010).

También, el agotamiento puede precipitarse por los aspectos exigentes del trabajo que debilitan la motivación autónoma del empleado y la autoeficacia. Por ejemplo, los maestros que perciben que no tienen tiempo suficiente para realizar su trabajo pueden sentirse agotados, no sólo por las exigencias de su trabajo, sino también, y más particularmente, por falta de motivación autónoma (Fernet et al., 2012).

Un recurso de afrontamiento que se ha mostrado efectivo ante el

síndrome de burnout ha sido la utilización de conductas transformacionales de enseñanza y la pasión armoniosa. En este sentido, Castillo, Álvarez, Estevan, Queralt y Molina (2017) examinaron en una muestra de 161 profesores de educación física que cuando utilizan conductas de enseñanza transformacional en sus clases y sienten un mayor control sobre su pasión (i.e., pasión armoniosa), sus niveles de burnout son más bajos.

Por otra parte, los maestros dependen de la cooperación con los padres y necesitan una relación positiva con ellos. Por lo tanto, experimentar que los padres no confían en que el docente es crítico, o que cooperar con los padres es difícil puede ser una carga seria para los maestros con un impacto negativo en la autoeficacia y el agotamiento. Puede aumentar la ansiedad, crear la sensación de que el profesor no está haciendo un buen trabajo y promover la necesidad de autoprotección (Skaalvik y Skaalvik, 2010).

Por lo tanto y en base a lo anterior, el agotamiento se ha definido como una respuesta psicológica a la tensión laboral crónica que aparece en los profesionales que trabajan en el sector de los servicios y entran en contacto directo con los clientes o usuarios finales de la organización. Es un síndrome no psiquiátrico caracterizado por deterioro cognitivo (pérdida de entusiasmo hacia el trabajo), deterioro emocional (agotamiento psicológico), y actitudes y comportamientos de falta de respeto y, a veces, actitudes abusivas hacia el cliente (indolencia) (Rabasa, Figueiredo-Ferraz, Gil-Monte, y Llorca-Pellicer, 2016).

El estudio del burnout en las organizaciones es importante porque se trata de un problema de salud ocupacional que, además de provocar consecuencias negativas en el trabajo (bajo desempeño, baja productividad, baja calidad del servicio y atención a usuarios), provoca en el personal sentimientos de minusvalía, actitudes negativas hacia el trabajo, bajo auto-concepto y pérdida de interés hacia los clientes o usuarios, entre otros (Patlán,

2013).

Así mismo, en un estudio realizado por Serrano et al. (2017) mencionan que el síndrome de burnout, desarrollado por factores laborales e institucionales, es una de las causas de bajo rendimiento laboral en los docentes. Por lo que, es importante desarrollar un clima organizacional adecuado en las instituciones, caracterizado por claridad en las reglas, trabajo en equipo, oportunidad de desarrollo, recompensas por el trabajo, buenas relaciones entre los diferentes miembros que conforman las instituciones y trabajo satisfactorio.

Por eso, el agotamiento laboral representa un riesgo para el bienestar afectivo / psicológico, fisiológico y conductual de los trabajadores. Los mecanismos por los cuales se teoriza el burnout para afectar el bienestar del trabajador se describen generalmente como resultado de un agotamiento de los recursos personales del individuo con síndrome de burnout que conduce a un declive en su estado afectivo, psicológico, físico o de comportamiento (Lizano, 2015).

Por lo cual, el burnout refleja la relación entre un individuo y su situación laboral, la respuesta del individuo al estrés relacionado con el trabajo y las condiciones generales del mismo. De manera que, la fatiga extrema, la indiferencia por el trabajo y los sentimientos de incompetencia sobre uno mismo son los principales síntomas del agotamiento, que generalmente provienen del uso excesivo de recursos psicológicos y físicos (Zhang, Zhou y Zhang, 2016).

Por consiguiente, el burnout afecta a la fuerza de trabajo de los maestros externa e internamente. Externamente, el daño a la fuerza de trabajo docente es rastreable y mensurable, a través del desgaste y la escasez de maestros (Chang, 2009).

Las necesidades emocionales y el trabajo requerido para un maestro son significativos en comparación con otras profesiones. Chang (2009) sostiene que los patrones habituales en los juicios de los maestros sobre el comportamiento de los estudiantes y otras tareas de enseñanza pueden contribuir significativamente a la experiencia repetida de los profesores de distintas emociones desagradables y eventualmente conducir a ciertos grados de agotamiento.

Como beneficio de esta investigación, los resultados serán de utilidad para comprender el papel de las instituciones de educación pública en la creación de climas laborales que favorezcan la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, el desarrollo de una motivación de calidad y compromiso de los trabajadores (en este caso, de los profesores) para desempeñar sus funciones docentes a través de ambiente de aprendizaje positivo y saludable. Por su parte, los beneficiados serán tanto los docentes, ya que al contar con un entorno de trabajo saludable se verá reflejado en su desempeño diario, en su motivación para realizar su trabajo, así como los alumnos ya que tendrán profesores más enfocados en sus actividades, sin tanta carga laboral, con más apoyo de sus líderes y entorno en general, dando como resultado un mejor aprovechamiento en clase con un nivel superior de enseñanza aprendizaje.

Con lo anterior, se prevé cambiar y orientar a las instituciones sobre cuál pudiera ser la mejor forma de influir en sus trabajadores para incrementar el compromiso con sus tareas docentes durante su vida laboral. Los hallazgos encontrados serán de utilidad, ya que abrirán la puerta a futuras intervenciones sobre la creación de climas laborales apropiados para generar la motivación adecuada para un buen desempeño y el compromiso del empleado.

Consideramos que es significativo el presente trabajo, ya que es importante brindar datos actuales sobre el número de profesores que cuentan con síndrome de burnout en parte del estado, para que, de tal manera se

puedan tomar acciones necesarias para erradicar dicho problema, ya que es un fuerte problema de salud físico y psicológico en la actualidad.

Hasta el momento, no se han encontrado estudios en población mexicana que hayan trabajado con la Teoría de la Autodeterminación, con el compromiso y el burnout en profesores de educación primaria.

Por lo que el aporte del presente estudio será, además de traducir, adaptar y validar los instrumentos al contexto laboral de los profesores en la cultura mexicana, verificar si los supuestos de la SDT son aplicables en México en el área laboral.

Objetivo General

Probar un modelo explicativo que examine cómo influye la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relaciones) sobre los diferentes tipos de regulaciones motivacionales que conforman el continuum de la autodeterminación y éstas a su vez con el compromiso laboral y el síndrome de burnout en profesores de educación básica.

Objetivos específicos:

1. Evaluar las relaciones de las variables que componen el presente estudio.
2. Examinar la influencia entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y los tipos de regulaciones motivacionales en profesores de educación básica.
3. Examinar la influencia entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas y los tipos de regulaciones motivacionales en

profesores de educación básica.

4. Analizar la influencia entre los tipos de regulaciones motivacionales con el compromiso laboral en profesores de educación básica.
5. Analizar la influencia entre los tipos de regulaciones motivacionales con el síndrome de burnout en profesores de educación básica.
6. Determinar la proporción de profesores(as) que puntúan con burnout bajo, medio y alto.

Hipótesis o Preguntas de investigación

- 1- La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se relacionará de manera positiva con las regulaciones más autodeterminadas y el compromiso laboral y la frustración de las necesidades psicológicas básicas se relacionará de manera positiva con las regulaciones menos autodeterminadas y el síndrome de burnout.
- 2- La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas tendrá un efecto positivo mayor sobre la regulación más autodeterminada (intrínseca), el cual va a disminuir progresivamente a través del continuum de la autodeterminación.
- 3- La frustración de las necesidades psicológicas básicas tendrá un efecto positivo mayor sobre la regulación menos autodeterminada (no motivación) el cual va a disminuir progresivamente a través del continuum de la autodeterminación.
- 4- La regulación más autodeterminada (intrínseca) tendrá un efecto positivo mayor sobre el compromiso laboral, el cual va a disminuir progresivamente a través del continuum de la autodeterminación.

- 5- La regulación menos autodeterminada (no motivación) tendrá un efecto positivo mayor sobre el síndrome de burnout, el cual va a disminuir progresivamente a través del continuum de la autodeterminación.

- 6- Un mayor porcentaje de profesores mostrarán puntuaciones altas de burnout.



II. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

I.- TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

La Teoría de la Autodeterminación (Self-Determination Theory [SDT, por sus siglas en inglés]; Deci y Ryan, 1985, 2002) es una macro-teoría de la motivación humana que aborda cuestiones básicas como el desarrollo personal, la auto-regulación, las necesidades psicológicas universales, las metas y aspiraciones de vida, energía y vitalidad, procesos no conscientes, las relaciones culturales para la motivación y el impacto de los ambientes sociales sobre la motivación, el afecto, la conducta y el bienestar (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2017).

Durante tiempo, la SDT ha abordado los vínculos entre la motivación y las preocupaciones de desempeño y bienestar en las organizaciones. Se ha enfocado en lo que facilita la motivación sostenible y de alta calidad y en lo que lleva a cabo la participación volitiva en trabajadores y clientes (Deci, Olafsen y Ryan, 2017).

En línea con los investigadores de principios del siglo XX Avanzi, Schuh, Fraccaroli y Van Dick (2015) creen que las necesidades humanas son una parte esencial de la motivación, y la SDT ciertamente es una de las teorías más completas de las necesidades psicológicas básicas. Su revisión de la conceptualización de la SDT de las necesidades psicológicas básicas y el apoyo empírico a la teoría es en gran medida una buena noticia para los investigadores de la SDT: las necesidades de autonomía, competencia y relación se ajustan principalmente a los criterios establecidos para lo que representan las necesidades psicológicas básicas.

También, la SDT sugiere que fomentar las condiciones en el lugar de trabajo donde los empleados se sientan apoyados en su autonomía no solo es un fin apropiado en sí mismo, sino que conducirá a una mayor satisfacción y prosperidad de los empleados, así como a beneficios colaterales para la efectividad organizacional (Deci, Olafsen y Ryan, 2017).

El estudio de la motivación es la exploración de la energía y dirección del comportamiento (Deci y Ryan, 1985). El enfoque teórico en el que se desarrollará el presente estudio es la SDT debido a la importancia que tiene el estudio de la motivación en el ámbito laboral. Esta teoría aborda factores personales y situacionales que provocan la motivación en diferentes ámbitos.

Según Deci, Connell y Ryan (1989) describen la autodeterminación como la capacidad de un individuo para elegir y realizar acciones en base a su decisión. Las personas autodeterminadas se ven a sí mismas como las iniciadoras de su propia conducta, seleccionan los resultados y escogen una línea de actuación que las lleve a lograr esos resultados. La competencia y la autodeterminación están unidas en el sentido de que la competencia se tiene que dar en el contexto de la autodeterminación para poder influir en los procesos intrínsecos (Reeve, 1998).

Uno de los supuestos explícitos de la SDT es que el contexto social es primordial y debe satisfacer las necesidades psicológicas básicas para que los individuos puedan desarrollar todo su potencial. Si bien, los profesores a menudo han asumido que las características sociales tienen un gran impacto en el funcionamiento de los empleados, este importante principio de SDT ha permanecido relativamente poco estudiado en términos de valores. En cambio, hasta la fecha, en el campo de la teoría, la atención se centró en los valores intrínsecos y extrínsecos individuales. Al mostrar que los valores de trabajo a nivel de equipo influyen en el compromiso laboral al satisfacer las necesidades psicológicas básicas (Schreurs, Van Emmerik, Van den Broeck y Guenter,

2014).

La progresiva importancia y popularidad de las necesidades psicológicas básicas en el dominio organizacional, resalta la necesidad de realizar una revisión conceptual y empírica de la investigación de gestión sobre este tema. Para este fin, Van den Broeck, Ferris, Chang y Rosen (2016) proporcionan una visión metaanalítica de la investigación organizacional sobre necesidades psicológicas básicas, demostrando la amplitud de constructos con las que se ha encontrado que las necesidades psicológicas básicas se relacionan.

Así mismo, los autores antes mencionados, encontraron apoyo general para el requisito de SDT de que cada necesidad debe predecir independientemente los indicadores de crecimiento psicológico, internalización y bienestar.

Como resultado, esta teoría argumenta que los seres humanos trabajan hacia metas que les permitan lograr la satisfacción de las necesidades que, en caso de éxito, conduce a resultados psicológicos positivos. Existe amplia evidencia de que el empleo o el impulso profesional en efecto contribuye al bienestar psicológico (Warr, Jackson, y Banks, 1988; Winefield, Winefield, Tiggeman y Goldney, 1991).

La SDT sugiere que los individuos tienen necesidades psicológicas básicas para actuar de manera competente y autónoma, y cuando estas necesidades se satisfacen, los individuos experimentan un mayor bienestar declarativo (Ilieset al., 2016).

Asimismo, la SDT propone que los seres humanos se desarrollen y actúen más efectivamente en entornos sociales que apoyen sus necesidades psicológicas innatas. La teoría identifica tres necesidades psicológicas básicas, que son de autonomía, competencia y relación. La autonomía refleja la

necesidad de que las personas se conciban voluntarias y responsables de su propia conducta (deCharms, 1968). La competencia refleja la necesidad de tener éxito en tareas óptimamente retadoras y lograr los resultados deseados (White, 1959). Finalmente, la relación se refiere al grado en que los individuos se sienten acoplados y aceptados por otros (Baumeister y Leary, 1995).

En esta misma dirección, la teoría de la autodeterminación ha identificado que estas tres necesidades psicológicas son críticas para apoyar el proceso de internalización y el desarrollo de la motivación óptima y el bienestar personal. La necesidad de autonomía refleja la necesidad de sentirse selectivo y volitivo, como el creador de las propias acciones. La competencia implica la necesidad de sentirse capaz de lograr los resultados deseados, conceptualmente similares a la autoeficacia en la teoría cognitiva social (Ryan y Deci, 2017).

Sin embargo, la teoría de la autodeterminación reconoce que más allá del crecimiento psicológico y el bienestar, las personas pueden manifestar patrones cognitivos, afectivos y de comportamiento que constituyen los lados no óptimos o más oscuros de la existencia humana (Deci y Ryan, 2000). Para explicar las causas de tal funcionamiento disminuido, Deci y Ryan propusieron que la frustración de las necesidades psicológicas básicas conducirá a un desarrollo y una salud no óptimos.

La investigación inicial realizada por Bartholomew y sus colaboradores (Bartholomew, Ntoumanis, y Thøgersen-Ntoumani, 2011; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, y Thøgersen-Ntoumani, 2011) han señalado que las evaluaciones directas de la frustración de las necesidades psicológicas básicas, son el estado experiencial negativo que se produce cuando los individuos perciben que sus necesidades psicológicas son socavadas activamente por otros, deben usarse cuando el malestar y otros resultados de mala adaptación son el foco de la investigación. Esto se debe a que la frustración de las

necesidades psicológicas básicas no solo refleja la percepción de que la satisfacción es baja, sino más bien la sensación de que las necesidades psicológicas se ven obstaculizadas o se frustran activamente en un contexto determinado.

En el ámbito de la educación superior diferentes variables personales, sociales, institucionales y contextuales pueden apoyar o frustrar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, por lo que resulta significativo a nivel práctico, contar con una herramienta con adecuadas propiedades psicométricas que mida estas necesidades con el objetivo de identificar distintos ámbitos de intervención, tanto a nivel institucional como personal, para optimizar el proceso de integración y la permanencia en el contexto académico (Del Valle, Matos, Díaz, Pérez y Vergara, 2018).

En el estudio llevado a cabo por Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, Pulido, López y Cuevas (2014) a un grupo de profesores, los resultados destacaron el valor que la percepción de competencia tiene sobre el tipo de motivación por el trabajo. Específicamente aquellos profesores que cuentan con una mayor frustración de su competencia son los que permanecían más desmotivados hacia el trabajo, y también mostraban niveles más bajos en la motivación intrínseca. Por otra parte, la frustración de autonomía predijo positivamente el agotamiento emocional y negativamente la eficacia profesional, por ejemplo, aquellos profesores que perciben que les frenan para tomar algunas decisiones en su tarea como docentes son los que desenvuelven mayores niveles de estrés psicológico y, asimismo, son los que tiene una menor eficacia en el trabajo. Es por esto, la importancia de brindar autonomía a los docentes referente a los aspectos respectivos a la docencia, como es la organización de la materia, la evaluación y el estilo de la enseñanza.

Por lo tanto, las personas evalúan su decisión de trabajar en la tarea de manera coherente con sus deseos, lo que resulta en la satisfacción de su

necesidad de actuar de manera autónoma. Además, los individuos pueden convertir las tareas monótonas en algo que induce el flujo (Ilies et al., 2016).

Por ejemplo, en un estudio de la elaboración diaria del trabajo, Petrou, Demerouti, Peeters, Schaufeli y Hetland (2012) encontraron que los empleados activos satisfacen su necesidad psicológica de actuar autónomamente en el trabajo buscando nuevos desafíos en sus trabajos. Un factor de éxito para abrazar el cambio es la "reinención", es decir, modificar el cambio para satisfacer sus necesidades, haciéndose eco de los comportamientos de elaboración del trabajo (Petrou et al., 2012).

Una de las características definidas de SDT es su tratamiento de la persona (es decir, la personalidad) y la situación (es decir, el contexto social) en el comportamiento motivado. Es decir, a nivel de la personalidad, los individuos pueden orientarse a su entorno de manera relativamente más o menos autónoma y, por lo tanto, sus comportamientos pueden estar, en promedio, relativamente más o menos autónomamente regulados. Sin embargo, la personalidad no es todo. De hecho, el contexto social puede apoyar o frustrar la autorregulación autónoma y el proceso de internalización en cualquier dominio dado. Según SDT, la medida en que una experiencia necesita apoyo de varios contextos (por ejemplo, las interacciones médico-paciente) es en gran medida predictiva de cómo es probable que uno regule de forma autónoma las conductas prescritas (Patrick y Williams, 2012).

De manera similar, los modelos de motivación y satisfacción de necesidades de SDT también se vinculan bien con las teorías emergentes dentro de la psicología evolutiva sobre los fundamentos más últimos de nuestra naturaleza. En primer lugar, SDT como teoría psicológica identifica las satisfacciones proximales necesarias y suficientes asociadas con los fenómenos conductuales tales como la curiosidad, la internalización y las acciones pro sociales, lo que a su vez sugiere que estas satisfacciones

proximales apoyan múltiples formas de funcionamiento adaptativo. La satisfacción de necesidad psicológica proximal, es decir, se considera esencial para adquirir y expandir recursos individuales y sociales importantes en entornos grupales, lo que podría desempeñar un papel crítico en los procesos de selección individual y grupal (e. g., Ryan y Hawley, 2016).

Existen otras condiciones para definir una necesidad como tal. Las necesidades psicológicas deben estar asociadas con buscar o preferir ciertos tipos de experiencias y con sentirse bien y prosperar cuando se obtienen esas experiencias básicas (Ryan y Hawley, 2016). Estos dos aspectos -necesidades como motivaciones y necesidades como requisitos- se destacan en las diferentes etapas de una secuencia de acciones, los motivos al inicio de la acción y la mejora experimentada en su conclusión (Sheldon, 2011).

De tal manera que, en un estudio realizado por Ruiz, Moreno-Murcia y Vera (2015) a profesores observaron que el apoyo a la autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica autodeterminada predijeron positivamente la satisfacción docente. La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas arrojó ser el mejor índice para reducir el agotamiento y beneficiar la vitalidad que se necesita en el servicio de la tarea docente. Los tipos de motivación más autodeterminada se relacionaron negativamente con el agotamiento del profesor y positivamente con la orientación al trabajo, mientras que las menos autodeterminadas lo hicieron positivamente con el agotamiento de la labor docente y con el manejo de presión externa para rendir en el trabajo profesional.

Las teorías de las necesidades psicológicas básicas, en particular, se centran en ciertas experiencias psicosociales (o conjuntos de experiencias) que se supone que las personas necesitan; por ejemplo, experiencias de pertenencia (Baumeister y Leary, 1995), autorrealización, (Rogers, 1961) o la autonomía, la competencia y la relación (Deci y Ryan, 2000).

Independientemente de sus desacuerdos sobre qué necesidades pertenecen al conjunto básico, todas estas teorías suponen que una necesidad es un cierto tipo, contenido o carácter de experiencia psicosocial que la gente necesita sentir, presumible y conscientemente, si van a crecer, desarrollarse y ser felices. Se le podría llamar a esto la perspectiva de las necesidades como requisitos, en la cual las necesidades son similares a las vitaminas psicológicas que las personas deben experimentar para estar saludables. La dosis exacta o el momento óptimo de estas experiencias pueden variar según las diferentes necesidades psicológicas, personas o teorías, pero de una manera u otra, se dice que todas las personas necesitan una cantidad o intensidad significativa de las experiencias designadas para prosperar (Sheldon, 2011).

Así mismo, una mayor consideración de la literatura muestra que las necesidades psicológicas también se conceptualizan con frecuencia como motivos que tienen las personas, es decir, como deseos de salir y hacer ciertas cosas o buscar ciertos incentivos. A esto se le podría llamar las necesidades como una perspectiva de motivos de comportamiento (Sheldon, 2011).

Elementos que conforman la teoría de la autodeterminación

Propiamente la Teoría de la Autodeterminación está compuesta por seis mini-teorías (Ryan y Deci 2004) cada una de ellas se desarrolló para exponer una serie de fenómenos basados motivacionalmente que nacieron de la investigación. Por lo cual, aborda un aspecto de la motivación, así como el funcionamiento de la personalidad. Una vez constituidas se puede conceptualizar de una manera plena la teoría de la autodeterminación. A continuación, se detalla cada una de estas.

Teoría de la Evaluación Cognitiva (CET por sus siglas en inglés)

Se desplegó esta teoría que es referente a la motivación intrínseca, las conductas intrínsecamente motivadas son aquellas cuya motivación es basada en las satisfacciones inherentes de las prácticas de cómo se comporta el

individuo y no en contingencias o refuerzos que son operacionalmente separables de esas actividades. La motivación intrínseca se basa en la satisfacción de las necesidades y representa un prototipo de la actividad auto-determinada, porque cuando las personas están intrínsecamente motivadas, la gente se involucra más en actividades libremente, siendo sostenida por el interés y el disfrute (Ryan y Deci, 2000a; Deci, 1975; Deci y Ryan, 1980). La CET (Deci y Ryan, 1980) se refiere particularmente a los efectos de los contextos sociales en la motivación intrínseca, o cómo los factores tales como estímulos, controles interpersonales, y responsabilidades afectan la motivación intrínseca y el interés. La CET destaca el papel fundamental desempeñado por la competencia y autonomía ya que apoya el fomentar la motivación intrínseca, que es fundamental en la educación, así como en muchos otros ámbitos de vida.

Teoría de la Integración Organísmica (OIT por sus siglas en inglés)

La segunda mini-teoría afronta el tema de la motivación extrínseca en sus diversas formas, con sus propiedades, determinantes y consecuencias. En términos generales la motivación extrínseca es un comportamiento que es instrumental, que asume como objetivo hacia los resultados extrínsecos de la conducta en sí misma. Cuanto más interiorizada esta la motivación extrínseca más autónoma será la persona en cuanto a sus comportamientos. La OIT se detalla también a los contextos sociales que mejoran o impiden la internalización, es decir, se basa en el supuesto de que las personas se inclinan de forma natural a integrar sus experiencias en curso, dando por hecho que tiene los nutrientes necesarios para hacerlo, lo que conduce hacia las personas y la internalización de valores profundamente, metas, o sistemas de creencias. La OIT destaca específicamente apoyos para la autonomía y la relación que son fundamentales para la internalización de acuerdo con (Deci y Ryan 2002).

Teoría de las orientaciones de la causalidad

Esta tercera mini-teoría, se refiere a las diferencias individuales en las tendencias de los seres humanos para orientarse hacia entornos y regular el comportamiento de diversas maneras, lo que son sus recursos internos. El enfoque de las orientaciones de la causalidad pretende aspectos de la personalidad que son integrales ampliamente de la regulación del comportamiento y las experiencias (Deci y Ryan 1985a). Además delimita y evalúa tres tipos de orientaciones de causalidad que difieren en el grado en que ellos representan su autodeterminación a conocer: la orientación de autonomía en la que los individuos ejercen por interés y estiman lo que está ocurriendo; la orientación de control en el que la atención se centra en las recompensas, las ganancias y la aprobación y la orientación impersonal o desmotivación que se caracteriza por la ansiedad relativa a la competencia, lo cual las personas se estima que consiguen cada una de estas orientaciones en algún grado.

Teoría de los contenidos de meta

Esta mini-teoría surge de las discrepancias entre los objetivos intrínsecos y extrínsecos y su impacto en la motivación y el bienestar. Los objetivos son vistos diferencialmente porque ofrecen satisfacciones de primera necesidad y de este modo son asociados con el bienestar. Objetivos extrínsecos tales como el éxito financiero, la apariencia, y la popularidad o fama se han contrastado en especial con las metas intrínsecas, como comunidad, relaciones estrechas y desarrollo personal.

Teoría de la motivación en las relaciones (RMT por sus siglas en inglés)

La relación, que se corresponde con el desarrollo y sostenimiento de relaciones personales estrechas, tales como mejores amigos y parejas románticas, así como concernientes a grupos, es una de las tres necesidades psicológicas básicas. La RMT, es la sexta mini-teoría, que comprende estas y otras relaciones, y solicita que una cierta cantidad de estas interacciones no sólo es deseable para la mayoría de la gente, pero en realidad es esencial para

su ajuste y bienestar, porque las relaciones proporcionan satisfacción de la necesidad de relacionarse. Sin embargo, la investigación detalla que no sólo es necesario estar satisfecho en las relaciones de alta calidad de la relación, sino que también necesita estar satisfechas la autonomía y en menor medida la necesidad de la competencia. En efecto, las relaciones personales con mucha más calidad son aquellas en las que cada socio apoya la autonomía, la competencia y la necesidad de la relación de la otra.

Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas

Esta mini teoría construye el concepto florecido de necesidades psicológicas y sus relaciones con la salud psicológica y el bienestar. La teoría de las necesidades psicológicas básicas propone que el bienestar psicológico y el funcionamiento óptimo se basa y está relacionado con la autonomía, competencia y relación (Ryan y Deci 2004). La teoría sostiene que las tres necesidades son principales y que si alguna se ve frustrada habrá costos funcionales diferentes. Dado que las necesidades básicas son aspectos universales de funcionamiento, esta teoría mira la configuración transversal de desarrollo intercultural para la certificación y refinamiento. En efecto, varios estudios en el dominio de la organización que examinan la relación entre la satisfacción de la necesidad, el bienestar y el ajuste laboral han apoyado esta teoría como (Baard, Deci y Ryan, 2004; Deci et al. 2001; Ilardi, Leone, Kasser y Ryan, 1993; Kasser, Davey y Ryan, 1992) han encontrado que la satisfacción de las necesidades básicas en el trabajo predice resultados positivos, como el compromiso laboral, la buena actitud, alta autoestima y la salud en general.

Ya que se detallaron cada una de las seis mini teorías que conforman la SDT, en este trabajo nos centraremos en la cuarta que es la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas ya que sustenta la importancia de contar con las tres necesidades psicológicas básicas que son esenciales para el buen funcionamiento y desarrollo óptimo de las personas en diferentes escenarios, en este proyecto encauzado al ámbito laboral.

Necesidades psicológicas básicas

La SDT postula que el tipo de motivación adquirida, que conduce nuestra experiencia en el trabajo y en la vida general, está influenciada principalmente por la satisfacción o la frustración de nuestras necesidades psicológicas primordiales (Ryan, 1995). Se define a una necesidad psicológica como un componente esencial que, cuando se satisface, esta conduce al bienestar, a la autorrealización, la adaptación y al funcionamiento óptimo y que, cuando insatisfecho o frustrada, se encamina a más malestar, angustia y poco funcionamiento (Deci y Ryan, 2000; Sheldon, 2011).

Según Deci y Ryan (2000) la necesidad se puede probar como ser universal e innata, lo que significa que está presente para todos los seres humanos, sin importar su ubicación geográfica, el estado, religión o educación y que a su vez está presente al nacer, por tanto, no tiene que ser aprendido.

La Teoría de las Necesidades Básicas Deci y Ryan (2002) que abordan el impacto de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, de competencia y de relación, en el funcionamiento general de la persona y su desarrollo saludable, son de relevancia para todo empleado, ya que entre más cubiertas tengan estas necesidades el trabajador progresara de forma que favorece el desempeño de sus tareas.

Es por ello que, dentro de las variables de la SDT que se utilizan con mayor frecuencia como factores predictivos de los resultados del trabajo son la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relación. La investigación con estas variables encontró que la satisfacción de las tres necesidades llevó a menos agotamiento (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte y Lens, 2008) y menos desviación organizativa por parte de los empleados (Lian, Ferris y Brown, 2012). En su investigación sobre la adicción al trabajo, Andreassen, Hetland y Pallesen (2010) encontraron que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas

de los empleados en el trabajo llevó a un mayor disfrute de su trabajo y a ser menos motivados, es decir, menos obligados, por los controles internos y externos.

Uno de los pocos estudios relativamente en el lugar de trabajo que examinaron tanto la satisfacción de las necesidades básicas como la motivación autónoma indicó que, según lo predicho por la SDT, los trabajadores que sentían una mayor satisfacción de necesidades en el trabajo, también mostraron una mayor motivación autónoma y esfuerzo (DeCooman et al., 2013).

La propuesta central de SDT es que el funcionamiento óptimo en términos, por ejemplo, del bienestar y el comportamiento depende de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas (Ryan y Deci, 2000). Estas necesidades (es decir, la autonomía, relación, y competencia) se definen como "nutrientes que deben ser comprados por una entidad viva para mantener su crecimiento, la integridad y la salud" (Deci y Ryan, 2000, p. 229). La necesidad de autonomía se refiere a la necesidad de experimentar la propiedad de comportamiento y un sentido de volición. La necesidad de relación se refiere a la necesidad de sentirse conectado con los demás. Por último, la necesidad de competencia se refiere a la necesidad de ser eficaces y poder administrar diversos desafíos (Deci y Ryan, 2000). Todas estas necesidades se relacionan positivamente, lo que sugiere que se pueden agrupar en un concepto de satisfacción de la necesidad general (por ejemplo, Deci et al., 2001; Vansteenkiste et al., 2007).

Evidencia considerable, respalda la importancia de la autonomía, la competencia y la relación con la productividad, la creatividad y la felicidad. Dos estudios realizados en bancos de los Estados Unidos mostraron cómo los empleados cuyos jefes promovían la autonomía manifestaron mayor satisfacción laboral, mayor rendimiento y presentaron niveles bajos de ansiedad

y depresión (Stone, Deci y Ryan, 2009).

Así mismo, la satisfacción de las necesidades está directamente asociada con el compromiso, mientras que parece estar implicada en la satisfacción laboral de los docentes, principalmente a través del bienestar y la motivación. Una contribución de esta observación es que sugiere que para que los docentes experimenten la satisfacción laboral puede ser importante que la satisfacción de las necesidades vaya acompañada de bienestar y motivación (Collie, Shapka, Perry y Martin, 2015).

Satisfacer las necesidades psicológicas básicas de los empleados a través de un clima de trabajo que apoya las necesidades permite la conciencia y la atención al facilitar la autorregulación, mientras que al controlar los entornos de trabajo es probable que los empleados pierdan contacto con sus capacidades de autorregulación (Olafsen, 2016).

De tal forma apoyar las necesidades psicológicas básicas de los empleados puede ser importante para que los empleados puedan ver las situaciones objetiva y desapasionadamente, a su vez, fomentando la salud de los empleados y el ajuste del trabajo. Esto podría aplicarse especialmente en el dominio del trabajo, donde no se pueden buscar actividades en un grado completo que sean necesarias, ya que el trabajo tiene algunas características inherentes que los empleados no controlan (Olafsen, 2016).

El cumplimiento de las tres necesidades psicológicas básicas se puede ver como un medio para alcanzar el estado óptimo de bienestar psicológico. Por ejemplo, una persona que experimenta mayores necesidades de autonomía y competencia en los dominios de aprendizaje puede producir sentimientos de autodesarrollo y afectación, lo que provoca el crecimiento personal y el dominio del medio ambiente (Chang, Huang y Lin, 2014).

En un estudio realizado por Gillet, Fouquereau, Forest, Brunault y Colombat (2011) estudiaron tanto la satisfacción como la frustración de las necesidades psicológicas básicas de los empleados de una organización, revelando que la satisfacción de las tres necesidades produjo un mayor bienestar hedónico y eudaimónico, mientras que la frustración de las tres necesidades llevó a niveles más bajos de cada tipo de bienestar. Así mismo, un estudio de trabajadores flamencos demostró además que la frustración de las necesidades básicas predecía un bienestar laboral más pobre, según lo determinado por un mayor agotamiento (Vander Elst, Van den Broeck, De Witte, y De Cuyper, 2012).

a) Necesidad de autonomía

Considerando la definición de autonomía sugerida por la SDT, algunos comportamientos o estrategias que pueden promover la autonomía son: reconocer las perspectivas y emociones de los empleados antes de dar una sugerencia, dar una explicación significativa para una recomendación dada, ofrecer un menú de opciones efectivas (e. g. basadas en evidencia) para sustentar un cambio; minimizar controles y críticas (Patrick y Williams, 2012).

La *autonomía* satisface una necesidad básica a los empleados de libertad para llevar a cabo su trabajo y así permitirles alcanzar sus objetivos laborales (Nahrgang, Morgeson y Hofmann, 2010).

Así mismo, la autonomía no sólo proporciona libertad para elegir sus prácticas educativas, sino que también hace que el maestro individualmente sea responsable tanto de las prácticas así como de los resultados. Para los maestros con muchas expectativas de dominio, la autonomía puede concebirse como una oportunidad para enseñar según sus valores e ideas y para experimentar con métodos de enseñanza. Esto puede ser vivido como desafiante y como una oportunidad de usar los recursos propios. Una alta autonomía puede conducir a un mayor compromiso y satisfacción laboral

(Skaalvik y Skaalvik, 2014).

b) Necesidad de competencia

La *competencia* se refiere a la capacidad para interactuar efectivamente con los ambientes que aseguran el mantenimiento del organismo. El desarrollo de la percepción de competencia como caminar, hablar, manipular símbolos abstractos o formalizar una historia, son en parte razonamientos aprendidos, del tal forma que el aprendizaje resulta motivador. La satisfacción de la necesidad de competencia proporciona la energía para este aprendizaje (Deci y Ryan, 1985); por lo que conduce a las personas a buscar desafíos que son óptimos para aquellas habilidades y capacidades acerca de la actividad (por ejemplo, los conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar una actividad en el campo laboral). La competencia no es entonces una habilidad lograda o la capacidad, sino más bien es un sentido de confianza y eficacia en la acción (Deci y Ryan, 2002). La necesidad de competencia se describe como un sentido de capacidad, no de competir contra otras personas, se refiere cuando el ser humano se siente capaz o eficientemente para lograr lo que se propone. Según Deci y Ryan (2000), es el profundo deseo de sentirse capaz y eficaz para influir en su entorno y lograr resultados muy valiosos en su interior. Es un sentir de autosuficiencia sobre las capacidades y facultades propias de cada persona que impulsan a hacer las cosas de la mejor manera posible.

La necesidad de competencia se define como el deseo inherente de las personas a sentirse de una forma eficaz en la interacción con el medio ambiente (Deci y Ryan, 2000; White, 1959). El supervisor inmediato o jefe debe brindar condiciones para satisfacer la necesidad de competencia en la medida que proporciona alguna retroalimentación y un grado de reconocimiento sobre el desempeño de su trabajador, permitiendo con esto que la seguridad y confianza en el individuo se vaya fortaleciendo, y así mismo propicia a generar un mayor sentido de competitividad.

La satisfacción de la necesidad de competencia se produce cuando el

individuo entiende cómo lograr los resultados deseados y es eficaz en la realización de las acciones necesarias para llevarlos a cabo (Baard et al. 2004; Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991; Van den Broeck, Vansteenkiste y De Witte, 2008a). En los entornos de trabajo, los empleados que se sienten competentes creen que pueden dominar desafíos, alcanzar metas, desarrollar nuevas habilidades, y adaptarse a entornos cambiantes (Van den Broeck et al. 2008a).

c) Necesidad de relación

La relación se refiere a sentirse conectado y respetado por los otros y tener el sentimiento de pertenencia al grupo (Ryan, 1995). La necesidad de estar en relación con otros (por ejemplo, con los compañeros de trabajo), sin preocuparse por el logro de un resultado, concierne el sentido psicológico de estar en comunión o en unión segura con otros (Deci y Ryan, 2002). Todo ser humano cuenta con una gran necesidad de aceptación y reconocimiento, que se apoya inicialmente en el amor incondicional que debería proveer la figura materna, lo que permite generar sentimientos de autoestima y valía como persona.

La necesidad de relación es el sueño fundamental de estrechar vínculos con los demás. Esta necesidad es satisfecha por la presencia de uniones o conexiones interpersonales seguras y satisfactorias. Tales conexiones se caracterizan por el respeto recíproco, el cuidado y la dependencia (Deci et al., 1991, 2001; Van den Broeck et al., 2008a). Para los trabajadores, la sensación de que uno está estrechamente asociado con el líder, el grupo u organización, y puede compartir las propias alegrías y problemas facilita la satisfacción de las necesidades de relación (Van den Broeck et al., 2008a).

Una persona con un cierto grado de autoridad o poder proveer circunstancias para fortalecer este sentido cuando transmite al trabajador un sentimiento de empatía y aceptación incondicional. Una relación interpersonal

basada en el respeto y la consideración, en sí mismo provee este sentido de relación, al permitir que las personas se sientan escuchadas, atendidas, consideradas, comprendidas, en una palabra, aceptadas; además de que es común que los ambientes laborales sean lugares en donde se establecen lazos humanos significativos, en ocasiones profundamente afectivos entre los diferentes miembros de un grupo de trabajo ya que comúnmente las personas ven a su trabajo como su segundo hogar por las extensas horas laborales que pasan ahí.

La necesidad de relacionarse se cumple cuando las personas experimentan un sentido de comunión y desarrollan relaciones estrechas e íntimas con los demás (Deci y Ryan, 2000).

2.- MOTIVACIÓN

La motivación laboral puede desempeñar un papel activo tanto en los procesos motivacionales como en los energéticos. Por ejemplo, con respecto al proceso energético, es posible que cuando la falta de recursos laborales imposibilite la consecución de objetivos y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, los empleados se sientan menos autónomos para realizar su trabajo, lo que resultará en un mayor agotamiento y menor compromiso. Los recursos laborales fomentan principalmente los resultados favorables para los empleados (por ejemplo, compromiso) sin necesariamente prevenir los costos psicológicos. Sin embargo, según SDT, el entorno de trabajo, ya sea de apoyo o no, actúa sobre la energía psicológica de los empleados porque influye en la calidad de su motivación (Fernet, Austin y Vallerand, 2012).

La calidad de la motivación laboral juega un papel importante en el funcionamiento de los empleados. La forma de motivación, o la razón por la cual los individuos se involucran en su trabajo, es un determinante principal del compromiso del empleado y la tensión laboral (Fernet et al., 2012).

Por tal motivo, la motivación auto determinada predice con más fuerza la

satisfacción docente, es decir, cuanto más auto determinada es la motivación el profesorado informa de mayor satisfacción en su labor profesional (Ruiz et al., 2015).

De acuerdo con la SDT se sugiere que en específico el desempeño de los trabajadores y su bienestar se ven afectados por el tipo de motivación que tienen en sus actividades laborales. La motivación autónoma es caracterizada por personas que participan en actividades con sentido de voluntad y elección propia. Por lo regular, las actividades que se regulan autónomamente están motivadas intrínsecamente. Cuando los individuos razonan el valor y el propósito de sus trabajos, se sienten con la propiedad y la autonomía de realizarlos y recibir comentarios buenos, así como apoyo, por lo cual es probable que se motiven de manera autónoma y obtengan un mejor desempeño, aprendan y se adapten mejor de una manera más confiable. En contraste, cuando la motivación es controlada, ya sea a través de recompensas o dinámicas de poder, el enfoque extrínseco que se logra puede llegar a reducir el alcance de los esfuerzos de los empleados, producir ganancias a corto plazo en los resultados específicos y tener efectos secundarios de forma negativa en el desempeño y participación laboral (Deci, Olafsen y Ryan, 2017).

Además, la motivación autónoma es una de las variables centrales de la SDT que predice los resultados en el lugar de trabajo. La teoría asume que cuando los individuos puedan identificar el valor y la importancia de su actividad en el trabajo, mostrarán cualidades mejoradas de la motivación laboral (Deci et al., 2017). Asimismo, Fernet et al. (2012a) examinaron la motivación tanto autónoma como controlada de los directores de escuela y encontraron que su motivación autónoma estaba relacionada negativamente con el agotamiento del trabajo, pero positivamente relacionada con el compromiso laboral, mientras que la motivación controlada estaba relacionada positivamente con el agotamiento.

Estos estudios y otros han demostrado que la motivación autónoma predecía menos agotamiento laboral y rotación, así como una mayor satisfacción laboral, compromiso laboral y rendimiento, mientras que la motivación controlada ha tendido a mostrar resultados opuestos (Deci et al., 2017).

En una investigación realizada por Howard, Gagné, Morin y Van den Broeck (2016) mencionan que la SDT propone que los seres humanos experimenten diferentes tipos de motivación en varios grados. Estos investigadores en su trabajo encontraron que las personas motivadas de forma autónoma y altamente motivadas presentaron un rendimiento superior de trabajo, así como niveles más altos de bienestar a diferencia de una persona desmotivada. Por lo tanto, se sustenta la hipótesis de que las formas autónomas de motivación son mucho más importantes para promover resultados positivos en el lugar de trabajo que otras formas de control, es decir, de motivación controlada.

Los estudios de docentes en China (Nie et al. 2014; Levesque et al. 2004) mostraron que cuando los docentes percibían que sus supervisores les apoyaban más en sus necesidades básicas, los docentes informaron niveles más altos de motivación autónoma y estaban más satisfechos con sus trabajos y sus vidas. En contraste, cuando los maestros en Canadá (Fernet et al. 2012b) se sintieron obligados y controlados por sus supervisores, tuvieron niveles más bajos de motivación autónoma y mostraron más síntomas de agotamiento.

Se describen tres de las estrategias más utilizadas para promover o mantener la motivación intrínseca. Estas estrategias están asociadas con el reconocimiento y satisfacción de la autonomía, la competencia y las relaciones dentro del ambiente laboral: -Promover la iniciativa de los empleados: Las investigaciones realizadas en varios campos muestran, de manera repetida, que la posibilidad de tomar decisiones aumenta el sentido de auto-regulación y,

por lo tanto, la satisfacción y la productividad. Deci (2008), y Deci y Ryan (1985) argumentan que la búsqueda de seguridad o de alguna medida de control sobre sus experiencias es de vital importancia para la mayoría de las personas.

La SDT afirma que la motivación intrínseca está sustancialmente influenciada por el grado de apoyo que se dé a la autonomía (Deci y Ryan, 2002). Fomentar la autonomía significa que un individuo en una posición de autoridad toma en cuenta la perspectiva del otro, reconoce sus sentimientos aun si son negativos, le proporciona información pertinente, oportunidades para decidir y, a la vez, hace uso de un lenguaje no coercitivo (Restrepo y Valencia, 2014).

-Escucha activa: La escucha activa puede definirse como la escucha con el propósito de comprender (Pearson, Nelson, Titsworth y Harter, 2011). Esto implica que el oyente presta atención exclusiva, sin interrumpir, a la persona que habla, con el fin de comprender lo que esta persona dice. Implica, además, empatía, es decir, tratar de entender, hasta donde sea posible, la perspectiva del otro. Escuchar activamente no siempre es fácil porque existen razones tanto internas como externas que pueden interferir con dicha escucha (Restrepo y Valencia, 2014).

Por eso escuchar, realmente escuchar, es un acto de profundo respeto y cuidado por la otra persona y promueve, principalmente, el vínculo, pero, también, los sentimientos de autonomía y de confianza (Stone et al., 2009).

-Explicación significativa para realizar las tareas: En ámbitos laborales, se presenta comúnmente la estimulación a los empleados que muchas veces no quieren participar en actividades que pueden o no ser de su entera satisfacción o agrado. La idea que subyace a este tipo de incentivos es generar la motivación que la actividad en sí no genera (Reeve, Jang, Hardre y Omura, 2002).

Por otro lado, un ambiente de apoyo también motivará a los empleados a un mayor compromiso. Por lo tanto, los trabajadores estarán motivados para participar en actividades de prevención de la seguridad, como el cumplimiento, involucrarse en niveles más altos de comunicación de seguridad y participación en actividades de seguridad, y estar más satisfechos con su trabajo (Nahrgang et al., 2010).

La investigación basada en el SDT muestra generalmente asociaciones positivas entre las prácticas de apoyo a la autonomía de los directivos y la motivación de los empleados (e. g., Eyal y Roth, 2011). La investigación basada en el SDT subraya la importancia de considerar las diferentes formas de motivación, ya que están diferencialmente asociadas con resultados afectivos, actitudinales y conductuales (Gagné y Deci, 2005). La motivación autónoma se ha asociado positivamente con el bienestar psicológico, la satisfacción en el trabajo y el compromiso laboral mientras que la motivación controlada se ha asociado positivamente con las consecuencias negativas para los empleados, incluyendo la adicción al trabajo, el agotamiento y la intención de rotación.

Según Fernet, Trépanier, Austin y Levesque-Coté (2016) la motivación autónoma está negativamente relacionada con el agotamiento y positivamente relacionada con el compromiso y el desempeño en el trabajo. En cuanto a la motivación controlada, se asocia positivamente con el burnout y se asocia negativamente con el desempeño laboral, pero no con el compromiso.

La motivación autónoma se refiere a la experiencia de elección en la iniciación del comportamiento. Los maestros son motivados de manera autónoma cuando realizan su trabajo por el valor intrínseco de lograr metas significativas e interesantes o porque capta personalmente el valor de sus actividades de trabajo. SDT distingue entre motivación intrínseca (hacer algo por sí mismo) y motivación extrínseca (hacer algo por una razón instrumental).

La teoría también propone que la pueda ser interiorizada, lo que significa que, al adquirir y aceptar nuevos valores o metas, las personas se vuelven autónomamente motivadas a participar en comportamientos que expresan estos valores y metas (Fernet et al., 2012a).

En un estudio realizado por Margaretha (2019) sobre agotamiento y motivación en Indonesia, encontró que la motivación intrínseca tiene un efecto negativo con el burnout en el trabajo y la motivación extrínseca tiene un efecto positivo con el burnout laboral. Es decir, el empleado motivado intrínsecamente experimentó un menor agotamiento laboral en comparación con los empleados extrínsecamente motivados.

En cuanto a los factores motivacionales, los profesores que poco a poco se perciben como autónomamente menos motivados y eficaces en el cumplimiento de sus tareas en el aula, a pesar de que perciben una mayor presión para hacerlo, tienen más probabilidades de estar más agotados al final del año escolar (Fernet et al., 2012).

Por otra parte, Gorozidis y Papaioannou (2014), señalan que los profesores altamente motivados en la enseñanza o en la preparación de clases podrían estar menos motivados para participar en la formación continua y el desarrollo profesional, por varias razones: algunos programas de formación pueden ser limitados o estar fuera de su alcance; o se sienten satisfechos y eficaces en la forma en que enseñan, por lo que no se necesita formación; o simplemente no tienen la posibilidad, o la voluntad, de dedicar su tiempo personal a estas actividades. Aunque en la mente de los profesores existen razones tanto intrínsecas como extrínsecas para participar en la formación, las más predominantes son las formas más internalizadas de regulaciones de comportamiento (es decir, intrínsecas, identificadas), que corresponden a la motivación autónoma. En consecuencia, parece que la motivación para enseñar depende en gran medida de causas internas autónomas, ya que, como era de

esperar, sólo la motivación autónoma tendría un impacto significativo en las intenciones de los profesores de implementar en el futuro la materia innovadora.

Así mismo, los objetivos extrínsecos se definen como la búsqueda de motivadores extrínsecos, como la fama o el dinero. Los objetivos intrínsecos a la inversa se definen como la búsqueda de motivadores con valor intrínseco. Los contenidos típicos de los objetivos intrínsecos son la afiliación, el crecimiento personal, la salud y la libertad. Los objetivos intrínsecos y las metas de aprendizaje relacionadas con el trabajo de los docentes comparten algunas similitudes interesantes (Janke, Nitsche, y Dickhauser, 2015).

De acuerdo con Janke et al. (2015) en la terminología de SDT, la orientación de los objetivos de aprendizaje relacionados con el trabajo de los docentes se puede definir como la preferencia de los docentes por las metas intrínsecas centradas en el desarrollo profesional en las situaciones de rendimiento en el trabajo. Por lo tanto, los individuos deben percibir las oportunidades de satisfacción de la necesidad en un ambiente dado para desarrollar objetivos intrínsecos. Suponemos que los entornos que se consideran necesarios satisfacen este criterio porque han proporcionado la base para la satisfacción de la necesidad en el pasado. Por consiguiente, es más probable que los maestros que experimentan satisfacción de necesidades en su entorno de trabajo actual desarrollen una orientación de objetivos de aprendizaje relacionados con el trabajo. Por el contrario, los profesores que experimentan frustraciones en su entorno de trabajo actual pueden abandonar las posibles metas de aprendizaje y volver a centrarse en los objetivos externos, como la adquisición de su próximo cheque de pago.

Tipos de motivación

Dentro del marco de la teoría de la Autodeterminación conceptualiza la motivación en múltiples facetas, la cual cada una representa una forma distinta de regulación motivacional (Deci y Ryan, 1985, 2000; Gagné y Deci, 2005) y ha

sido ampliamente utilizada en el contexto deportivo (Standage y Ryan, 2012), educativo (Ryan y Deci, 2009) y laboral (Vansteenkiste, Lens, Witte, Witte, y Deci, 2004) intentando explicar los motivos por los cuales los individuos se involucran en una actividad determinada. Esta teoría declara en qué grado los comportamientos son volitivos o autodeterminados, delimitando un continuo motivacional en función del nivel de autodeterminación, estableciendo tres bloques motivacionales; motivación intrínseca, motivación extrínseca y la no motivación. Por un lado, la motivación intrínseca se produce cuando un ser humano participa en una actividad para el disfrute inherente a la actividad en sí, mientras que, por otro lado, la motivación extrínseca se origina cuando los comportamientos se llevan a cabo por una razón instrumental. La SDT propone que la motivación extrínseca se pueda internalizar para que se regule de manera autónoma. La regulación identificada, una forma internalizada de motivación extrínseca, ocurre cuando una persona elige actuar porque la conducta o el resultado de la conducta es de importancia personal. La regulación identificada y la motivación intrínseca son formas autónomas de motivación, mientras que las siguientes dos regulaciones son formas controladas de motivación. La regulación introyectada, es una forma internalizada pero controlada de motivación extrínseca, acontece cuando se llevan a cabo conductas para evitar sentimientos negativos como la vergüenza, o para lograr sentimientos positivos como el orgullo. La regulación externa, una forma no internalizada de motivación extrínseca, se produce cuando se llevan a cabo comportamientos para recompensas o castigos derivados externamente.

Por último, la no motivación es la ausencia de cualquier deseo de hacer un esfuerzo. La no motivación se ha definido como un estado en el que los individuos no asocian un comportamiento con resultados posteriores, y como tal, los comportamientos se ejecutan por razones desconocidas o no se ejecutan en absoluto (Deci y Ryan, 1985).

Continuando con los tipos de motivación se encuentra, la motivación

intrínseca supone el grado más alto de autodeterminación, y está conectada con personas que se implican en una actividad por motivos intrínsecos, como pueden ser la satisfacción, el disfrute o el placer. Por otro lado, la motivación extrínseca supone el segundo tipo de motivación, y se relaciona a personas involucradas en una actividad por razones instrumentales, como puede ser la búsqueda de situaciones externas (por ejemplo, el nivel económico, social, etc.), por lo que las inspiraciones de práctica no son inherentes a la propia actividad. Esto a su vez, la motivación extrínseca se subdivide en cuatro tipos de regulación, que de mayor a menor autodeterminación son las regulaciones integrada, identificada, introyectada y externa. Por último, se encuentra el nivel más bajo de autodeterminación que se denomina no motivación, en la que el individuo no encuentra motivos (ni intrínsecos ni extrínsecos) para implicarse en el desarrollo de la actividad (Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, Pulido, López, y Cuevas, 2014).

Más específicamente, la SDT reconoce que la motivación extrínseca, o participar en un comportamiento por razones distintas a la conducta intrínsecamente interesante y agradable, puede operacionalizarse en términos de tres tipos de regulaciones extrínsecas: (a) la regulación externa, en la cual el comportamiento se envuelve en porque las personas se sienten obligadas a hacerlo porque otros proporcionan castigos / recompensas externas por participar (o no participar) en el comportamiento; (b) la regulación introyectada, en la cual se implica el comportamiento porque los humanos sentirían orgullo, vergüenza o culpa si se involucraran (o no lo hicieran) en el comportamiento; y (c) la regulación identificada, en la cual el comportamiento se protege más a sí mismo y se considera importante y / o está en línea con los valores más cercanos. La regulación externa y la introyectada están controladas, ya que pertenecen a la presión externa o interna, mientras que la regulación identificada y la motivación intrínseca implica la conformidad de las razones detrás del comportamiento y, por lo tanto, son autónomas. La principal diferencia entre ambas es que con la regulación identificada, el comportamiento

que se realiza no se considera interesante en sí mismo: por ejemplo, si a los maestros no les gusta la enseñanza, pero de todos modos se esfuerzan por elaborar sus cursos porque ser un educador es una parte clave de su auto visión, poseen una regulación identificada; los maestros tienen una motivación intrínseca si encuentran que los cursos de arte son agradables en sí mismos. En particular, los empleados pueden poseer variadas formas de motivación para participar en un comportamiento dado, ya que, por ejemplo, los maestros pueden hacer un esfuerzo en su enseñanza tanto porque lo disfrutan (es decir, motivación intrínseca) o porque lo ven como necesario para la adquisición (es decir, regulación externa; ver también (Morán, Diefendorff, Kim y Liu, 2012; Van den Broeck, Lens, De Witte y Van Coillie, 2013).

Siguiendo en la línea, la investigación apoya claramente la idea de que los individuos tienen diferentes tipos de motivación, que van desde altos (autónomos) hasta bajos (controlados) niveles de autodeterminación. Los estudiantes por ejemplo pueden estar intrínsecamente motivados (cuando participan en actividades de aprendizaje por su atractivo inherente), motivados extrínsecamente (cuando participan en actividades por razones instrumentales) o amotivados (cuando no tienen motivación para una actividad) (Tessier, Sarrazin y Ntoumanis, 2010).

Según Tessier et al. (2010) dentro de los tipos de motivación se tiene que las regulaciones intrínsecas, integradas e identificadas están autodeterminadas, mientras que la no motivación, las regulaciones externas e introyectadas son formas de motivación no autodeterminadas.

3.- COMPROMISO LABORAL

En la última década, la literatura científica ha validado la importancia de considerar el compromiso laboral para muchos resultados relevantes, como el desempeño de los empleados (e.g. Demerouti y Cropanzano, 2010), y el bienestar (e.g. Bakker y Leiter, 2010). La mayoría de las investigaciones sobre

el compromiso laboral a nivel individual validaron su estructura de tres factores, compuesta por vigor, dedicación y absorción (e.g. Bakker y Leiter, 2010).

Según Schaufeli (2013) de acuerdo con el enfoque multidimensional (es decir, el compromiso laboral y organizacional) se establecen cuatro enfoques cada uno enfatiza un aspecto diferente del compromiso: (1) su relación con el desempeño del rol; (2) su naturaleza positiva en términos de bienestar del empleado en comparación con el agotamiento; (3) su relación con trabajos ingeniosos; y (4) su relación tanto con el trabajo como con la organización.

Al comprender los antecedentes del compromiso laboral, las organizaciones pueden trabajar para crear un entorno que alimente una mayor participación. Los empleados con alta disposición afectiva pueden ser experimentados como más agradables y amables en las relaciones interpersonales, y así evitar los conflictos laborales. Como resultado, los empleados pueden invertir más esfuerzos y recursos en el trabajo y, por lo tanto, estarán más comprometidos. Las personas con disposiciones afectivas positivas pueden mejorar su propio compromiso de trabajo -y el de los demás- al ayudar a crear relaciones de trabajo positivas (Steger, Littman-Ovadia, Miller, Menger y Rothmann, 2012).

De esta manera, es importante implementar estrategias de desarrollo humano en las instituciones educativas para la detección de necesidades, a fin de mantener no sólo un buen desempeño, sino un sentido de compromiso, ya que son centros que generan conocimientos y son fuentes de formación humana y capaces de fortalecer empleados que se sientan cómodos, satisfechos y comprometidos con la organización. Es por ello, que las instituciones deben ofrecer incentivos como mecanismos de motivación que estimulen al empleado llevándolo al éxito organizacional (Harris et al., 2014).

Dentro de este contexto, el compromiso organizacional representa un

mecanismo de estímulos para promover el éxito, es necesario la presencia de objetivos como referencia para la búsqueda de todos los logros. Siendo así, la organización debe buscar un sentido de identidad de ellos, con su personal, por lo que resulta interesante seguir inculcando el deseo de continuar participando de una manera activa, a través de aportaciones e ideas para el alcance y cumplimiento de objetivos (Harris et al., 2014).

Las emociones positivas (e.g. alegría, interés, satisfacción) podrían facilitar los comportamientos de trabajo proactivos y adaptativos de las personas, incluidos los tipos de trabajo en equipo y la acción comprometida que están asociados con el trabajo significativo. Dada la importancia del trabajo significativo, las organizaciones deben aumentar su conciencia de su impacto en la salud mental en general, y en la participación laboral en particular (Steger et al., 2012).

Por otra parte, un pensamiento general del compromiso es que los empleados comprometidos dan más de lo que tienen para ofrecer, y que, como resultado, una fuerza de trabajo comprometida es simplemente una más productiva (Macey, Schneider, Barbera y Young, 2009). Así mismo, si los empleados están más comprometidos, sus organizaciones deben demostrar un desempeño financiero superior, la métrica final contra la cual se juzga el éxito y el fracaso (Macey et al., 2009).

El compromiso laboral se caracteriza por la energía, la implicación y la eficacia, que se consideran los opuestos directos de las tres dimensiones del agotamiento, el agotamiento, el cinismo y la falta de realización, respectivamente. Por implicación, eso significa que las personas que tienen un alto compromiso son inevitablemente bajas en el agotamiento, y viceversa (Schaufeli, 2013).

Por lo cual, el compromiso laboral se refiere a un estado de ánimo

positivo, satisfactorio y relacionado con el trabajo, que se caracteriza por el vigor, la dedicación y la absorción (Bakker, Albrecht y Leiter, 2011; Schaufeli y Bakker, 2010). Bakker et al. (2011) enfatizan en particular la experiencia de la energía (vigor) y la percepción del trabajo como una búsqueda significativa y mecanizante. Investigaciones anteriores muestran que el compromiso del profesor es predicho positivamente por la autoeficacia del profesor y predicho negativamente por el agotamiento emocional (Skaalvik y Skaalvik, 2016).

Por tal motivo, los empleados comprometidos tienen altos niveles de energía y resiliencia mental mientras trabajan (vigor), y experimentan un sentido de significación, entusiasmo y desafío (dedicación). Además, a menudo están felizmente absorbidos en su trabajo, de modo que el tiempo pasa rápidamente (absorción). El compromiso se refiere a la energía enfocada que está dirigida hacia metas organizacionales (Macey et al., 2009).

Además, Gruman y Saks (2011) afirman que para que se produzca el compromiso debe haber una alineación entre las metas individuales y las metas organizacionales. Esta alineación garantiza un enfoque estratégico a la participación porque garantiza que los empleados se comprometan en tareas que son importantes para el logro de las metas y objetivos de una organización.

De acuerdo con Ojeda, Talavera y Berrelleza (2016) en los últimos años se ha incrementado el estudio del compromiso organizacional, siendo ésta una de las actitudes más investigadas por los psicólogos dentro del comportamiento organizacional. Son numerosas las perspectivas desde las cuales se ha abordado su estudio; desde su relación con prácticas y estilo de liderazgo, satisfacción con la comunicación, satisfacción laboral, ambiente organizacional, percepción de apoyo organizacional, e intención de permanencia, entre otras. Sin embargo, en México es muy poca la investigación que se ha realizado en este campo, las pruebas aportadas por dichos estudios indican que la falta de compromiso puede reducir la eficacia y competitividad de la organización.

Así mismo, estos autores en su estudio encontraron que, respecto al rol del apoyo organizacional en el entorno laboral, los docentes consideran que las acciones que realiza la organización enfocadas a su bienestar y valoración de su contribución a las metas son satisfactorias y aumentan la satisfacción con el trabajo y la intención de permanencia. Por un lado, el apoyo de la organización contribuye a que el trabajador se considere una parte importante de la empresa, favorece que se sienta con mejor estado de ánimo y perciba su trabajo como una actividad más agradable lo que resulta en beneficio para su desempeño laboral.

En un estudio realizado por Rosas (2017) sobre compromiso organizacional y satisfacción laboral, dentro de los resultados de compromiso organizacional, se evidencia que el 55.1% de docentes estuvieron medianamente comprometidos con sus instituciones educativas respectivas, de igual manera un 22,9% de docentes no estuvieron comprometidos con su institución y el 22,0% de docentes presenta están comprometidos con su institución que labora. Por otra parte, a mayor nivel de satisfacción laboral mayor es el nivel de compromiso organizacional, el resultado de la investigación muestra que el 88,1% de docentes tuvieron el nivel insatisfecho que se refiere a los incentivos económicos, falta de infraestructura, entre otros. Por lo que se observa que no demuestran buena disposición a cumplir con los objetivos de la institución y en algunos tienen tasas de deserción escolar. Por tanto, existe correlación directa o positiva entre satisfacción laboral y compromiso organizacional.

Por otra parte, en el estudio realizado por Murrillo y Román (2013) los resultados muestran una situación conocida para la comunidad latinoamericana pero quizá asombroso en otros contextos: que uno de cada tres profesores y profesoras que enseñan en escuelas primarias de América Latina complementa su labor como docente con otro trabajo.

Cabe mencionar, también el constatar que la mayor parte de los docentes, que admiten ejercer en dos actividades laborales remuneradas, se conservan en el campo educativo ya sea instruyendo en otra escuela o desempeñando labores directivas o posiblemente impartiendo clases privadas. Los datos muestran también, como es previsible, que poseen doble trabajo en gran medida los profesores cuya jornada laboral en la escuela es menor a 30 horas semanales. No obstante, es importante recalcar que un poco más del 20% de los docentes que trabajan 30 horas o más en la escuela tiene dos trabajos. Así mismo, los docentes que tienen dos trabajos destinan proporcionalmente menos tiempo a preparar clases, a trabajar en equipo y a atender estudiantes fuera de clases. No solo se ve afectado el poco tiempo para la preparación de las clases, si no también muy seguramente se flaquea la motivación, la actitud y el compromiso del docente con la escuela y sus estudiantes, al estar sobrecargado por responder en ambos espacios laborales.

En una investigación realizada por Maldonado-Radillo, Ramírez, García y Chairez (2014) a un grupo de profesores en base a sus resultados obtenidos se identificó dentro de un nivel medio el compromiso de los docentes. En relación a las variables demográficas, ninguna de estas variables se identifica como diferenciadora ya que no hacen influencia sobre el compromiso que revela tener los docentes con la organización. El género de los profesores no se encuentra como una variable que admita establecer diferencias respecto al compromiso, a pesar de que se nota una tendencia de los hombres a estar más comprometidos que las mujeres. La edad de igual manera, no es una variable que permita establecer diferencias respecto al compromiso organizacional aun cuando existen características de cada grupo de edad; sin embargo, el grupo de profesores de entre 46 y 55 años muestra una preferencia a un mayor compromiso, tal vez por su trayectoria dentro de la organización.

Modelo multidimensional de Meyer y Allen

En los resultados obtenidos en un estudio realizado por Barraza (2008) a

un grupo de profesores, pudieron afirmar que el compromiso organizacional, desde el enfoque conceptual-multidimensional de Meyer y Allen (1991), se puede caracterizar como un estado psicológico derivado de la relación entre una persona y una organización. En el caso de los docentes de la ciudad de Canatlán Durango ese estado psicológico adquiere las siguientes características: se presenta con un nivel moderado (66%), lo cual puede ser considerado adecuado ya que esto permite derivar dos consecuencias favorables: es de esperarse una intención de permanencia en los docentes de la ciudad de Canatlán, es decir, una intención de continuar en la institución donde laboran actualmente. Y es de esperarse un mayor esfuerzo laboral de los docentes; esfuerzo que se puede reflejar en el tiempo dedicado al trabajo y la intensidad del mismo.

Según Edel, García y Casiano (2007), mencionan cómo dentro de la propuesta de la teoría de Meyer y Allen (1991) con respecto a la conceptualización del compromiso organizacional lo dividen en tres componentes: afectivo (apego emocional, la identificación y la participación del empleado en la organización), de continuidad (se basa en los costos que el empleado relaciona con dejar la organización. Puede deberse a la pérdida de antigüedad para promoción o prestaciones) y normativo (supone los sentimientos de obligación de los empleados para permanecer con la organización solo por deber; esto es hacer lo correcto); sosteniendo que la naturaleza del compromiso es, respectivamente, el deseo, la necesidad o el deber de permanecer en la organización.

Asimismo, de acuerdo con la teoría de Meyer y Allen (1990), los tres componentes antes mencionados, describen y representan la situación del componente actitudinal; es decir, los empleados pueden experimentar cada uno de estos estados psicológicos en mayor o menor medida. Algunos empleados, por ejemplo, pueden sentir la necesidad y la obligación de permanecer en la organización mas no el deseo; otros pueden no sentir la necesidad ni la

obligación, pero si el deseo. Por lo tanto, el compromiso que siente cada persona, refleja el estado psicológico de ella.

Componentes del compromiso organizacional

Meyer y Allen (1991) relacionan la definición de los aspectos desiguales del compromiso organizacional, su trabajo más reciente plantea una división de los tres componentes, constituyendo así el componente afectivo, de conformidad y normativo, que al final se relacionan entre sí.

Compromiso afectivo

Meyer y Allen (1991) declaran que este compromiso reside en la unión de lazos emocionales que las personas emiten en la organización. Mostrando una actitud emocional al descubrir la satisfacción de las necesidades y expectativas; lo que indica su entusiasmo en permanecer en la institución.

En un estudio realizado por Ríos, Pérez, Sánchez-Fernández y Ferrer (2017) sus resultados indican que, la dimensión *compromiso afectivo* es un indicador de intensidad efectiva del docente y su compromiso con una Institución de Educación Superior (IES), pues desarrolla sentimientos de apego emocional hacia la institución donde trabaja. En relación a las estrategias de contratación, por ende, de compensación a sus docentes, los resultados muestran que, aunque las IES utilizan tanto el sistema de salarios como el de honorarios, en las IES privadas están realizando un uso intensivo de la estrategia de compensación por honorarios. En cuanto a la relación de las estrategias de compensación que siguen las IES y su impacto en el Compromiso Organizacional se encontró que, cuando las IES adoptan la estrategia de compensación por salarios, sus docentes muestran un mayor compromiso afectivo que cuando la IES implementan la estrategia de compensación por honorarios. Consecuencia de todo ello se determinó en esta investigación que, la compensación por salarios es la mejor estrategia a implementar enfocada a sus docentes. Por lo tanto, se deduce que, a través de

compensación por salarios, las IES se encontrarán más habilitadas para alcanzar sus objetivos de calidad, debido a que sus docentes se sienten más comprometidos con ellas.

Asimismo, en un estudio llevado a cabo por Zamora (2008) logro identificar los factores de la organización escolar que son más valorados por los profesores. Ellos son: logro pedagógico, reconocimiento a la labor realizada, recursos educativos y condiciones administrativas. de ellos, el único que presenta una relación significativa con el compromiso organizacional afectivo es el “recurso educativo”.

Es interesante considerar que el “logro” requiere de una actitud proactiva de parte del profesor. El “logro” surge por lo que el profesor hace, sin embargo, a la luz de los resultados obtenidos, hay que reconocer que este “hacer” no es tan relevante a la hora de evaluar el apego afectivo con el establecimiento.

A diferencia de los factores que requieren una disposición activa del profesor, como es el “logro” o el “reconocimiento”, este estudio ha podido constatar que el compromiso organizacional afectivo se configura a partir de las condiciones laborales, donde el docente juega un rol más pasivo. Particularmente el único factor que presenta una relación significativa con el compromiso organizacional afectivo es el “recurso educativo”.

Es interesante advertir que este factor alude, entre otros aspectos, al perfil académico de los alumnos, al respecto, el alumno es representado por el docente como una condición laboral que dispone la escuela y que es administrable por la gestión directiva: se puede otorgar, dosificar, sustituir.

Compromiso de continuidad

Es el reconocimiento de la persona, referente a los costos como los económicos, físicos y emocionales. Es decir, cuando el empleado se siente

hermanado a la organización porque ha invertido tiempo, dedicación, esfuerzo, y pensar en dejarlo todo, las oportunidades se minimizan y por ende se incrementa su cercanía con la institución; siempre con la expectativa de que las oportunidades del exterior sean mucho mejores que organización donde se encuentre.

Compromiso normativo

De acuerdo con Bayona y Goñi (2007) declara que de los tres compromisos el que es menos estudiado fue el normativo; empleando técnicas empíricas de investigación. Este elemento aparece debido a que el empleado siente la obligación de permanecer en la empresa porque cree que es la decisión correcta, según Ramos (2005) manifestó que el compromiso normativo debía considerarse como el total de presiones normativas de tipo social, económico, cultural y familiar, entendidas en actuar de forma semejante con los objetivos indispensables establecidos por la organización.

Importancia del compromiso organizacional

De acuerdo con Peters y Waterman (1982) el éxito de toda organización es interpretado como el resultado de involucrar a la institución con integrantes de diferentes culturas, con algo en común enfocado en un punto de vista compartido, cuyo principal objetivo es la productividad a través de los individuos.

El éxito de las organizaciones se ve reflejado y se entiende de diferentes formas y apariencias. Lo primordial es compartir la semejante visión en que está sostenido el éxito. Doug y Fred (2006) afirman que el éxito tanto de forma individual como organizativa necesita de competencias honorables, siendo así la plataforma activa de la inteligencia moral, definiendo así la capacidad mental y/o psicológica para implantar cómo los principios deben asignarse a los valores individuales, a los objetivos y por lo tanto a las actitudes.

Según Bayona y Goñi (2007) la eficacia de toda organización se ve reflejada en que tanto se cumplen los objetivos. Desarrollando una relación con el ámbito educativo, en donde los agentes educativos son los actores protagonistas con el propósito primordial de que cada institución esté basada en una firme formación integral educativa.

4.- BURNOUT

El síndrome de *burnout* es una respuesta prolongada a una serie de estresores emocionales e interpersonales crónicos en el trabajo y se explica por medio de tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización o cinismo y baja realización personal. La profesión docente es una de las más vulnerables a este síndrome debido a su carácter asistencial y de dependencia de los estudiantes hacia el profesor (Arias y Jiménez, 2013).

Antecedentes históricos del burnout

Dentro de las etapas del estrés laboral, se encuentra el Síndrome de Burnout también conocido por el "síndrome del profesional quemado" fue utilizado originariamente por Freudenberger (1974), psicólogo clínico, la difusión se debe a Maslach Cristina, investigadora en psicología social.

Un número considerable de autores se han interesado por este concepto desde hace mucho tiempo. Por ejemplo, Freudenberger (1974, 1980) y Maslach y Jackson (1981, 1982; 1986), estos autores trabajan el síndrome de burnout como una respuesta a un estrés emocional crónico que se caracteriza por agotamiento físico y psicológico, una conducta fría y despersonalizada en la relación con los demás y sentimiento de incompatibilidad a las tareas que se deben de realizar.

Maslach y Jackson (1981) definen el agotamiento como "un síndrome de agotamiento emocional y de cinismo que ocurre con frecuencia entre las personas que realizan trabajos "de algún tipo de servicios humanos" (p.99). Al

enseñar que es una de esas profesiones, también se considera que los maestros son sensibles al síndrome de burnout porque “(1) la relación entre un proveedor y un receptor es fundamental para el trabajo, y (2) la prestación de servicio, cuidado o educación puede ser lleno de tensión emocional” (Maslach y Schaufeli, 1993, p.4).

También, es primordial mencionar que uno de los importantes antecedentes del burnout es la sobrecarga de trabajo, así como otros factores tales como ambigüedad de roles, conflicto de roles, falta de autonomía y recompensas, entre otros (Patlán, 2013).

En el campo de la educación, los docentes de primaria son profesionales en alto riesgo de sufrir el síndrome de burnout. El mal funcionamiento relacional y comunicativo entre el sujeto-docente con sus prácticas educativas conlleva a engendrar factores de riesgo para sufrir el síndrome de burnout (Calera, Esteve, Roel y Uberti-Bona, 1999).

Es por ello que, una práctica docente mal planeada, una visión equívoca del estudiante, la carencia de formación profesional, la falta de capacidades comunicativas, las relaciones distantes con los compañeros, las inadecuadas concepciones sobre la enseñanza, la ausencia de estrategias de afrontamiento, la falta de ambientes físicos bien dispuestos y la carencia de docentes reflexivos se interactúan como ejes fundamentales para la consideración de las particularidades del sujeto-docente quemado (Muñoz y Correa, 2012).

Por lo tanto, el burnout como resultado del estrés prolongado es relacionado con la intensidad del trabajo; la persona no puede ser encontrada en la función comercial de manera efectiva. Esta incapacidad para lidiar con las condiciones de estrés negativo puede considerarse como la última etapa del proceso. La gente debe trabajar y tener un trabajo para sobrevivir. Si la persona tiene dificultades debido a las condiciones de trabajo, seguirá siendo un

proceso difícil en su vida. Esta situación trae muchos problemas. Las personas comunes contra las personas que trabajan con la despersonalización y el logro personal y la competencia para sentirse emocionalmente agotados conducirán a una disminución de los sentimientos (Szeliga-Kowalczyk, 2015).

De acuerdo con Maslach y Jackson (1986) las tres dimensiones del agotamiento se pueden describir de la siguiente manera. El agotamiento emocional se ve como el componente de estrés. Incluye sentimientos de estar emocionalmente sobre extendido y agotado de los recursos emocionales de uno. La fatiga, el debilitamiento y la pérdida de energía son características del agotamiento emocional. La despersonalización es un componente de evaluación que se refiere a la pérdida del idealismo y ser negativo y desapegado hacia el propio trabajo y los destinatarios de los servicios. La falta de logros personales (o logros reducidos) es el componente de autoevaluación, representa un declive de las percepciones de uno sobre la efectividad y la competencia del trabajo al trabajar con otras personas.

Por muchos años, el síndrome de burnout ha sido reconocido como un riesgo laboral para diferentes profesiones orientadas a las personas, entre ellas la educación. Dentro de estas ocupaciones, las normas que prevalecen son ser independientes y están en primer lugar las necesidades de los demás, trabajar largas horas y hacer lo que sea posible para ayudar a un cliente o estudiante, es darlo todo. Además, los entornos organizacionales para estas labores, están conformados por diferentes factores como los políticos, sociales y económicos, que genera como resultado entornos de trabajo con una alta demanda y pocos recursos (Maslach y Leiter, 2016).

Burnout es un síndrome que resulta de una forma de estrés crónico asociado con las interacciones frecuentes y el contacto cercano con los demás (Ghanizadeh y Jahedizadeh, 2015). De tal manera que el síndrome de burnout se utiliza con frecuencia para dar cuenta de los problemas físicos y psicológicos

relacionados con los profesionales de servicios humanos, como profesores, enfermeras, trabajadores sociales, etc. La enseñanza es uno de los dominios más acalorados y propensos al agotamiento (Ghanizadeh y Jahedizadeh, 2015).

Diferencia entre estrés y burnout

El síndrome de burnout es una respuesta al estrés laboral; es una experiencia compuesta por cogniciones, emociones y actitudes negativas hacia el trabajo y las personas con que se relaciona por su labor. Esta enfermedad se ha detectado como riesgo para las profesiones relacionadas al trabajo con individuos, como lo es la educación, salud y recursos humanos. Se reconoce el magisterio como una labor propensa a desarrollar este fenómeno, ya que implica realizar diversas actividades dentro y fuera del aula, que van desde relacionarse con compañeros y alumnos, hasta elaborar planeaciones curriculares, evaluaciones y participar en actividades de organización (Rodríguez, Guevara, y Viramontes, 2017).

De acuerdo con el estudio realizado por Ratto, García, Silva y González (2015) obtuvieron que el estrés laboral indicado por las demandas excesivas para los recursos personales (estrés de rol), dificultades respecto al estilo de Dirección (supervisión), a los recursos materiales, falta de claridad en las funciones a realizar en el trabajo, (condiciones organizacionales) y la percepción de no ser debidamente reconocidas (falta de reconocimiento profesional) se relacionan con el síndrome de burnout de acuerdo a lo reportado por el grupo de maestros.

Asimismo, la carga de trabajo percibida es un indicador fuerte del agotamiento; los maestros que reportaron una mayor carga de trabajo percibieron más estrés. Los profesores con mayores niveles percibidos de autonomía y apoyo de los compañeros de trabajo reportaron menos estrés. El ser altamente reflexivo realzó el papel beneficioso de la autonomía como

recurso laboral para predecir el estrés. Parece que los profesores reflexivos eran más capaces de utilizar los beneficios de trabajar en un entorno de apoyo a la autonomía para prevenir el estrés (Košir, Tement, Licardo y Habe, 2015).

Variables asociadas al burnout

El síndrome de burnout se encuentra asociado con diversas variables como son: demográficas, personales, laborales, de rendimiento y de salud en población mexicana laboralmente activa. Por ejemplo: en relación a las variables demográficas asociadas al síndrome de burnout sobresalen la edad como una de las variables más frecuentes señaladas con el (20.31%), el sexo (20.31%), la antigüedad (17.18%), el estado civil (14.06%) y la escolaridad (12.50%). En cuanto a las variables laborales está la jornada o número de horas (7.8%), la sobrecarga de trabajo (6.25%), las condiciones físicas en la cual se realiza el trabajo (6.25%), la interacción social (6.25%), la naturaleza del trabajo (4.68%) y el puesto (4.68). Respecto a variables extra organizacionales, se mencionaron el número de hijos (3.12%), la relación con la pareja (3.12%) o exigencias del hogar (3.12%). Como consecuencia del burnout la salud mental o indicadores de bienestar psicológico fueron indudablemente los más señalados (Juárez-García, Idrovo, Camacho-Ávila y Placencia-Reyes, 2014).

Por consiguiente, en un estudio realizado por Colino y Pérez (2015) encontraron que de acuerdo a como la teoría lo predice, las variables sociodemográficas se presentan facilitadoras del síndrome de burnout. El género femenino y docentes con elevada cantidad de horas semanales de trabajo, tienden a puntuar más alto en el agotamiento emocional. A su vez, maestros con poca antigüedad en el ámbito educativo, que no tienen formación docente y que trabajan en dos escuelas son propensos a presentar una baja realización personal. Así mismo, el contexto del trabajo se asocia con los niveles alcanzados por el docente en el burnout.

En un estudio realizado por Esteras, Chorot y Sandín (2014) sus

resultados demuestran en primer lugar, que los niveles medios de burnout correspondientes a la muestra de docentes de la ciudad de Benidorm eran bajos en las tres dimensiones de burnout. Respecto al papel de los factores socio-laborales (i.e., factores que caracterizan los aspectos laborales u organizacionales de la actividad docente), solamente encontraron que algunos de ellos parecían predecir de forma significativa con el burnout. En principio se detectaron que dos factores del entorno laboral, i.e., la carga laboral y la satisfacción laboral, parecían relacionarse de forma consistente con todas y cada una de las tres dimensiones del burnout, pudiendo actuar el primero como factor de vulnerabilidad y el segundo como factor protector.

Desde esta investigación se concluye que el agotamiento emocional depende en gran parte del nivel de estrés relacionado con la actividad docente (e.g., por cambios en las normas, problemas de los estudiantes, exigencias de la docencia, burocracia, etc.), aunque también se relaciona con el nivel de satisfacción laboral (e.g., satisfacción con los horarios de trabajo, los medios didácticos, las expectativas de promoción, el desarrollo de la profesión, etc.).

Así mismo, en un estudio realizado Carollto y Cámara (2017) demuestran que variables tales como deterioro cognitivo, agotamiento psicológico, frustración y sufrimiento psicológico, están relacionadas con el grupo de maestros que piensan en abandonar el contexto del aula, temporal o permanentemente, así como los docentes que se sienten sobrecargados por las demandas laborales, experimentan conflictos de roles, en la sensación de tener que hacer su trabajo de una manera diferente de lo que creen que debería ser y que no están seguros de sus roles, atribuciones y criterios de evaluación.

En un estudio realizado por Ramírez y Zurita (2010) a un grupo de docentes en Chile, reportan que en cuanto a los resultados asociados a la perspectiva del trabajo desempeñado, se observa una tendencia que indica que en el grupo de personas que presentan una visión más positiva al trabajo que ejecutan, es decir, como carrera o como vocación, surge un menor número de

personas que presentan el Síndrome de Burnout, mientras que en el grupo de empleados que consideran su trabajo sólo como un trabajo, presentan un mayor número de individuos que muestran el Síndrome o están en riesgo de experimentarlo. Por otra parte, se puede señalar que a medida que se incrementa la edad, el número de personas que experimenta los diagnósticos de presencia o riesgo del Burnout aumenta. Este resultado difiere de lo señalado por Maslach, Schaufeli y Leiter (2001) en cuanto a que el síndrome se presenta en mayor medida en aquellos trabajadores jóvenes (menores de 30 y 40 años).

Por el contrario, en el estudio realizado por Hermosa (2006), sus resultados muestran que a mayor satisfacción laboral el nivel de *burnout* en la dimensión agotamiento es menor. Por otra parte, en cuanto a las variables sociodemográficas, se destaca que, en los diferentes rangos de edad contemplados, los promedios de cada dimensión del *burnout* se comportaron de manera homogénea, con niveles de Agotamiento e Ineficacia bajos y nivel medio de cinismo, lo cual evidencia que en esta muestra la edad no es un factor particularmente discriminatorio de la aparición y mantenimiento del síndrome de *burnout*. En cuanto al sexo la diferencia entre la muestra de hombres y mujeres es levemente más alta en los hombres en todas las dimensiones del *burnout*. En cuanto a las variables antigüedad en la institución y tiempo de ejercicio profesional se observa que el aumento en el tiempo de permanencia en la institución y el tiempo en el que se ha ejercido la profesión incrementan levemente los niveles en las diferentes dimensiones del *burnout* y descienden los promedios de satisfacción laboral.

En un estudio realizado por Barutcu y Serinkan (2013) encontraron que los salarios inadecuados de los docentes han sido identificados como causa mayor de agotamiento. Otro resultado, descubrió que la edad de los docentes afecta en el agotamiento, encontrando que los maestros jóvenes tenían más agotamiento que otros grupos de edad.

También, a través de una extensa investigación acerca del burnout, se encontraron factores que determinan el agotamiento, están los antecedentes situacionales y los individuales. Los primeros se refieren a características del trabajo, como por ejemplo demandas de trabajo cuantificables; sobrecarga, presión de tiempo y demandas de trabajo más cualitativas; como conflictos de roles y ambigüedad, escasos o nulos recursos laborales; falta de apoyo social de los compañeros y supervisores, control y autonomía, características ocupacionales como, el ocultar emociones en el trabajo y las características organizacionales, por ejemplo, conflicto ente organización y empleados. En cuanto a los antecedentes individuales se encuentran variables demográficas, edad, sexo, estado civil, nivel de educación, actitudes relacionadas con el trabajo, como las altas expectativas y poco realistas y características de personalidad (Mojsa-Kaja, Golonka, y Marek, 2015).

En la investigación realizada por Muñoz y Piernagorda (2011) sus resultados comprueban que los docentes poseen una prevalencia media del síndrome de burnout, lo que se concibe como una directriz fuerte a vivir los sufrimientos de la enfermedad. Dicha prevalencia se evidencia en las todas las dimensiones del burnout, debido a la sobrecarga laboral, mal comportamiento de los alumnos y diferencias entre colegas y padres. También, al contrastar los puntajes de las dimensiones del SB con el estado civil de los docentes se halló que era mayor la tendencia en personas casadas que en solteras. Asimismo, se asemejó que los docentes de secundaria tienen una prevalencia mayor a padecer el SB que los docentes de primaria. Por otro lado, se demostró que los docentes de mayor edad (41 a 50 años) tienen mayor tendencia al síndrome.

Aunque se han estudiado los factores individuales y organizacionales en relación con el agotamiento del docente, se encontró que los factores organizativos desempeñan un papel en la predicción del agotamiento del docente (Brown, 2012). En consecuencia, un liderazgo escolar de apoyo que

proporcione normas, metas y valores que sean compartidos por todos o la mayoría de los maestros en la escuela puede aumentar las creencias de los maestros sobre sus propias capacidades y las de los demás dentro de la escuela (Brown, 2012). Y así evitar en la medida de lo posible el síndrome de burnout.

Por consiguiente, el docente viene siendo protagonista y elemento de una realidad en evolución, motor de cambio en un nuevo espacio social donde se adaptan a su práctica docente a nuevas peticiones y expectativas que van en aumento en un contexto de reformas educativas y de evolución del reconocimiento social de su actividad. La docencia ha sido considerada tradicionalmente un ámbito donde los profesionales pueden verse afectados por el síndrome de estar quemado (*Burnout*). En este sentido, los cambios en el rol del profesor, en su reconocimiento social, los nuevos modelos en la educación que proponen mayores instancias y requerimientos, la falta de recursos para dar respuesta y la interacción con los estudiantes, comúnmente caracterizada por indisciplina o violencia en el aula, estiman beneficiar el desarrollo del fenómeno (Durán, Extremera, Montalbán y Rey, 2005).

Por esta razón, los docentes constituyen un grupo clasificado como una de las llamadas profesiones de ayuda, que son grupos de riesgo particularmente vulnerables al síndrome de burnout profesional. Por eso, las consecuencias del síndrome tienen un efecto negativo en los docentes con burnout cuya salud se deteriora y por lo tanto trabajan menos eficazmente (Brudnik, 2009).

En un entorno escolar, por ejemplo, las cualidades de las tareas (como sobrecarga de trabajo, tipos de comportamiento de los alumnos, conflicto de roles, tipo de alumno), apoyo social, relaciones entre padres, la comunidad y las características de la institución como consecuencia podrían llevar a un aula con clima negativo o positivo, que podría afectar el agotamiento de los docentes

(Rey, Extremera y Pena, 2012; Skaalvik y Skaalvik, 2009).

En una investigación llevada a cabo por Jiménez, Jara y Miranda (2012), a un grupo de profesores en Chile, encontraron que, respecto a la relación de burnout y satisfacción laboral, se observa que existe una relación inversa y altamente significativa entre estas variables, observándose que a mayores niveles de burnout menores niveles de satisfacción laboral. De esta forma, la primera dimensión de burnout (*agotamiento emocional*) correlaciona de manera inversa y altamente significativa con la mayoría de las escalas que componen la variable satisfacción laboral. También se observa que la presencia de la satisfacción laboral en conjunto con la variable apoyo social, actuarían como factores protectores que mitigarían los efectos nocivos generados por los niveles de burnout. No obstante, la ausencia de estas variables, actuarían como factores de riesgo en el desarrollo de estrés laboral en docentes.

También, en un estudio realizado por Temam, Billaudeau y Vercambre (2019) a profesores franceses encontraron que el apoyo en el trabajo se asoció con un nivel menor de agotamiento. Es decir, se encontró que los maestros que informaron un mayor apoyo social por parte de sus supervisores, tenían un menor riesgo de presentar agotamiento, mientras que, por otra parte, la asociación no era significativa con el apoyo social de los compañeros de trabajo.

De tal forma que los investigadores en el área de la educación han notado una aceleración en la velocidad del trabajo entre los docentes y un número creciente de asignaturas en los últimos años, lo que da por resultado menos descanso y a su vez indica que esta situación puede resultar en un mayor agotamiento emocional y por ende una menor satisfacción laboral (Skaalvik y Skaalvik, 2009).

En un estudio realizado por Szeliga-Kowalczyk (2015) a un grupo de

profesores encontraron que el síndrome de agotamiento ocupacional afecta a 40 (91%) de los docentes encuestados. La mayoría de ellos están en la fase inicial, pero se puede afirmar que el síndrome de burnout es un fenómeno frecuente, teniendo en cuenta que solo cuatro (9%) de los encuestados no sienten ninguno de sus síntomas. Diez de los encuestados (50%) de los hombres logran un bajo nivel de agotamiento ocupacional. El nivel medio de agotamiento ocurre con mayor frecuencia entre las mujeres que entre los hombres, y el nivel alto solo ocurre entre las mujeres. El grupo más grande que representa el bajo nivel de agotamiento es el grupo de 36 a 45 años, y es seguido de cerca por un grupo de personas de más de 45 años. El grupo más joven (26 a 35 años) con mayor frecuencia llega al nivel medio de agotamiento ocupacional. El mayor porcentaje del bajo nivel de agotamiento ocupacional se refiere a los grupos con un registro de trabajo de 11-15 años y 6-10 años.

Rionda-Arjona y Mares-Cárdenas (2011) en su estudio realizado a profesores de primaria en México sus resultados arrojan que el 31% de los profesores presentó un nivel bajo de burnout, 56% un nivel medio y 13% un nivel alto. Se pudo constatar la presencia del síndrome en la mayoría de la población (69%) en sus niveles medio y alto. Al examinar los puntajes alcanzados por los profesores en las tres dimensiones del burnout, cabe mencionar que 50% de la planta docente presenta niveles medios y altos en el rubro de Despersonalización, dimensión que muestra actitudes, sentimientos y respuestas negativas, distantes y frías hacia los alumnos que tienen a su cargo. Esta condición consigue especial atención porque las actitudes negativas de los profesores hacia los niños podrían perturbar negativamente su motivación hacia la escuela y el aprendizaje.

También, en un estudio realizado por Arvidsson, Håkansson, Karlson, Björk y Persson (2016) descubrieron que los docentes que imparten clases en grados superiores se ven más afectados de agotamiento que de grados más inferiores, esto debido a que los grados más elevados llevan más materias, más

clases y el número de alumnado es mayor. Además, se señala que, entre más grande sea el alumno pueden ser más exigentes y los profesores en mayor medida enfrentan problemas y conflictos de disciplina. En los hallazgos encontrados, mencionan también, que el 15% de los docentes presentaron signos de agotamiento, con un estado psicológico indeseable, esto debido tanto a factores ocupacionales como sociodemográficos, presentando hombres y mujeres una prevalencia similar de agotamiento.

En cambio, a medida que los maestros participan más en actividades de aprendizaje profesional, su sentido de logro personal aumenta; y viceversa. Por lo tanto, el estímulo y el apoyo para las actividades de aprendizaje profesional podrían contribuir a los esfuerzos para aliviar el agotamiento de los maestros (Kulavuz-Onal y Tatar, 2017). Por lo tanto, aumentar las cualidades del entorno de trabajo hacia aquellas que favorecen el aprendizaje y el desarrollo profesional, así como proporcionar incentivos para la participación en actividades de aprendizaje profesional probablemente aumentaría el desarrollo profesional y el logro personal de los docentes, lo que reduciría los niveles de agotamiento. Por lo tanto, para reducir los sentimientos de agotamiento, se debe alentar a los docentes a que participen en actividades de aprendizaje profesional tales como leer revistas profesionales, participar y presentar en conferencias, e incluso buscar un título superior en su área (Kulavuz-Onal y Tatar, 2017).

Del mismo modo, los resultados asociados con el agotamiento incluyen el desgaste de los docentes, los problemas de salud de los docentes y los resultados negativos de los alumnos. De todos los factores asociados con el agotamiento, los tres más respaldados por diferentes estudios fueron los factores a nivel escolar: ambigüedad de roles, conflicto de roles y apoyo administrativo (Brunsting, Sreckovic y Lane, 2014).

Consecuencias del burnout

Dentro de las consecuencias negativas del agotamiento, se encuentran que las manifestaciones de agotamiento no solo aparecen a nivel individual, sino también a nivel interpersonal (Schaufeli y Buunk, 2003). A nivel individual, el agotamiento socava la motivación intrínseca de los profesionales, el entusiasmo y el idealismo profesional. A nivel interpersonal, esta crisis motivacional intensamente establecida se refleja en la indiferencia y el desánimo (Schaufeli y Enzmann, 1998).

El agotamiento es un fenómeno de importancia dramática en la educación en general, y los maestros de educación física también corren el riesgo de agotarse prematuramente (Brouwers, Tomic y Boluijt, 2011). Así mismo, estos autores examinaron el agotamiento del docente entre grupos heterogéneos de docentes, independientemente de la materia que enseñen. Al intentar explicar el agotamiento, es plausible que la carga de trabajo y la cantidad de control sean variables que difieren considerablemente de un grupo de profesores de diversas asignaturas.

Síntomas del burnout

El síndrome de burnout es característico de los profesionales que se desempeñan en el área de la educación y la salud, su desarrollo conlleva en muchos un colapso tanto físico como intelectual del cuerpo humano, por lo tanto, de los síntomas que lo caracterizan más frecuentemente están: irritabilidad, agresividad, apatía, depresión, dificultad para atender, alteraciones digestivas, cardiovasculares, metabólicas, gastrointestinales, dificultades para enfrentarse a la actividad laboral, relaciones en conflicto con los demás, entre otras (Martínez, Berthel y Vergara, 2017).

Así mismo, la mayoría de los maestros realizan su trabajo con la sensación de una molestia menor o mayor. En un estudio realizado por Szeliga-Kowalczyk (2015) encontraron que dentro de los síntomas más irritantes

incluyen falta de energía 32 (70%), sensación de pensamientos negativos 30 (66%) y renuencia a ir a trabajar 27 (60%). La aversión se basa en la falta de satisfacción, la falta de placer del trabajo realizado y la decepción que sienten 19 (38%) de los encuestados. Una consecuencia de los problemas en el aspecto mental del agotamiento es el deterioro de la condición física del individuo, dolores de cabeza, trastornos del sueño, trastornos cardíacos y gástricos.

Dentro de los síntomas que presentan las personas con síndrome de burnout son:

- Los síntomas más agudos incluyen falta de energía, malos sentimientos y renuencia a ir a trabajar. Una consecuencia de los problemas en el aspecto mental del agotamiento es el deterioro de la condición física de un individuo.

- Los factores que influyen en el nivel de agotamiento incluyen: sobrecarga excesiva de trabajo, atmósfera perturbada en el trabajo, falta de apoyo social, remuneración insuficiente, estudiantes con problemas, estrategias de manejo de estrés inadecuadas.

- La mayoría de los docentes son conscientes del agotamiento laboral que los afecta, sin embargo, no pueden definir inequívocamente su nivel (Szeliga-Kowalczyk, 2015).

De acuerdo a la investigación de Extremera, Rey y Pena (2010) donde analizan la sintomatología asociada al estrés, síntomas más frecuentes y la relación del género con el burnout encontraron que; los resultados de su estudio corroboran que los profesionales docentes tienen niveles de sintomatología asociada al estrés medio-alto, por lo que se confirma que los docentes son trabajadores de alto riesgo no sólo para experimentar estrés crónico o *burnout*, sino también para padecer sintomatología y manifestaciones físicas, psicológicas y sociales.

Estos mismos autores encontraron que, en cuanto a los problemas de salud más frecuentes asociados al estrés, sus resultados ponen de manifiesto

que los docentes informan con una frecuencia mayor problemas de tipo físico como dolores de espalda y cuello, los problemas de voz, los dolores de cabeza, los resfriados y gripes, pérdida o exceso de apetito y problemas de sueño; entre los de tipo psicológico, se señalan los síntomas tales como sensación de poco tiempo para uno mismo, un estado de apresuramiento continuo, sentimiento de cansancio mental, dificultades de memoria y concentración e irritabilidad fácil, siendo informados en menor frecuencia los síntomas sociales. Sólo se encontraron diferencias significativas en sintomatología en función del nivel de impartición en cuatro síntomas. En este sentido, los profesores de primaria mostraban mayor pérdida de apetito, dolores de cabeza y mayor cansancio físico mientras que los docentes de secundaria mostraban menos ganas de comunicarse socialmente que los de primaria.

En función del género, los datos han mostrado un perfil diferencial muy definido. Las mujeres han indicado mayores niveles de sintomatología física, social y psicológica, así como mayores indicadores en la puntuación global. Es decir, en líneas generales las mujeres no sólo indican mayores niveles de estrés percibido, sino que también experimentan más malestar sintomático que los hombres.

La frecuencia en el contacto y la cronicidad con los diversos factores de riesgo a los que están expuestos los trabajadores (profesionales de la salud, docentes a cualquier nivel de estudios y/o cualquier otra profesión), pueden ocasionar desde mínimas consecuencias en la salud y/o hasta mortales (Extremera, Rey y Pena, 2010).

Factores de riesgo del burnout

Una de las consecuencias derivada de la presencia de factores de riesgo de tipo psicosocial que el trabajador percibe como negativos, es el síndrome de burnout. A dicho síndrome se le considera como una fase avanzada del estrés laboral que puede llegar a causar incapacidad total para volver a trabajar o

como una dolencia psíquica y hasta un accidente laboral, causante tanto de alteraciones en la salud (en ocasiones mortales) como de problemas en la organización (Aranda, 2011).

Algunos de los factores de riesgo a los que los docentes están expuestos continúan siendo similares a los reportados en años anteriores, otros no, esto debido en algunos casos, a los avances tecnológicos, académicos, médicos, a los cambios sociales, la competitividad, etc., en el que este mundo globalizado se mueve (Aranda, 2011).

Como factores de riesgo a nivel de docencia se observan el permanecer de pie, elevar y forzar la voz, jornadas extenuantes, recibir órdenes confusas, hacer guardias, permanecer en la institución en horas “muertas”, supervisión estricta, el excesivo control de calidad, el revisar tareas, concentración excesiva, trabajo aburrido, descansos incómodos, posiciones incómodas, escribir en exceso en cuadernos y pizarrones (Rivero y Cruz, 2010).

Por lo tanto, el Síndrome de burnout, como se puede observar, es entonces una enfermedad “moderna”, consecuente al estrés crónico de tipo laboral al que expuesto todo trabajador. Se dice síndrome ya que reúne una serie de signos y síntomas patológicos para ser considerado como tal. Las cifras sobre su presencia son realmente preocupantes y hasta alarmantes, sobre todo cuando se llega a la conclusión de que los profesionales aquí referidos, son quienes mantienen contacto directo con el paciente y con los alumnos, sin olvidar que también lo están con los familiares y con el resto de los compañeros de trabajo, desde los superiores hasta los subordinados, y que el síndrome ocasiona cambios de conducta, agresividad, problemas de relación con los compañeros de trabajo, con los hijos, familiares, etc. , así como probablemente una atención disminuida en potencial y motivación para realizar su actividad profesional. El Síndrome de burnout es una enfermedad que trastorna la calidad de vida familiar, social y laboral de quien lo padece (Aranda,

2011).

Factores de protección del burnout

En el contexto educativo del docente es de gran importancia identificar y promover factores que son de protección del Síndrome de Burnout, como:

- Fomentar la comunicación, evitar el aislamiento y lograr solidaridad y apoyo entre los pares, ya que éstos generalmente comparten las mismas situaciones estresantes.
- Desarrollar expectativas acordes a la realidad personal, para así evitar altos niveles de frustración producto de no poder cumplir con las necesidades del medio, recordando lo relevante que es el proceso que lleva a cumplir las metas personales.
- Realizar una rutina de ejercicios físicos que incluyan actividades aeróbicas, caminatas, etc., puesto que éstos benefician el organismo en general, mejora el sistema inmune, promueve la liberación de endorfinas y la salud mental.
- Fomentar el reconocimiento y la expresión de las emociones puesto que esto nos permite identificar aquellas situaciones estresantes antes de que éstas invadan a la persona y deterioren su capacidad de afrontar el estrés.
- Incentivar una buena atmósfera laboral y de trabajo en equipo, puesto que así el trabajo se distribuye de manera equitativa y fomentar el sentido colectivo de trabajo docente. (Derrigrande y Durán, 2012).

Por lo tanto, una vez identificado el burnout, se puede llegar a prevenir, de acuerdo con Carson, Gimmanco y Gitto (2011) el agotamiento se puede prevenir a través de mejorar las condiciones de trabajo de los profesores y el entorno laboral. Así mismo, cabe la necesidad de que los sistemas escolares ofrezcan cursos y talleres sobre el manejo del estrés, administración del tiempo, entrenamiento de relajación, así como habilidades de afrontamiento para el fortalecimiento de los recursos de los docentes para resistir al agotamiento.

Modelos teóricos que explican el síndrome de burnout

Han surgido diferentes modelos teóricos para explicar el síndrome de burnout, según Gil-Monte y Peiró (1999) estos se agrupan en un conjunto de variables que son consideradas como antecedentes y consecuentes del síndrome de burnout, que abordan los procesos que intervienen para que los individuos se sientan agotados.

Estos modelos se enmarcan desde una perspectiva psicosocial y se clasifican de la siguiente manera:

- El primer grupo corresponde a los modelos desarrollados desde la teoría socio-cognoscitiva (Bandura, 1987) donde las cogniciones de los individuos son consideradas como influyentes en aquello que hacen y perciben las personas. Estas cogniciones se ven manipuladas por los efectos de sus acciones y por la constante acumulación de las consecuencias que son observadas por los demás. Desde esta visión, la autoeficacia percibida es la variable relevante para el desarrollo del burnout.
- El segundo grupo comprende los modelos elaborados desde la teoría del intercambio social (Worchel, Cooper, Goethals y Olson, 2002) donde consideran los principios de la teoría de la equidad y de la teoría de la conservación de recursos, en la cual se propone que el síndrome tiene su etiología en un principio en las percepciones de falta de equidad o falta de ganancia que van desarrollando los sujetos como el resultado del proceso de comparación social cuando se estrechan relaciones interpersonales.
- El tercer grupo corresponde a los modelos desarrollados desde la teoría organizacional (Furnham, 2001). Estos modelos incluyen antecedentes del síndrome, disfunciones del rol, falta de salud, estructura, cultura y clima organizacional. Se presume que el síndrome de burnout es una respuesta al estrés laboral.

El componente estresante está determinado en concepto de la

interacción persona-trabajo.



III. MÉTODO

CAPÍTULO III

MÉTODO

En este capítulo se presenta el modelo explicativo utilizado para el desarrollo del estudio de investigación. Se procede a la descripción de la muestra y de los instrumentos de medida empleados para su evaluación. Se presenta el diseño de estudio y se describe el procedimiento para la recolección de datos. Por último, se exponen los análisis estadísticos realizados para la verificación de las hipótesis del estudio.

POBLACIÓN O PARTICIPANTES

Los participantes objeto de estudio de la presente investigación fueron profesores de educación básica de las escuelas que pertenecen a la zona metropolitana de la ciudad de Monterrey, Nuevo León. Este municipio se encuentra al noreste de México y cuenta con una extensión territorial que supera los 451.30 km². Cuenta con una población total de 1,135,550 habitantes (INEGI, 2015) de los cuales el 50.5% (573,894) son mujeres y el 49.5% (561,656) hombres. Con un total de viviendas habitadas de 1,109, 171. Esta información ha sido extraída del informe realizado por el INEGI 2015.

TIPO DE MUESTREO

El muestreo es un método por el cual la muestra es extraída de la población.

La muestra puede estar definida como un grupo relativamente pequeño de personas o casos extraídas de una población para cumplir el propósito de la investigación, estas personas son denominadas participantes (Alvi, 2016).

El método de muestreo del estudio será no probabilístico, es decir, un procedimiento que procura acercarse a la selección aleatoria de las unidades en este caso, la muestra no será representativa de toda la población y la selección se basa en los criterios que tenga el investigador (Mandujano, 1998).

Asimismo, de acuerdo con Morales (2012) una muestra no probabilística puede suceder que este sesgada y que por lo tanto no sea representativa de la población general porque predominan más unos determinados tipos de sujetos que otros.

Para calcular el tamaño de la muestra y poder extrapolar los resultados a la población Morales (2012) menciona que depende básicamente de tres variables: La primera es el nivel de confianza o riesgo que se acepta de equivocarnos al presentar nuestros resultados; lo que se desea es que en otras muestras semejantes los resultados sean los mismos o en todo caso muy parecidos. También se puede denominar grado o nivel de seguridad. El nivel de confianza habitual es de .05 ($\alpha = .05$)

La segunda es la varianza (o diversidad de opiniones o respuestas) estimada en la población. La tercera variable es el margen de error que se está dispuesto a aceptar y suele ponerse en torno a un 3%.

Descripción de la muestra y variables sociodemográficas del estudio

Enseguida, se presenta el análisis descriptivo de las variables sociodemográficas de la población de estudio. Los participantes fueron un total de 539 profesores de educación básica, los cuales el (62.7% son mujeres y 37.3% hombres) de escuelas primarias de tipo estatal (19.4%) y tipo federal (80.6%) del Área Metropolitana de Monterrey, Nuevo León, con edades comprendidas entre 17 y 73 años ($M_{edad}=37.31$ DT= 10.42) siendo el (29.4% solteros y el 57% casados) el resto de los porcentajes mínimamente se encuentran divididos entre viudos, unión libre o divorciados, varios de los docentes cuentan con una o dos jornadas laborales. En la Tabla 1 se puede observar la distribución de la población por grupo de edad y sexo.

Tabla 1

Distribución de los participantes por grupos de edad y sexo

		Grupos de Edad				Total
		18-30	31-45	46-60	60 y más	
Sexo	Varones	33.3% (n = 55)	36.4% (n = 88)	44.1% (n = 56)	40% (n = 2)	201
	Mujeres	66.7% (n = 110)	63.6% (n = 154)	55.9% (n = 71)	60% (n = 3)	338
Total		165	242	127	5	539

INSTRUMENTOS

Basic Psychological Needs Satisfaction and Frustration Scale (BPNSF)

La satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas se evaluó a través de la escala de satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas (BPNSF; por sus siglas en inglés) de Chen et al., (2015) adaptada al contexto mexicano para los fines de este estudio. Está diseñada para medir la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, la cual está compuesta por 24 ítems divididos en seis subescalas de los cuales el ítem 1, 7, 13 y 19 miden la satisfacción de la necesidad de autonomía, los ítems 2, 8, 14 y 20 miden la frustración de la necesidad de autonomía, los ítems 3, 9, 15 y 21 miden la satisfacción de la necesidad de relación, los ítems 4, 10, 16 y 22 miden la frustración de la necesidad de relación, los ítems 5, 11, 17 y 23 miden la satisfacción de la necesidad de competencia y por último los ítems 6, 12, 18 y 24 miden la frustración de la necesidad de competencia. Un ejemplo de la satisfacción de la necesidad de autonomía “Siento que tengo la libertad y la posibilidad de elegir las cosas que asumo” y de la frustración de autonomía “Me siento forzado (a) a hacer muchas cosas que yo no elegiría hacer”. Un ejemplo de la satisfacción de competencia “Siento que puedo hacer las cosas bien” y de la frustración de competencia “Tengo serias dudas acerca de si puedo hacer las cosas bien”. Un ejemplo de la satisfacción de relaciones “Siento que le importo

a las personas que me importan” y de la frustración de relaciones “Me siento excluido del grupo al que quiero pertenecer”. Todos los ítems se contestaron con una escala de respuesta tipo Likert donde 1 es (“*totalmente falso*”) y el 5 (“*totalmente verdadero*”). Esta escala fue validada formalmente en cuatro muestras culturalmente diversas Perú, China, Bélgica y EE.UU. con adolescentes y adultos. La consistencia interna de cada escala en los diferentes países fue reportada en un rango de .64 a .89.

The Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale (WEIMS)

La motivación se midió a través de la escala de motivación extrínseca e intrínseca en el trabajo (WEIMS; por sus siglas en inglés) de Tremblay et al., (2009) adaptada al castellano hablado en México para el presente estudio. Está diseñada para medir los diferentes tipos de motivación de los profesores para realizar su trabajo. La cual está compuesta por 18 ítems divididos por seis subescalas los ítems 4, 8 y 15 miden la motivación intrínseca, los ítems 5, 10 y 18 miden la regulación integrada, los ítems 1, 7 y 14 miden la regulación identificada, los ítems 6, 11 y 13 miden la regulación introyectada, los ítems 2, 9 y 16 miden la regulación externa y los ítems 3, 12 y 17 miden la no motivación. Se inicia con la oración ¿Por qué haces tu trabajo? Un ejemplo de la motivación intrínseca, “Por la satisfacción de aprender cosas nuevas”. Un ejemplo de regulación integrada “Porque se ha convertido en una parte fundamental de lo que soy”. Un ejemplo de regulación identificada, “Porque es el tipo de trabajo que elegí hacer para alcanzar un cierto estilo de vida”. Un ejemplo de regulación introyectada “Porque quiero tener éxito en este trabajo, si no estaría muy avergonzado de mí mismo”. Un ejemplo de regulación externa “Por los ingresos que me ofrece.” Un ejemplo de no motivación “Me hago esta pregunta, parece que no será capaz de solucionar las tareas importantes relacionadas con este trabajo”. Todos los ítems se contestaron con una escala de respuesta tipo Likert donde 1 (“*no corresponde en absoluto*”) y 5 (“*corresponde exactamente*”). Originalmente se evaluó la aplicabilidad en diferentes entornos laborales en Canadá. La consistencia interna de la escala WEIMS en el estudio de Tremblay et al., (2009) fue de .84.

Work Engagement Measure (WEM)

El compromiso laboral se evaluó a través de la medición de compromiso laboral en el trabajo (WEM; por sus siglas en inglés) de Beersma, Homan, Van Kleef y De Dreu, (2013) adaptada al contexto mexicano para los fines de este estudio. El cual se diseñó para medir la conexión psicológica de los empleados con su trabajo. Este instrumento consta de ocho ítems derivados de la Escala de Compromiso Laboral de Utrecht (UWES; Schaufeli y Bakker, 2004). Estos ítems fueron adaptados a una tarea de toma de decisiones en equipo. Consta de 8 ítems con una escala de respuesta tipo Likert donde 1 es (“*muy en desacuerdo*”) y 7 (“*muy de acuerdo*”). Un ejemplo de ítems “Realmente disfruto realizando mi trabajo. Validado en una muestra de jóvenes Holandeses, con una consistencia interna de .94.

Teacher Burnout Scale (TBS)

El síndrome de Burnout se midió a través de la escala de burnout en profesores (TBS; por sus siglas en inglés) de Richmond, Wrench y Gorhan, (2009) adaptada al castellano hablado en México para el presente estudio. Esta escala está diseñada para determinar cómo se siente actualmente con respecto a su trabajo y sus aspectos relacionados. Consta de 20 ítems con una escala de respuesta tipo Likert donde 1 es (“*muy en desacuerdo*”) y 5 (“*muy de acuerdo*”). Un ejemplo de ítem “Estoy aburrido con mi trabajo”. No hay respuestas correctas o incorrectas. Para los resultados se suman todas las puntuaciones juntas, con significado de: 20-35 significa que tiene pocos sentimientos de agotamiento; 36-55 significa que tiene fuertes sentimientos de agotamiento; 56-70 significa que tiene sentimientos de agotamiento sustancial; y 71-80 significa que estás experimentando agotamiento. Las estimaciones de confiabilidad alfa para esta escala son alrededor de .85 y su validez nominal ha demostrado ser lo suficientemente alta para ser utilizada como una herramienta válida. Con una consistencia interna de .91

PROCEDIMIENTO

Diseño utilizado:

El presente trabajo de investigación parte de un estudio cuantitativo. La investigación cuantitativa es una aproximación que busca probar objetivamente teorías que han sido establecidas, examinando la relación entre variables (Creswell, 2013). Debido al grado de intervención el diseño de nuestro estudio es no experimental, ya que en esta investigación se realiza sin manipular deliberadamente las variables de estudio, es decir, solo se observa cómo se da el fenómeno en su entorno natural (Hernández, Fernández, Baptista, 2014).

El alcance del estudio es de tipo correlacional debido a que este tipo de estudios tiene la finalidad de conocer o medir el grado de relación o asociación entre las variables de estudio y en este caso se desea conocer cuál es la relación que existe entre la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas con el compromiso laboral y el síndrome de burnout en profesores de educación básica, es decir si se presentan relaciones positivas o negativas entre las diferentes variables (Hernández et al., 2014).

Así mismo, con respecto a la temporalidad o número de veces que se recolectaron los datos es de tipo transversal debido a que el propósito de este trabajo es describir las variables y analizar su incidencia en un momento específico (Hernández et al., 2014).

Recolección de Datos:

Se solicitó una entrevista con cada director de las escuelas primarias para su autorización, asimismo explicarles la finalidad de esta investigación, el objetivo y la importancia del estudio en el ámbito educativo con el fin de contribuir y detectar áreas de oportunidades, así como también se le mostró la versión final del instrumento.

La recopilación de los datos se llevó a cabo de forma auto administrada por medio de una aplicación individual durante su jornada laboral. Los profesores fueron informados del objetivo del estudio, la voluntariedad, la

absoluta confidencialidad de las respuestas y el manejo de los datos, también se les explico que no existían respuestas correctas o incorrectas y se les solicitó máxima sinceridad y honestidad. Solo aquellos sujetos que aceptaron con el consentimiento informado pudieron participar en el estudio. También se les hizo de su conocimiento la importancia de estudiar las variables objeto de estudio para beneficio de toda la institución y de ellos mismos, para obtener mejores condiciones laborales, como por ejemplo mejor clima y ambiente laboral, que esto a su vez se ve reflejado en un óptimo rendimiento laboral.

La recolección de los datos comenzó en febrero de 2018 y terminó en noviembre del mismo año.

Para la traducción de cada una de las escalas fue traducida al castellano siguiendo el procedimiento traducción - retraducción propuesto por Hambleton y Kanjee (1995). La traducción del inglés al castellano de las diferentes escalas fue realizada por una persona profesional de traducción. El primer borrador del cuestionario se aplicó a un grupo reducido de docentes para que brindaran su opinión sobre la redacción y claridad de las palabras y frases de cada uno de los ítems, las recomendaciones se tomaron en cuenta para depurar el cuestionario.

El compromiso al final del proyecto es proporcionar a la SEP una retroalimentación con los resultados obtenidos, así como una breve explicación e interpretación de los datos, de tal manera que las escuelas se puedan ver beneficiadas y puedan tomar acciones correctivas en las áreas donde se presenten algunas diferencias o áreas de oportunidad.

Análisis de Datos:

Para obtener respuesta a los objetivos del presente trabajo de investigación, enseguida se describe el tratamiento que se llevó a cabo con los datos que se recopilaron en el trabajo de campo.

Análisis factorial confirmatorio

El análisis factorial confirmatorio (AFC) se caracteriza por permitir al investigador definir cuántos factores espera, qué factores están relacionados entre sí y qué ítems están relacionados con cada factor. Asimismo, cuando ya se tiene claro las variables del estudio, el uso del AFC permite probar la estructura que se hipotetiza, poniendo a prueba si el modelo hipotetizado se ajusta correctamente a los datos (Lloret-Segura et al., 2014).

Se realizaron los análisis factoriales confirmatorios de los instrumentos del estudio. Se pusieron a prueba diferentes modelos. Para la escala de Satisfacción y Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas se puso a prueba el modelo de dos y seis factores (satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas) y (satisfacción de autonomía, frustración de autonomía, satisfacción de relación, frustración de relación y satisfacción de competencia, frustración de competencia). Para la escala de motivación extrínseca e intrínseca en el trabajo se puso a prueba el modelo de tres y seis factores (motivación autónoma, motivación controlada y no motivación) y (motivación intrínseca, regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y no motivación).

Teniendo en cuenta que las variables observables son de tipo ordinal y considerando la falta de normalidad de los datos, se utilizó para el AFC como input la matriz de correlaciones policóricas y la matriz de covarianzas asintóticas, además de que el método de estimación utilizado fue el Máxima Verosimilitud (*Maximum Likelihood* [ML]; Finney y DiStefano, 2006), ya que funciona de una manera correcta cuando se trabaja con muestras grandes, inclusive cuando el número de variables es alto y el número de factores a conservar es pequeño (Jung, 2013).

Análisis descriptivos y de fiabilidad

Los métodos descriptivos caracterizan las variables y son utilizados en trabajos descriptivos y a su vez para definir la muestra a estudiar, esto es el

primer paso para realizar un análisis. En la estadística descriptiva se empieza por definir una distribución de datos, medidas de centralización como la media aritmética, mediana y moda; medidas de posición como cuartiles, deciles y percentiles y medidas de dispersión como rango, varianza y desviación típica (Aroca, García, José, y López, 2015).

La confiabilidad o fiabilidad se refiere a la consistencia o estabilidad de una medida. Se define como la ausencia relativa de errores de medición en un instrumento de medida (Quero, 2010).

La confiabilidad de una medición o de un instrumento, según sea el propósito de la primera y algunas características del segundo, puede adquirir varias formas o expresiones cuando sea medida o estimada: coeficientes de precisión, estabilidad, equivalencia, homogeneidad o consistencia interna, pero el común denominador es que todos son expresados como diversos coeficientes de correlación. Como punto específico del coeficiente de confiabilidad vinculado a la homogeneidad o consistencia interna, se dispone del coeficiente α (alpha), propuesto por Cronbach, 1951 (Quero, 2010).

Para determinar el coeficiente α Cronbach se calcula la correlación de cada reactivo o ítem con cada uno de los demás, dando como resultado una gran cantidad de coeficientes de correlación. El valor de α es el promedio de todos los coeficientes de correlación (Cozby, 2005).

El valor de alfa oscila de 0 a 1. Cuanto más cercano se encuentre el valor del alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems examinados. Si los ítems se correlacionan positivamente entonces la varianza de la suma de los ítems aumenta. Por eso, si las puntuaciones en todos los ítems fueran iguales y por lo tanto las puntuaciones estarían perfectamente correlacionadas, el valor de alfa sería igual a 1. Por el contrario, si los ítems fueran totalmente

independientes, sin mostrar ningún tipo de relación entre ellos, el valor de alfa sería igual a 0 (Frías-Navarro, 2019).

El coeficiente Omega de McDonald (McDonald, 1999) es planteado como un sustituto del alfa de Cronbach debido a que controla algunos de sus sesgos. El coeficiente omega de McDonald es aplicable cuando la escala de respuesta es ordinal y a veces se considera más adecuado, ya que el alfa de Cronbach tiene como supuesto aplicarse cuando la escala de respuesta de las variables es de naturaleza continua, escala de intervalo (Zumbo, Gadermann, y Zeisser, 2007).

El coeficiente de consistencia interna omega es conceptualmente similar al alfa de Cronbach, sin embargo, la diferencia primordial se encuentra en que el omega se sustenta en la matriz de correlación policórica entre ítems (para datos ordinales) en lugar de la matriz de covarianza (correlación) de Pearson (para datos continuos) por lo tanto es más apropiado para estimar la consistencia interna cuando los datos son ordinales (Peters, 2014).

La consistencia interna de cada sub-escala de los instrumentos se midió a través del alfa de Cronbach (1951), el coeficiente de fiabilidad compuesta (Composite Reliability [CR]) basado en el análisis factorial confirmatorio y la varianza media extraída (AVE - Average Variance Extracted). Los valores que se consideran como aceptables son aquellos que superan el .70 (Hair, Anderson, Tatham, y Black, 1999).

Por otra parte, la varianza media extraída refleja la cantidad total de la varianza de los indicadores tomado en cuenta por el constructo latente. De manera general, se explica que su valor es adecuado cuando el valor es mayor de .50 (Hair et al., 1999).

Modelo de ecuaciones estructurales

Los modelos de ecuaciones estructurales o SEM por sus siglas en inglés

(Structural Equation Models) permiten, primeramente, crear modelos del error de medida. Es decir, el grado en que las variables se pueden medir (Fornell, 1982). Enseguida, se incorporan constructos abstractos e inobservables (variables latentes y variables no observadas). Asimismo, modela las relaciones entre múltiples variables predictoras (exógenas o independientes) y las variables criterio (endógenas o dependientes). Los modelos de ecuaciones estructurales son más confirmatorios que exploratorios ya que combina y confronta el conocimiento a priori e hipótesis con los datos empíricos (Haenlein y Kaplan, 2004).

El sistema de ecuaciones estructurales tiene como ventaja, sobre otras técnicas multivariantes el poder analizar las relaciones por cada subgrupo de variables, permitiendo así una interrelación entre variables de diferentes grupos dependiendo de cada propósito de investigación (Chin, 1998).

Por lo cual, se puso a prueba el modelo de medida que evalúa la relación entre los indicadores y factores latentes correspondientes. La técnica a utilizar para el modelo de medida es el análisis factorial confirmatorio (Vargas y Mora-Esquivel, 2017). Asimismo, se puso a prueba el modelo de ecuaciones estructurales que se hipotetizó utilizando las variables observables. El método de estimación fue el Asymptotically distribution-free debido a la distribución asimétrica o no normal de los datos y para muestras grandes mayores de 250 (Hu, Bentler y Kano, 1992).

El cálculo del coeficiente alfa de Cronbach y los análisis descriptivos e inferenciales se realizaron a través del programa estadístico SPSS V.21. Los análisis factoriales confirmatorios, el cálculo del coeficiente de McDonald, la varianza media extraída se realizarán por medio del programa LISREL 8.80 (Jöreskog y Sörbom, 2006) y el modelo de ecuaciones estructurales con el programa estadístico Amos V. 24.

La adecuación de los modelos fue analizada a través de diferentes índices de ajuste como: el valor chi-cuadrado dividido por los grados de libertad (χ^2/df), el CFI (índice de ajuste comparativo), NNFI (índice de ajuste no normativo) y RMSEA (raíz cuadrada promedio del error de aproximación) y la raíz cuadrada estandarizada del residual (SRMR). Los valores de CFI y NNFI mayores o iguales a .95 indican un ajuste aceptable (Hu y Bentler, 1999). Para el RMSEA y el SRMR, se consideran aceptables los valores entre .05 y .10 iguales o menores que .08 son considerados como satisfactorios (Cole y Maxwell, 1985).



IV. RESULTADOS

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En este apartado se presentan los análisis preliminares para examinar las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados en el estudio, los análisis descriptivos de las diferentes variables estudiadas, los resultados del análisis factorial confirmatorio y por último los resultados del modelo hipotetizado.

Análisis preliminares: Propiedades psicométricas de los instrumentos

De cada uno de los instrumentos, se presentan los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, asimetría y curtosis) de cada uno de los ítems, variables y factores que se componen a partir de cada escala. Posteriormente se examina la fiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach y el índice de fiabilidad compuesta (*Composite Reliability* [CR]) de las escalas y subescalas utilizadas, así como también se presentan los resultados del análisis factorial confirmatorio a través del método de Máxima Verosimilitud (ML).

Escala de satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas.

Análisis descriptivos y de consistencia interna

En la Tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems y factores que pertenecen a la escala de satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas. Se pueden observar valores más altos de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (SNPB) que de la frustración de las necesidades psicológicas básicas (FNPB) en los docentes. Particularmente, la competencia es la necesidad psicológica que obtuvo los valores más altos de satisfacción. Por su parte, la autonomía es la necesidad

psicológica que presentó valores más altos de frustración. La mayoría de los valores de asimetría y curtosis se ubicaron fuera del rango (-1, 1) lo que indica una distribución no normal de los datos (Véase Tabla 2).

Tabla 2

Descriptivos y solución estandarizada de las subescalas del instrumento de satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas

Subescalas		M	DT	Asimetría	Curtosis	Saturaciones factoriales	
Cuando estoy en mi trabajo...						2 factor	6 factores
<i>Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas</i>		4.36	.55				
<i>Satisfacción de Autonomía</i>		4.24	.66				
1	...siento que tengo la libertad y posibilidad de elegir las cosas que asumo.	4.30	.82	-1.29	2.06	.58	.70
7	...siento que mis decisiones reflejan lo que realmente quiero.	4.13	.97	-1.25	1.63	.63	.68
13	...siento que mis elecciones expresan lo que realmente soy.	4.36	.97	-1.75	3.05	.70	.72
19	...siento que he estado haciendo lo que realmente me interesa.	4.18	.99	-1.30	1.39	.43	.52
<i>Satisfacción de Relaciones</i>		4.26	.70				
3	...siento que le importo a las personas que también son importantes para mí.	4.26	.92	-1.36	1.72	.68	.80
9	...me siento conectado con las personas que se preocupan por mí y por las cuales yo me preocupo.	4.20	1.04	-1.15	2.22	.62	.71
15	... me siento cerca y conectado(a) con otras personas que son importantes para mí.	4.32	.91	-1.41	1.80	.68	.69
21	...tengo una sensación de calidez cuando estoy con las personas con los que paso tiempo.	4.26	.93	-1.29	1.41	.56	.64
<i>Satisfacción de Competencia</i>		4.57	.60				
5	...siento que puedo hacer las cosas bien.	4.62	.77	-2.51	6.96	.81	.86
11	...me siento capaz de lo que hago.	4.59	.83	-2.58	7.30	.72	.75
17	...siento que soy capaz de alcanzar mis metas.	4.40	.89	-1.74	3.08	.72	.76
23	...siento que puedo cumplir con éxito las tareas difíciles.	4.66	.70	-2.68	8.51	.70	.70
<i>Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas</i>		1.95	.89				
<i>Frustración de Autonomía</i>		2.22	1.0				
2	...siento que la mayoría de las cosas que hago, las hago porque "tengo que hacerlas".	2.19	1.31	.738	-.698	.74	.78
8	...me siento forzado(a) a hacer muchas cosas que yo no elegiría hacer.	2.13	1.30	.804	-.619	.78	.79
14	...me siento presionado(a) a hacer muchas cosas.	2.06	1.27	.884	-.399	.70	.72
20	...mis actividades diarias se sienten como una cadena de obligaciones.	2.51	1.28	.418	-.840	.58	.60
<i>Frustración de Relaciones</i>		1.84	1.0				
4	...me siento excluido del grupo al que quiero pertenecer.	1.66	1.16	1.62	1.41	.85	.87
10	...siento que las personas que son importantes para mí son frías y distantes conmigo.	1.94	1.32	1.13	-.073	.82	.85
16	...tengo la impresión de que le disgusto a la gente con la que paso tiempo.	2.12	1.26	.805	-.515	.73	.76
22	...siento que las relaciones interpersonales que tengo son superficiales.	1.66	1.19	1.64	1.34	.79	.80
<i>Frustración de Competencia</i>		1.79	.94				
6	...tengo serias dudas acerca de si puedo hacer las cosas bien.	1.93	1.25	1.04	-.258	.75	.78
12	...me siento decepcionado(a) con muchas de mis actuaciones.	1.88	1.31	1.23	.124	.64	.68
18	...me siento inseguro(a) de mis habilidades.	1.53	1.07	1.97	2.81	.74	.78
24	...me siento como un(a) fracasado(a) por los errores que cometo.	1.80	1.25	1.43	.786	.76	.78

Nota. Todas las saturaciones fueron significativas, $t > 1.96$, $p < .05$.

En cuanto a los índices de consistencia interna o de fiabilidad revelaron valores alfa desde .61 hasta .69 para la satisfacción de autonomía satisfacción de relación y satisfacción de competencia. Esta situación se presentó diferente para la frustración de autonomía, frustración de relación y frustración de competencia, las cuales obtuvieron valores alfa desde .75 hasta .83. No obstante, la consistencia interna de las escalas que miden la SNPB y la FNPB como medida global presentaron una buena fiabilidad con valores alfa de .80 y .90 respectivamente.

Dentro del estudio se presentan valores de CR para la satisfacción de autonomía de .76, la satisfacción de competencia de .86 y la satisfacción de relación .81, para la frustración de autonomía .82, la frustración de competencia .85 y la frustración de relación .89. De igual manera, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas mostró una CR de .90 y .94 para la frustración de las necesidades psicológicas básicas, mostrando todas las sub-escalas valores superiores al criterio mínimo.

Los resultados revelaron valores de AVE para la satisfacción de autonomía de .44, la satisfacción de competencia de .60 y la satisfacción de relación .52, para la frustración de autonomía .54, la frustración de competencia .58 y la frustración de relación .68. Mientras que para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas mostró una AVE de .44 y para la frustración de las necesidades psicológicas básicas de .56

Estructura factorial de la escala de satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas.

La Figura 1 representa la estructura que se puso a prueba en base a la teoría de la autodeterminación, de la escala de Satisfacción y Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas. El modelo puesto a prueba hipotetiza la existencia de dos variables latentes dependientes (satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y frustración de las necesidades psicológicas

básicas) estas a su vez se subdividen en seis variables latentes independientes (satisfacción de autonomía, relación y competencia y frustración de autonomía, relación y competencia) y que están compuestas por cuatro variables observables o ítems cada una. Los índices de bondad de ajuste del modelo bifactorial resulto satisfactorio ($SB\chi^2/df = 2.351$, NNFI = .985, CFI = .987, RMSEA = .048). El modelo muestra las saturaciones que oscilan desde .50 hasta .84 para la SNPB en tanto que para la FNPB mostraron saturaciones que van desde .61 hasta .87 tal como se muestra en la Figura 1. Todas las saturaciones factoriales del modelo resultaron estadísticamente significativas ($p < .05$), (valores t superiores 1.96), es decir, que cada ítem constituye un indicador fiable de la escala que la conforma.

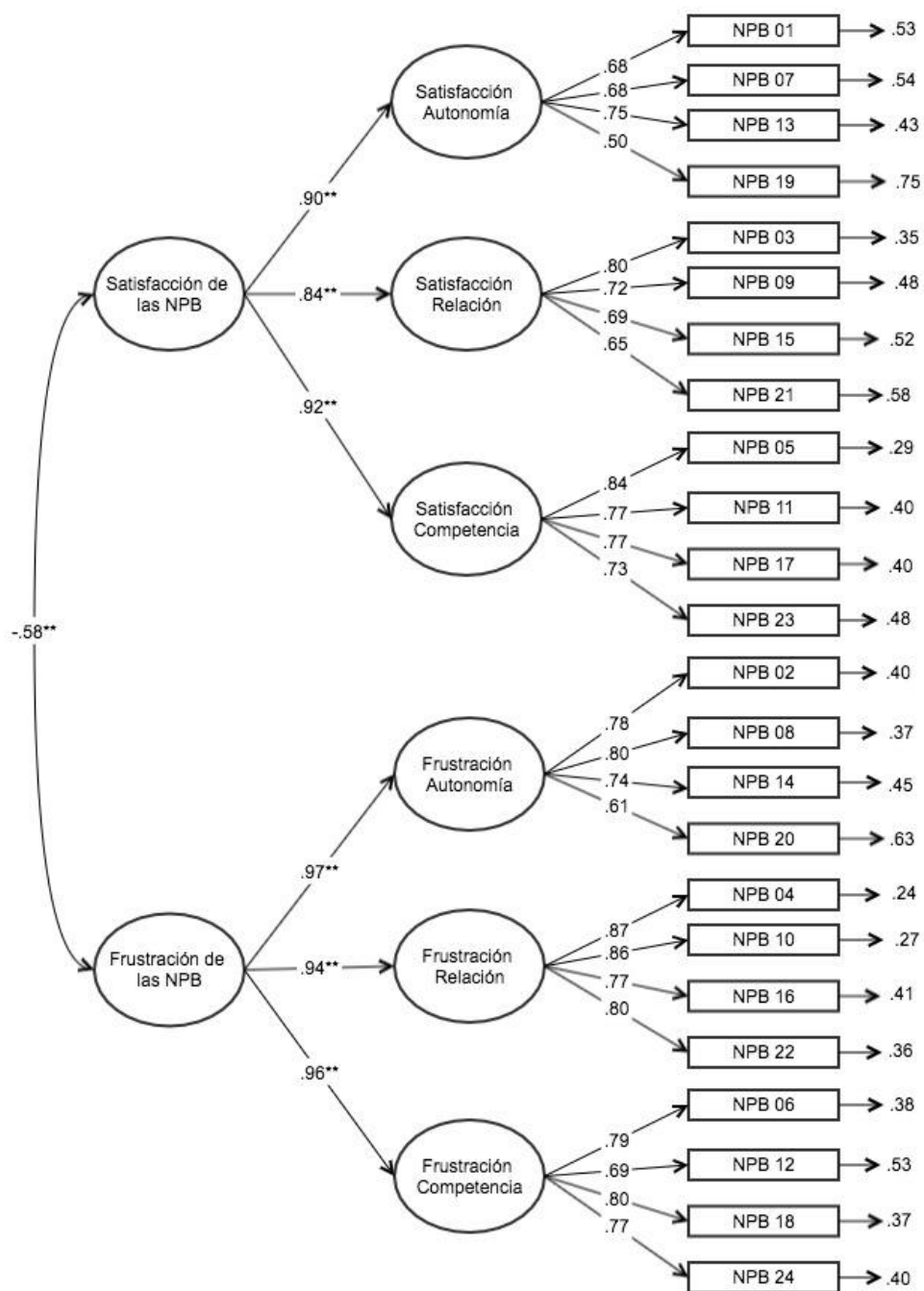


Figura 1. Estructura factorial de la escala de satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas.

Escala de motivación extrínseca e intrínseca en el trabajo.

Análisis descriptivos y de consistencia interna

En la Tabla 3 se pueden observar los estadísticos descriptivos de los ítems y subescalas que pertenecen a la escala de motivación extrínseca e intrínseca en el trabajo. Los resultados indican que los profesores mostraron medias más altas en las motivación intrínseca y las regulaciones integrada e identificada, Asimismo mostraron los profesores puntuaciones bajas en la no motivación y la regulación externa. Los valores de asimetría y curtosis se ubicaron fuera del rango (-1, 1) lo que indica una distribución moderadamente no normal (véase Tabla 3).

Tabla 3
 Descriptivos y solución estandarizada de las subescalas del instrumento de motivación extrínseca e intrínseca en el trabajo

Subescalas		M	DT	Asimetría	Curtosis	Saturaciones factoriales	
Porque haces tu trabajo...						3 factor	6 factores
<i>Regulaciones motivacionales</i>							
<i>Motivación intrínseca</i>							
4	... por la satisfacción de aprender cosas nuevas.	5.73	1.39	-1.26	1.28	.71	.73
8	... por la satisfacción que siento de realizar retos interesantes.	5.97	1.24	-1.33	1.47	.80	.83
15	... por la satisfacción que siento cuando estoy seguro de hacer tareas difíciles.	5.74	1.35	-1.30	1.85	.76	.76
<i>Regulación integrada</i>							
5	... porque se ha convertido en una parte fundamental de lo que soy.	5.95	1.24	-1.30	1.49	.80	.83
10	... porque es parte de la forma en la que he decidido vivir mi vida.	5.75	1.39	-1.27	1.30	.77	.80
18	... porque este trabajo es una parte de mi vida.	6.09	1.13	-1.32	1.44	.74	.77
<i>Regulación identificada</i>							
1	... porque este es el tipo de trabajo que elegí hacer para alcanzar un cierto estilo de vida.	5.00	1.94	-.73	-.54	.46	.51
7	... porque elegí este tipo de trabajo para alcanzar mis metas profesionales.	5.85	1.37	-1.34	1.40	.83	.84
14	... porque es el tipo de trabajo que he elegido para alcanzar ciertos objetivos importantes.	5.70	1.41	-1.25	1.23	.78	.79
<i>Regulación introyectada</i>							
6	... porque quiero tener éxito en este trabajo, si no estaría muy avergonzado de mí mismo.	5.09	1.93	-.84	-.40	.73	.80
11	... porque quiero ser muy bueno en este trabajo, de lo contrario estaría muy decepcionado.	5.39	1.74	-1.051	.148	.74	.83
13	... porque quiero ser un "ganador" en la vida.	5.26	1.69	-.96	.20	.67	.64
<i>Regulación externa</i>							
2	... por los ingresos que me ofrece.	3.85	1.90	-.072	-1.02	.36	.70
9	... porque me permite ganar dinero.	4.86	1.70	-.55	-.38	.48	.74
16	... porque este tipo de trabajo me proporciona seguridad.	5.42	1.50	-.93	.41	.60	.56
<i>No motivación</i>							
3	... me hago esta pregunta, parece que no seré capaz de solucionar las tareas importantes relacionadas con este trabajo.	2.41	1.87	1.15	.011	.62	.67
12	... no sé por qué, contamos con unas condiciones de trabajo poco realistas.	3.78	1.99	.051	-1.14	.86	.81
17	... no sé, se espera demasiado de nosotros.	4.25	2.11	-.261	-1.22	.54	.52

Nota. Todas las saturaciones fueron significativas, $t > 1.96$, $p < .05$.

Respecto a los índices de consistencia interna o de fiabilidad revelaron valores alfa desde .73 para la motivación intrínseca, .76 para la regulación integrada, .65 para la regulación identificada, .71 para la regulación introyectada, .66 para la regulación externa y .65 para la no motivación. En cuanto a los valores de CR se mostraron valores para la regulación intrínseca de .82, para la regulación integrada de .85 y para la regulación identificada de .77, para la regulación introyectada de .72 y para la regulación externa de .72.

Los resultados revelaron una AVE para la regulación intrínseca de .61, para la regulación integrada de .65 y para la regulación identificada de .54, para la regulación introyectada de .46 y para la regulación externa de .47.

Estructura factorial de la escala de motivación extrínseca e intrínseca en el trabajo a través de sus regulaciones.

La Figura 2 representa la estructura que se puso a prueba en base la teoría de la autodeterminación para la regulación de la conducta en el trabajo. El modelo puesto a prueba hipotetiza la existencia de seis variables latentes dependientes (regulación intrínseca, regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y no motivación) que están compuestas por 18 variables observables o ítems, tres ítems cada variable latente. Los índices de bondad de ajuste del modelo fueron satisfactorios ($SB\chi^2/gf = 5.62$, NNFI = .948, CFI = .959 y RMSEA = .090) (véase Figura 2).

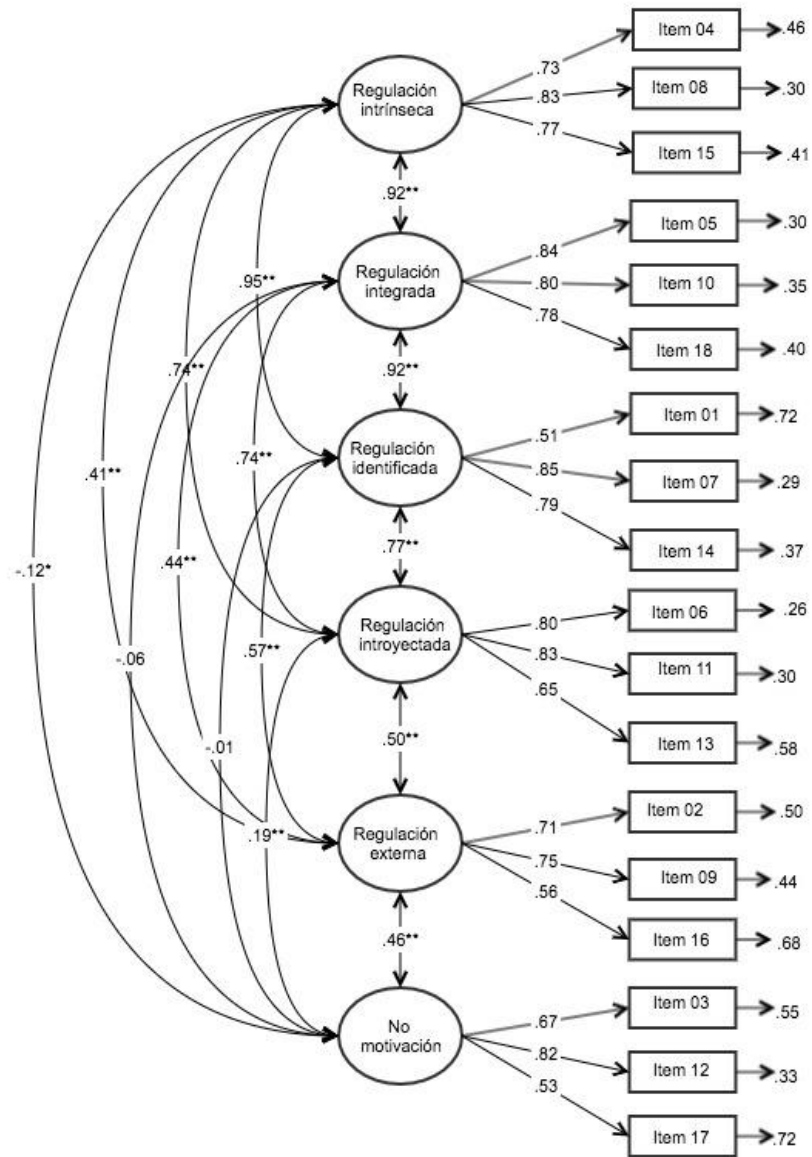


Figura 2. Estructura factorial de la escala de motivación extrínseca e intrínseca en el trabajo a través de sus regulaciones.

Escala de compromiso laboral en el trabajo.

Análisis descriptivos y de consistencia interna

A continuación, en la Tabla 4 se muestran los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems que pertenecen a la escala de compromiso laboral. Se pueden observar valores de la media más altos en el ítems 02 y más bajos en los ítems 01 y 05. Los valores de asimetría y curtosis se ubicaron fuera del rango (-1, 1) lo que indica una distribución no normal de los datos (véase Tabla 4).

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala de compromiso laboral

Ítems	Media	DT	Asimetría	Curtosis	Saturación Factorial
<i>Compromiso</i>					
CL01	6.04	1.32	-1.28	.908	.55
CL02	6.45	.863	-1.82	3.41	.88
CL03	6.26	1.05	-2.13	6.41	.69
CL04	6.45	.832	-1.78	3.58	.89
CL05	6.04	1.03	-1.09	.670	.74
CL06	5.18	1.63	-.691	-.103	.28
CL07	5.73	1.35	-1.18	1.17	.68
CL08	6.40	.901	-2.01	5.44	.66

Nota: DT = Desviación Típica. Rango de la escala 1-7.

Respecto a los índices de consistencia interna o de fiabilidad revelaron valores alfa de .73. En cuanto a los valores de CR se mostraron valores de .88.

Y también los resultados revelaron una AVE de .49.

Estructura factorial de la escala de compromiso laboral en el trabajo.

La Figura 3 representa la estructura que se puso a prueba en base al enfoque multidimensional (compromiso laboral y organizacional) descrito en capítulos anteriores, de la escala de compromiso laboral en el trabajo. El

modelo puesto a prueba hipotetiza la existencia de una variable latente dependiente (compromiso laboral) y que está compuesta por ocho variables observables o ítems. Los índices de bondad de ajuste del modelo resulto satisfactorio ($SB\chi^2/df = 5.021$, NNFI = .970, CFI = .978, RMSEA = .084). El modelo muestra saturaciones que oscilan entre .28 hasta .89. Todas las saturaciones factoriales del modelo resultaron estadísticamente significativas ($p < .05$), (valores t superiores 1.96), es decir, que cada ítem constituye un indicador fiable de la escala que la conforma.

Por otra parte, los niveles de compromiso laboral en los docentes fueron de 28.4% (153) de los profesores presentan bajas puntuaciones de compromiso, el 43.6.% (235) muestran puntuaciones medias y el 28% (151) de los profesores presentan puntuaciones altas. De los cuales el 40.5% fueron varones y el 59.5% mujeres para los niveles bajos de compromiso, el 37.4% fueron varones y el 43.5% mujeres en los niveles medios y finalmente 33.8% fueron varones y 66.2% mujeres en los niveles altos de compromiso laboral. Obteniendo que la mayor parte de los profesores se encuentran en el nivel medio de compromiso laboral, además de que las mujeres representan un porcentaje más alto en comparación con los varones, pero sin existir diferencia significativa entre ellos.

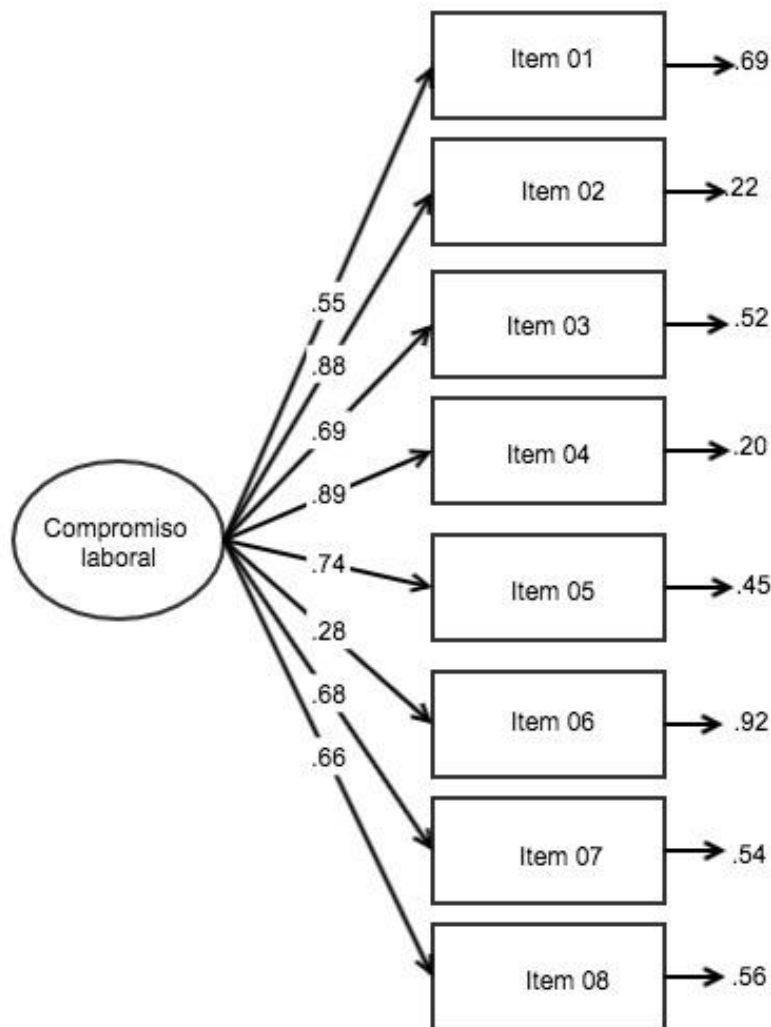


Figura 3. Estructura factorial de la escala de compromiso laboral en el trabajo.

Escala de burnout en profesores.

Análisis descriptivos y de consistencia interna

Enseguida, en la Tabla 5 se muestran los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems que pertenecen a la escala de burnout en profesores. Se pueden observar valores más altos en la media del ítem 19 y más bajo del ítem 12. Los valores de asimetría y curtosis se ubicaron fuera del rango (-1, 1) lo que indica una distribución no normal (véase Tabla 5).

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala de burnout en profesores

Ítems	Media	DT	Asimetría	Curtosis	Saturación Factorial
<i>Burnout</i>					
B01	1.25	.673	3.08	9.99	.61
B02	1.27	.677	2.79	8.03	.60
B03	1.37	.746	2.30	5.70	.59
B04	1.25	.662	3.05	9.97	.71
B05	1.20	.642	3.78	15.65	.76
B06	1.23	.644	3.38	12.94	.78
B07	1.29	.719	2.82	8.74	.75
B08	1.13	.511	4.87	26.62	.79
B09	1.20	.578	3.41	12.95	.72
B10	1.23	.731	3.63	13.56	.76
B11	1.18	.554	3.66	15.50	.86
B12	1.08	.412	5.61	35.71	.91
B13	1.09	.424	5.70	37.79	.86
B14	1.10	.418	5.13	30.56	.85
B15	1.09	.433	5.21	30.29	.90
B16	1.16	.547	4.03	18.39	.83
B17	1.09	.441	5.40	32.18	.94
B18	1.14	.512	4.55	23.90	.82
B19	1.54	.974	1.85	2.81	.63
B20	1.27	.677	2.82	8.48	.77

Nota: DT = Desviación Típica. Rango de la escala 1-5.

Respecto a los índices de consistencia interna o de fiabilidad revelaron valores alfa de .84 En cuanto a los valores de CR se mostraron valores de .90.

Así como también los resultados revelaron una AVE de .60 siendo todos estos valores aceptables.

Por otra parte, los niveles de burnout en los docentes fueron de 48.1% (259) de los profesores presentan bajas puntuaciones de burnout, el 16.6%

(90) muestra puntuaciones medias y el 35.3% (190) de los profesores presentan puntuaciones altas. De los cuales el 19.1% fueron varones y el 28.9% mujeres para los niveles bajos de burnout, el 4.8% fueron varones y el 11.9% mujeres en los niveles medios y finalmente 13.4% fueron varones y 21.9% mujeres en los niveles altos de burnout. Obteniendo que las mujeres representan en los tres niveles de burnout porcentajes más alto en comparación con los varones.

Estructura factorial de la escala de burnout en profesores.

La Figura 4 representa la estructura que se puso a prueba en base a la teoría de la organización detallada en capítulos anteriores referente a la escala de burnout en profesores. El modelo puesto a prueba hipotetiza la existencia de una variable latente dependiente (burnout) y que está compuesta por 20 variables observables o ítems. Los índices de bondad de ajuste del modelo resultaron satisfactorios ($SB\chi^2/gl = 2.96$, NNFI = .991, CFI = .992, RMSEA = .059). El modelo muestra saturaciones que oscilan entre .59 hasta .94. Todas las saturaciones factoriales del modelo resultaron estadísticamente significativas ($p < .05$), (valores t superiores 1.96), es decir, que cada ítem constituye un indicador fiable de la escala que la conforma.

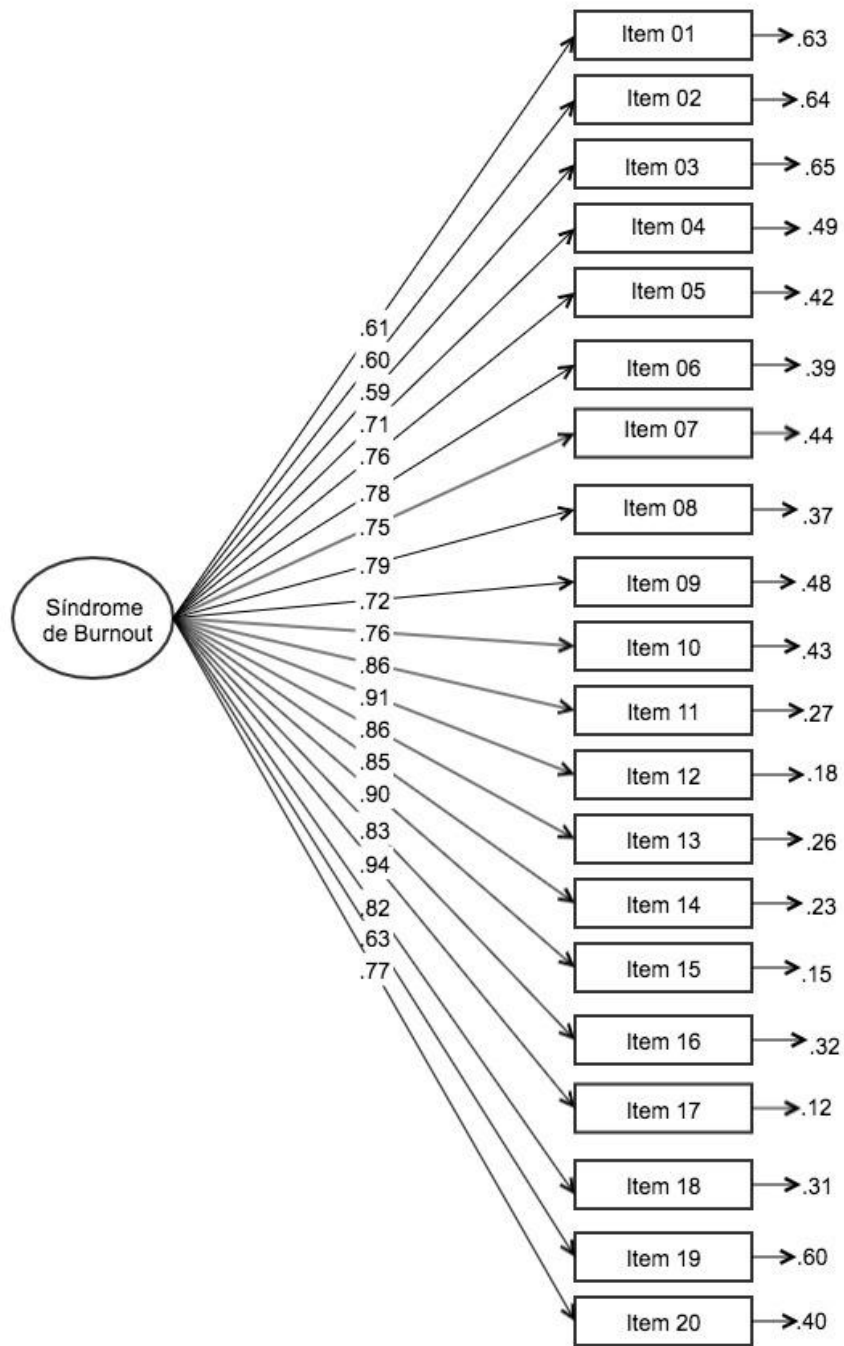


Figura 4. Estructura factorial de la escala de burnout en profesores.

Análisis de correlación de las variables de estudio.

Enseguida, para dar respuesta al objetivo uno consistente en evaluar las relaciones que existen entre las variables del presente estudio y previo a poner a prueba el modelo hipotetizado en este trabajo, se realizó un análisis de correlación que se presenta en la Tabla 6.

Tabla 6

Análisis de correlación de las variables del estudio

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. SNPB	1									
2. FNPB	-.39**	1								
3. Regulación intrínseca	.48**	-.13**	1							
4. Regulación integrada	.43**	-.07	.64**	1						
5. Regulación identificada	.38**	.01	.58**	.62**	1					
6. Regulación introyectada	.26**	.09*	.50**	.49**	.54**	1				
7. Regulación externa	.10*	.25**	.30**	.32**	.51**	.38**	1			
8. No motivación	-.18**	.54**	.009	.05	.11**	.25**	.33**	1		
9. Compromiso laboral	.38**	-.07	.46**	.36**	.34**	.27**	.16**	.02	1	
10. Burnout	-.36**	.32**	-.28**	-.16**	-.19**	-.07	-.03**	.23**	-.37**	1

* $p < .05$; ** $p < .01$ SNPB= Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

FNPB= Frustración de las necesidades psicológicas básicas.

Con respecto al análisis de correlación se puede observar que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se relacionó negativa y significativamente con la frustración de las necesidades psicológicas básicas, la no motivación y el burnout. Así como positiva y significativamente con los diferentes tipos de regulaciones (intrínseca, integrada, identificada, introyectada

y externa) y el compromiso laboral. La frustración de las necesidades psicológicas básicas se relacionó de manera negativa y significativa con la regulación intrínseca, integrada y el compromiso laboral. Y de forma positiva y significativamente con la regulación introyectada, externa, no motivación y el burnout.

En cuanto a la regulación intrínseca se relacionó positiva y significativamente con los diferentes tipos de regulación (integrada, identificada, introyectada y externa) y el compromiso laboral y de manera negativa significativamente con el burnout.

Por otra parte, la regulación integrada se relacionó positiva y significativamente con la regulación identificada, introyectada y externa, así como también con el compromiso laboral. Y de manera negativa y significativa con el síndrome de burnout.

La regulación identificada se relacionó positiva y significativamente con la regulación introyectada, externa, no motivación y compromiso laboral, y de manera negativa significativamente con el burnout.

La regulación introyectada se relacionó positiva y significativamente con la regulación externa, no motivación y el compromiso laboral, y de manera negativa con el burnout.

La regulación externa se relacionó positiva y significativamente con la no motivación y el compromiso laboral, y de manera negativa significativamente con el burnout.

Por último, la no motivación se relacionó positiva y significativamente con el síndrome de burnout. Así como el compromiso laboral se relacionó negativa y significativamente con el burnout.

Modelo de ecuaciones estructurales de la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas, los diferentes tipos de regulaciones, el compromiso laboral y el burnout.

Los resultados que se muestran enseguida, dan respuesta a los objetivos específicos número dos (examinar la relación entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y los tipos de regulaciones), tres (examinar la relación entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas y los tipos de regulaciones), cuatro (analizar la relación entre los tipos de regulaciones con el compromiso laboral), y cinco (analizar la relación entre los tipos de regulaciones con el síndrome de burnout).

Después de los análisis realizados con anterioridad, se procedió a realizar el modelo de ecuaciones estructurales para la totalidad de la muestra. En este modelo se hipotetizó que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas tiene una relación positiva mayor sobre la regulación más autodeterminada (intrínseca), a su vez que la frustración de las necesidades psicológicas básicas tiene una relación positiva mayor sobre la regulación menos autodeterminada (no motivación). Al mismo tiempo, que la regulación más autodeterminada (intrínseca) tiene un efecto positivo mayor sobre el compromiso laboral. Y, por lo tanto, la regulación menos autodeterminada (no motivación) tendría un efecto positivo mayor sobre el síndrome de burnout.

En una primera instancia, se rodó el modelo de ecuaciones estructurales con los tres tipos de motivación autónoma, controlada y no motivación y las diferentes relaciones con la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas, el compromiso laboral y el burnout, no obstante, los parámetros factoriales de la motivación autónoma y controlada con el compromiso y el burnout estaban por encima de 1 (Caso Heywood). Por lo tanto, estos resultados nos llevaron a reformular el modelo reordenando los tres tipos de motivación en todos sus tipos de regulaciones. Los resultados se muestran enseguida en la Figura 5.

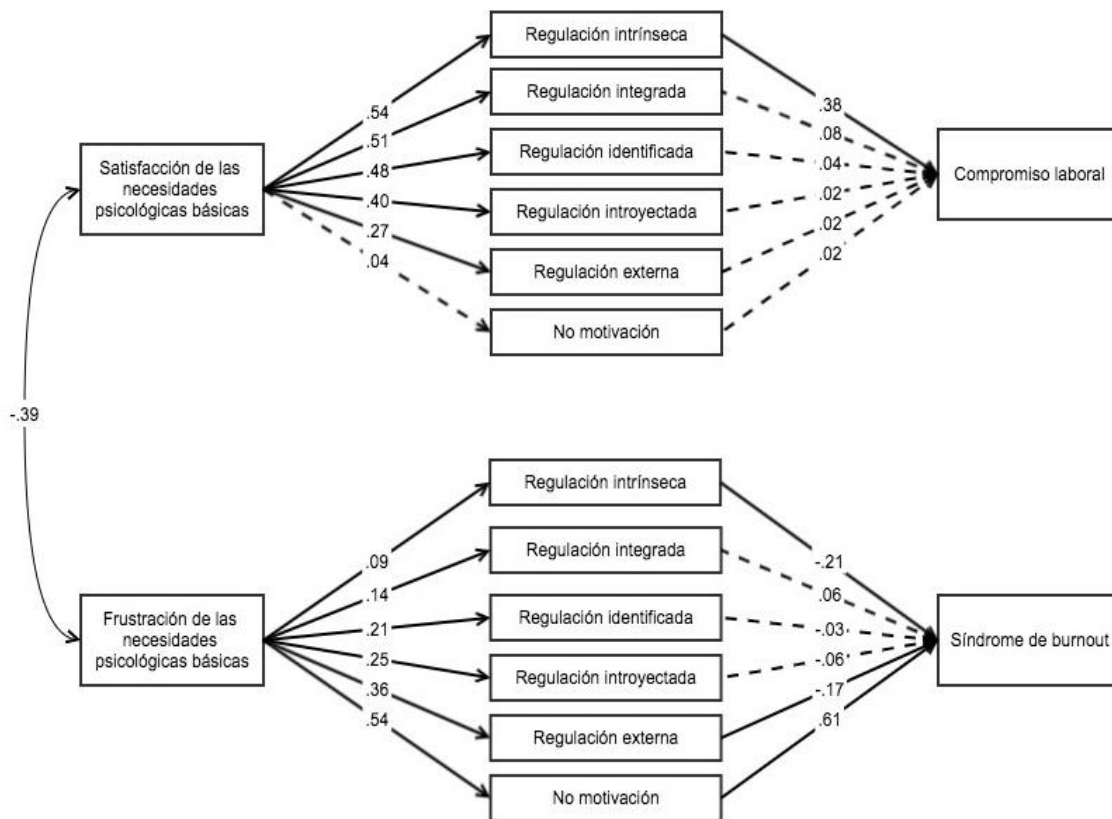


Figura 5. Solución estandarizada del modelo de relaciones entre las necesidades psicológicas básicas con los tipos de regulaciones, el compromiso laboral y el síndrome de burnout. Nota. Las líneas discontinuas indican que los pesos de regresión no son significativos.

Una vez rodado el modelo, se obtuvieron los siguientes índices de ajuste que en su conjunto se consideran aceptables: $\chi^2 = 28.482$, $gl = 5$; $p < .001$; $\chi^2/gl = 5.69$; $GFI = .986$; $NFI = .948$; $IFI = .956$; $CFI = .953$; $RMSEA = .093$.

Luego de los resultados obtenidos se decidió volver a rodar el modelo ya sin las regresiones cuyos pesos no eran significativos obteniendo los siguientes índices de ajuste los cuales se consideran satisfactorios: $\chi^2 = 28.505$, $gl = 14$; $p < .001$; $\chi^2/gl = 2.03$; $GFI = .986$; $NFI = .945$; $IFI = .971$; $CFI = .970$; $RMSEA = .043$.

Además de los efectos directos mencionados en la Figura 5, el modelo también arrojó efectos indirectos de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas a través de la regulación intrínseca sobre el compromiso

laboral ($\beta = .29, p < .01$), de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas a través de la regulación intrínseca sobre el síndrome de burnout ($\beta = -.13, p < .001$), y de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas a través de la regulación externa sobre el síndrome de burnout ($\beta = -.03, p < .01$). Por su parte, la frustración de las necesidades psicológicas básicas a través de la regulación intrínseca sobre el compromiso laboral ($\beta = .03, p < .05$), la frustración de las necesidades psicológicas básicas a través de la regulación intrínseca sobre el síndrome de burnout ($\beta = -.01, p < .05$), la frustración de las necesidades psicológicas básicas a través de la regulación externa sobre el síndrome de burnout ($\beta = -.05, p < .01$), y por último la frustración de las necesidades psicológicas básicas a través de la no motivación sobre el síndrome de burnout ($\beta = .36, p < .001$).

Para el objetivo dos consistente en examinar la relación entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y los tipos de regulaciones, se observó que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas tuvo un efecto positivo y significativo con los diferentes tipos de regulaciones (intrínseca, integrada, identificada, introyectada, externa) excepto con la no motivación, presentando un decremento de las saturaciones de la regulación más autodeterminada (intrínseca) a la menos autodeterminada (no motivación).

Asimismo, al darle respuesta al objetivo tres consistente en examinar la relación entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas y los tipos de regulaciones, se encuentra que la frustración de las necesidades psicológicas básicas tuvo un efecto positivo y significativo con los diferentes tipos de regulaciones (intrínseca, integrada, identificada, introyectada, externa y no motivación), presentando un incremento de las saturaciones de la regulación más autodeterminada (intrínseca) a la menos autodeterminada (no motivación).

También, para darle respuesta al objetivo cuatro consistente en analizar la relación entre los tipos de regulaciones con el compromiso laboral, se puede observar que la regulación más autodeterminada (intrínseca) tuvo un efecto positivo y significativo con el compromiso laboral, a diferencia del resto de las regulaciones cuyos valores no alcanzaron a ser significativos.

Para dar respuesta al objetivo cinco consistente en analizar la relación entre los tipos de regulaciones con el síndrome de burnout, se observa que la regulación intrínseca y externa tuvieron un efecto negativo y significativo con el síndrome de burnout, por su parte la no motivación tuvo un efecto positivo y significativo con el burnout.

Finalmente, para dar respuesta al objetivo seis consistente en determinar la proporción de profesores(as) que puntúan con burnout bajo, medio y alto, se siguió el procedimiento de Patrick y Iacono (1989) para obtener la distribución más alta de la escala, ubicando el rasgo de aquellos que se encuentren en el tercio más alto de la participación de la escala.



V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Discusión

Enseguida, se detalla la discusión de los resultados obtenidos del presente trabajo de investigación, se integran en este apartado los objetivos e hipótesis planteados al inicio del estudio.

Es importante mencionar que una de las variables relevantes de este estudio se basa en la Teoría de la autodeterminación (SDT), uno de los supuestos explícitos de esta teoría es que el contexto social es primordial y debe satisfacer las necesidades psicológicas básicas para que los individuos puedan desarrollar todo su potencial (Schreurs et al., 2014).

La teoría de la autodeterminación ha abordado los vínculos entre la motivación y las preocupaciones de desempeño y bienestar en las organizaciones. Se ha enfocado en lo que facilita la motivación sostenible y de alta calidad y en lo que lleva a cabo la participación volitiva en trabajadores y clientes (Deci, Olafsen y Ryan, 2017).

En este sentido, el objetivo general que se estableció para el presente estudio fue proponer un modelo explicativo que contemple cómo influye la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relaciones) sobre los diferentes tipos de regulaciones que conforman el continuum de la autodeterminación y éstas a su vez con el compromiso laboral y el síndrome de burnout en profesores de educación básica. Este objetivo se desglosa en cinco objetivos específicos que se exponen y se discuten enseguida, partiendo asimismo de las hipótesis planteadas.

Objetivo específico 1. Evaluar las relaciones de las variables que componen el presente estudio. Para dar respuesta a este objetivo nos planteamos la hipótesis uno donde se espera que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (SNPB) estará relacionada de forma positiva con las regulaciones más autodeterminadas y el compromiso laboral, y la frustración de las necesidades psicológicas básicas (FNPB) estará relacionada de forma positiva con las regulaciones menos autodeterminadas y el síndrome de burnout.

Los resultados confirman y se acepta la hipótesis ya que después de realizar el análisis de correlaciones este nos mostró que la SNPB se relacionó de forma positiva y significativamente con los diferentes tipos de regulaciones (intrínseca, integrada, identificada, introyectada y externa) y el compromiso laboral. Mientras que la FNPB se relacionó de forma positiva y significativamente con la regulación introyectada, externa, no motivación y el burnout.

Nuestros resultados van de la mano con Arshadi (2010) donde establece que al tener los empleados una percepción de apoyo a la autonomía por parte de sus superiores, permite promover la satisfacción de las tres necesidades (autonomía, competencia y relación), lo cual se relaciona de manera positiva con la motivación laboral, el rendimiento y compromiso en el trabajo.

Asimismo, están en línea con el estudio realizado por Van den Berghe et al. (2014) donde encontraron que los diferentes puntajes de motivación desde la más autodeterminada a la menos autodeterminada en la enseñanza estaban relacionados de forma diferente con la satisfacción, el estilo de enseñanza y el agotamiento. En concreto la motivación más autodeterminada se relacionó positivamente con las experiencias de satisfacción de las necesidades psicológicas en el trabajo, lo cual es consistente con la noción de que la satisfacción de las necesidades proporciona el combustible necesario para

identificarse con la importancia del trabajo o incluso para hacer el trabajo por interés y disfrute.

También, en un estudio realizado por Ruiz et al. (2015) a profesores observaron que el soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica autodeterminada predijeron positivamente la satisfacción docente. La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas arrojó ser el mejor índice para reducir el agotamiento y beneficiar la vitalidad que se necesita en el servicio de la tarea docente. Los tipos de motivación más autodeterminada se relacionaron negativamente con el agotamiento del profesor y positivamente con la orientación y compromiso al trabajo, mientras que las menos autodeterminadas lo hicieron positivamente con el agotamiento laboral docente y con el manejo de la presión externa.

En cuanto a la frustración, Elst et al. (2012) en su estudio confirmaron que la frustración de las tres necesidades medía la asociación entre la inseguridad laboral y el síndrome de burnout. Estos resultados sugieren que la inseguridad laboral está relacionada con el deterioro del bienestar relacionado con el trabajo, ya que frustra las necesidades psicológicas de los empleados.

Los resultados expuestos anteriormente, van conforme a la Teoría de la Autodeterminación que se vincula con el desempeño y funcionamiento de la individualidad dentro del contexto social. Según la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan 1985, 2002, Ryan y Deci, 2017), los individuos tienen una tendencia innata hacia la vitalidad y el funcionamiento efectivo en la medida en que sus necesidades psicológicas básicas son satisfechas (Deci y Ryan, 2008).

Asimismo esta teoría postula que el tipo de motivación adquirida, que conduce nuestra experiencia en el trabajo y en la vida general, está influenciada principalmente por la satisfacción o la frustración de nuestras

necesidades psicológicas primordiales (Ryan, 1995).

Por lo tanto, los profesores al tener satisfechas sus necesidades psicológicas básicas demuestran tener más disfrute, vitalidad y compromiso al momento de desempeñar sus actividades laborales y así evitan los efectos negativos como que ocasiona el síndrome de burnout y la frustración.

Objetivo específico 2. Examinar la relación entre satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y los tipos de regulaciones en profesores de educación básica. En relación a este objetivo nos planteamos la hipótesis dos donde se espera que la SNPB tendrá un efecto positivo mayor sobre la regulación más autodeterminada (intrínseca), el cual va a disminuir progresivamente a través del continuum de la autodeterminación.

Los resultados confirman y se acepta la hipótesis ya que después de realizar el modelo de ecuaciones estructurales éste nos mostró que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas tuvo un efecto positivo y significativo con los diferentes tipos de regulaciones (intrínseca, integrada, identificada, introyectada, externa) excepto con la no motivación, presentando un decremento de las saturaciones de la regulación más autodeterminada (intrínseca) a la menos autodeterminada (no motivación).

Nuestros resultados van de la mano con el estudio de Ruiz et al. (2015) donde señala que la motivación autodeterminada predice con más fuerza la satisfacción docente, es decir, cuanto más autodeterminada es la motivación el profesorado informa de mayor satisfacción en su labor profesional.

Así como también van en línea con el estudio realizado por DeCooman et al. (2013) en el ámbito laboral donde examinaron tanto la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas con la motivación más autodeterminada o autónoma obteniendo que los trabajadores que sentían una mayor satisfacción

de necesidades en el trabajo, también mostraron una mayor motivación autónoma al igual que un mayor esfuerzo, esto según lo predicho por la teoría de la autodeterminación.

Estos resultados concuerdan con la teoría de la autodeterminación, ya que su propuesta central parte del funcionamiento óptimo en términos de bienestar y del comportamiento los cuales dependen de la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas (Ryan y Deci, 2000). Estas necesidades (autonomía, relación, y competencia) son definidas como nutrientes que deben ser adquiridos por una entidad viva para prolongar su crecimiento, la integridad y la salud (Deci y Ryan, 2000).

En nuestros resultados podemos observar que el profesor que cuenta con una regulación motivacional más autodeterminada (intrínseca) presenta una mayor satisfacción y por lo tanto bienestar en su labor académica y esto se ve reflejado en su relación con los alumnos, con los directivos y con su entorno en general ya que demuestra que realiza su trabajo por una motivación interna y valoran su actividad.

Por lo cual, el constructo de la motivación intrínseca define una inclinación natural hacia la asimilación, el interés espontáneo, el alcance del dominio y la exploración que son esenciales para el desarrollo cognitivo y social que a su vez son representativos de una fuente primordial de disfrute y vitalidad a través de la vida (Csikszentmihalyi y Rathunde, 1993; Ryan, 1995).

Objetivo específico 3. Examinar la relación entre frustración de las necesidades psicológicas básicas y los tipos de regulaciones en profesores de educación básica. En relación a este objetivo nos planteamos la hipótesis tres donde se espera que la FNPB tendrá un efecto positivo mayor sobre la regulación menos autodeterminada (no motivación), el cual va a disminuir progresivamente a través del continuum de la autodeterminación.

Los resultados confirman y se acepta la hipótesis ya que después de realizar el modelo de ecuaciones éste nos mostró que la frustración de las necesidades psicológicas básicas tuvo un efecto positivo y significativo con los diferentes tipos de regulaciones (intrínseca, integrada, identificada, introyectada, externa y no motivación), presentando un incremento de las saturaciones de la regulación más autodeterminada (intrínseca) a la menos autodeterminada (no motivación).

Nuestros resultados están en la línea con el estudio realizado por Sánchez-Oliva et al. (2014) donde mencionan que los profesores que manifiestan una mayor frustración de sus necesidades psicológicas básicas en específico la frustración de competencia son los que presentaron mayor desmotivación hacia el trabajo, así mismo mostrando niveles más bajos en la motivación intrínseca.

En esta misma línea sobresale el trabajo de Pulido, Sánchez-Oliva, Leo, González-Ponce y García Calvo (2017) en el contexto deportivo, en el cual menciona que los técnicos o entrenadores con menor preparación académica y sin ningún tipo de formación académica son los que presentaron mayores niveles de frustración de las necesidades psicológicas básicas y estos últimos a su vez mostraron una baja motivación o nula autodeterminación.

Estos resultados van acorde a la teoría de las necesidades psicológicas básicas la cual propone que el bienestar psicológico y el funcionamiento óptimo está relacionado y se basa con la autonomía, relación y competencia. La teoría sostiene que las tres necesidades son fundamentales y que si alguna se ve frustrada habrá costos funcionales diferentes (Ryan y Deci 2004). Una necesidad psicológica es un componente esencial que cuando esta insatisfecha o frustrada se encamina a más malestar, angustia y un bajo funcionamiento (Deci y Ryan, 2000; Sheldon, 2011).

En los resultados obtenidos podemos ver que los profesores cuando presentan cierta frustración de sus necesidades psicológicas básicas se ven afectados en diferentes aspectos, por ejemplo mostrando poca motivación y esto a su vez desencadena en malestar, baja productividad o funcionamiento, lo cual repercute en su actividad laboral y en el proceso de enseñanza hacia los alumnos.

Objetivo específico 4. Analizar la relación entre los tipos de regulaciones con el compromiso laboral en profesores de educación básica. Para darle respuesta a este objetivo nos planteamos la hipótesis cuatro donde se espera que la regulación más autodeterminada (intrínseca) tendrá un efecto positivo mayor sobre el compromiso laboral, el cual va a disminuir progresivamente a través del continuum de la autodeterminación.

Los resultados confirman y se acepta la hipótesis ya que después de realizar el modelo de ecuaciones se puede observar que la regulación más autodeterminada (intrínseca) tuvo un efecto positivo y significativo con el compromiso laboral, a diferencia del resto de las regulaciones cuyos valores no alcanzaron a ser significativos.

Nuestros resultados están en línea con Steers et al. (2004) quienes mencionaban que se ha relacionado el aumento de la productividad de los empleados, los ingresos organizacionales y el compromiso, así como al bienestar y prosperidad de los empleados con la motivación.

De igual forma, refiriéndose al compromiso dentro de la organización, como compromiso afectivo el cual se refiere al apego emocional de un empleado con una organización, se comprueba que las personas que demuestran este compromiso continúan trabajando para una organización porque están intrínsecamente motivadas para hacerlo Collie et al., (2018). Es decir, cuando los maestros no están comprometidos, cuando se han dado por

vencido en su trabajo y se han esforzado poco, por lo tanto es comprensible que no se sientan apegados a su trabajo emocionalmente.

De acuerdo con la teoría, la calidad de la motivación laboral juega un papel fundamental en el funcionamiento de los empleados. Ya que la forma de motivación, o el motivo por el cual los individuos se involucran en su trabajo, es un detonante principal del compromiso del empleado y la tensión laboral (Fernet et al., 2012).

En los resultados obtenidos se puede ver que los profesores con una mayor motivación autodeterminada (intrínseca) presentan una relación positiva con el compromiso laboral, es decir, se sienten identificados con la institución, a través del interés que tienen por realizar sus actividades laborales y al valor que ellos le dan a su labor docente.

Por lo tanto, la motivación es fuertemente valorada debido a sus consecuencias, ya que la motivación produce (Ryan y Deci, 2000).

Objetivo específico 5. Analizar la relación entre los tipos de regulaciones con el síndrome de burnout en profesores de educación básica. Para darle respuesta a este objetivo nos planteamos la hipótesis cinco donde se espera que la regulación menos autodeterminada (no motivación) tendrá un efecto positivo mayor sobre el síndrome de burnout, el cual va a disminuir progresivamente a través del continuum de la autodeterminación.

Los resultados confirman y se acepta la hipótesis ya que después de realizar el modelo de ecuaciones se observa que la regulación intrínseca y externa tuvieron un efecto negativo y significativo con el síndrome de burnout, por su parte la no motivación tuvo un efecto positivo y significativo con el burnout.

Nuestros resultados concuerdan con los de Eyal y Roth (2011) donde

encontraron que los profesores con motivación autónoma o más autodeterminada perciben que su participación en las diferentes tareas docentes son interesantes y significativas, lo por cual experimentan menos burnout que otros profesores.

Así como también está en línea con el estudio realizado por Margaretha (2019) donde encontró que la motivación intrínseca tiene un efecto negativo con el burnout en el lugar de trabajo y la motivación extrínseca tiene un efecto positivo con el burnout laboral. Es decir, que el trabajador motivado intrínsecamente percibió un menor agotamiento laboral en comparación con los empleados extrínsecamente motivados.

Estos resultados son congruentes con la teoría, ya que la motivación laboral desempeña un papel activo en los procesos motivacionales y energéticos. Con respecto al proceso energético, es muy probable que cuando se presenta la falta de recursos laborales se vea imposibilitada la adquisición de objetivos y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, y por lo tanto los empleados se sientan menos autónomos o autodeterminados para desempeñar su trabajo, lo que resultará en un mayor agotamiento. Según la SDT, el entorno laboral ya sea de apoyo o no, repercute sobre la energía psicológica de los empleados, ya que influye en la calidad de su motivación Fernet et al., (2012).

En nuestros resultados se puede observar que los profesores con mayor motivación autodeterminada presentan niveles nulos de burnout a diferencia de los docentes con ausencia de motivación que muestran una relación positiva con el burnout, es decir que cuentan con algún grado de este padecimiento en su vida laboral, lo cual puede desencadenar un sinnúmero de malestares tanto físicos y psicológicos como por ejemplo, dolores de cabeza, de estómago, irritabilidad, baja autoestima y a nivel docente forzar la voz, jornadas pesadas de trabajo, etc.

Por tal motivo, una vez que se identifica el síndrome de burnout, se puede llegar a prevenir, según Carson et al. (2011) el agotamiento se puede prevenir mejorando las condiciones de trabajo de los docentes y su entorno laboral a través de cursos y talleres para manejo del estrés, entrenamientos de relajación, administración del tiempo, etc.

Objetivo específico 6. Determinar la proporción de profesores(as) que puntúan con burnout bajo, medio y alto. Para darle respuesta a este objetivo nos planteamos la hipótesis seis donde se espera que un mayor porcentaje de profesores mostrarán puntuaciones altas de burnout.

Los resultados muestran que se rechaza la hipótesis ya que después de usar las recomendaciones de Patrick y Iacono (1989) se siguió el procedimiento para obtener la distribución más alta de la escala, ubicando el rasgo de aquellos que se encuentren en el tercio más alto de la participación de la escala. Obteniendo como resultados que el 48.1% de los profesores presentan bajas puntuaciones de burnout, el 16.6% muestra puntuaciones medias y el 35.3% de los profesores presentan puntuaciones altas.

Nuestros resultados concuerdan con Solera, Gutiérrez y Palacios-Ceña (2017) ya que en su estudio encontraron que existe evidencia de que el profesorado de educación primaria presenta cierto nivel de ansiedad y síndrome de burnout, lo que los convierte en profesionales de alto riesgo.

Asimismo, nuestros resultados están en línea con Rionda-Arjona y Mares-Cárdenas (2011) en el cual su estudio fue realizado a profesores de primaria en México, en sus resultados se pudo constatar la presencia del síndrome de burnout en la mayoría de la población (69%) en sus niveles medio y alto.

Por lo tanto, el agotamiento laboral representa un riesgo para el bienestar psicológico, fisiológico y conductual de los trabajadores. Los mecanismos por los cuales se teoriza el burnout para afectar el bienestar del trabajador se describen regularmente como resultado de un agotamiento de los recursos personales del ser humano con síndrome de burnout que conlleva a una caída en su estado afectivo, psicológico, físico o de comportamiento (Lizano, 2015).

Conclusiones

Enseguida, se detallan las conclusiones derivadas del presente estudio:

- Los profesores con mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas presentan menos frustración, no motivación y síndrome de burnout.
- Los profesores con mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas presentan mayores niveles de regulaciones motivacionales (intrínseca, integrada, identificada, introyectada y externa) así como mayor compromiso laboral.
- Los profesores con mayor frustración de las necesidades psicológicas básicas presentaron niveles más bajos de regulación intrínseca e integrada, así como de compromiso laboral.
- Los profesores con mayor frustración de las necesidades psicológicas básicas presentaron altos índices de regulaciones introyectada, externa, no motivación, así como de burnout.
- La regulación más autodeterminada, es decir la intrínseca presentó un efecto positivo y significativo con el compromiso laboral, demostrando que los profesores con alta motivación intrínseca presentan mayor compromiso con su trabajo.
- La no motivación presentó un efecto positivo y significativo con el síndrome de burnout, es decir los profesores con mayores niveles de no motivación presentaron índices de burnout en su actividad laboral.
- El compromiso laboral se relacionó de forma negativa y significativa con el síndrome de burnout.
- Los niveles de burnout en los docentes fue el 48.1% (259) de los profesores presentan bajas puntuaciones de burnout, el 16.6% (90) muestra puntuaciones medias y el 35.3% (190) de los profesores presentan puntuaciones altas. Siendo las mujeres las que sufren más este síndrome de burnout.

RECOMENDACIONES PARA FUTUROS ESTUDIOS

Dentro de las recomendaciones para futuras investigaciones están el seguir estudiando la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas, pero tomando en cuenta otros niveles educativos, por ejemplo, secundaria, preparatoria e incluso a nivel licenciatura para analizar el comportamiento de estas variables mencionadas así como su relación con los tipos de motivación, el compromiso laboral y el síndrome de burnout, ya que en diferentes estudios han encontrado que a mayor nivel educativo se presenta mayor presencia de burnout en los profesores.

Otra recomendación sería realizar estudios con un diseño longitudinal para tener una evolución del fenómeno estudiado y no solo validar los resultados para el momento en que fueron recolectados los datos.

Otro aspecto importante sería recomendar realizar el estudio en diferentes estados del país para poder realizar comparativas a través de muestreos aleatorizados que nos permita realizar una mayor generalización del fenómeno estudiado.

Así como también sería recomendable incrementar la cifra de la población del estudio, a pesar de que fueron 539 profesores y se obtuvieron buenos resultados, sería apropiado en futuros estudios un número mayor de muestra.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Adera, B., y Bullock, L. (2010). Job stressors and teacher job satisfaction in programs serving students with emotional and behavioral disorders. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 15(1), 5-14. doi: 10.1080/13632750903512365
- Acosta, M. y Burguillos, A.I. (2014). Stress and burnout in teachers of primary and secondary education of Huelva: Coping like protection factor. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 303-309. doi: org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.616
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., y Haerens, L. (2016). Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: The role of experienced psychological need satisfaction in teacher training. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 64–72. doi: 10.1016/j.psychsport.2015.10.007
- Agudo, M. (2006). Burnout y engagement en profesores de primaria y secundaria. Jornades de Foment de la Investigació. Universidad de Jaume. Disponible en: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi12/34.pdf>
- Albrecht, S. L. (2010). Employee engagement: 10 key questions for research and practice. En S. L. Albrecht (Ed.), *Handbook of employee engagement: perspectives, issues, research and practice* (pp. 3-19). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Alvi, M. (2016). *A manual for selecting sampling techniques in research*. Munich: University of Karachi, Iqra University.
- Andreassen, C. S., Hetland, J., y Pallesen, S. (2010). The relationship between workaholism, basic needs satisfaction at work and personality. *European Journal of Personality*, 24, 3–17. doi: 10.1002/per.737
- Aranda, C. (2011). El síndrome de burnout o de quemarse en el trabajo: un conflicto en la salud de los profesionales. *Revista de investigación en psicología*, 14(2), 271-276. doi: 10.15381/rinvp.v14i2.2099
- Arens, A. K., y Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational*

- Psychology*, 108(6), 800–813. doi: 10.1037/edu0000105
- Arias, G, W, L., y Jiménez, B, N, A. (2013). Síndrome de burnout en docentes de educación básica regular de Arequipa. *Educación*, 22(42), 53-76.
Recuperado de:
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5291>
- Ahued, A. (2018, 27 de mayo). El 75% de los mexicanos padece estrés, escasa funcionalidad laboral y académica. *Excélsior*. <https://https://www.excelsior.com.mx/opinion/armando-ahued/75-de-los-mexicanos-padece-estres-escasa-funcionalidad-laboral-y-academica>
- Arshadi, N. (2010). Basic need satisfaction, work motivation and job performance in an industrial company in Iran. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1267-1272. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.273
- Aroca, P. R., García, C. L., José, J., y López, G. (2015). Estadística descriptiva e inferencial. En P. Beneyto Martín (Ed.), *De la idea a la publicación científica: Manual de investigación clínica* (pp. 165–176). MAc Line Sl.
- Arvidsson, I., Håkansson, C., Karlson, B., Björk, J., y Persson, R. (2016). Burnout among Swedish school teacher's -a cross- sectional analysis. *BMC Public Health*, 16(1), 1-11. doi:10.1186/s12889-016-3498-7
- Avanzi, L., Schuh, S. C., Fraccaroli, F., y Van Dick, R. (2015). Why does organizational identification relate to reduced employee burnout? The mediating influence of social support and collective efficacy. *Work y Stress*, 29(1), 1–10. doi:10.1080/02678373.2015.1004225
- Baard, P.P., Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 2045–2068. doi: 10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x
- Bakker, A. B. (2011). An Evidence-Based Model of Work Engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 265-269. doi: 10.1177/0963721411414534
- Bakker, A. B., Albrecht, S. L., y Leiter, M. P. (2011) 'Work engagement: Further reflections on the state of play. *European Journal of Work and*

- Organizational Psychology*, 20(1), 74-88. doi:
10.1080/1359432X.2010.546711
- Bakker, A. B. y Bal, P. M. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 189-206. doi:
10.1348/096317909X402596
- Bakker, A. B., y Leiter, M. P. (2010). *Work engagement: a handbook of essential theory and research*. New York: Psychology Press.
- Bakker, A. B., y Oerlemans, W.G. M. (2016). Momentary Work Happiness as a Function of Enduring Burnout and Work Engagment. *The Journal of Psychology*, 150(6), 755-778. doi: 10.1080/00223980.2016.1182888
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción. Fundamentos Sociales*. España: Martínez Roca
- Baumeister, R. F., y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. doi: 10.1037/0033-2909.117.3.497
- Baard, P. P., Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 2045-2068. doi: 10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x
- Barraza M, A. (2008). Compromiso Organizacional de los docentes. Un estudio exploratorio. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, (8).
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R., y Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37, 101-107. doi: 10.1016/j.tate.2013.10.006
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: the role of interpersonal control and psychological need

- thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459-1473.
doi: 10.1177/0146167211413125
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., y Thøgersen Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and the darker side of athletic experience: the role of interpersonal control and need thwarting. *Sport and Exercise Psychology Review*, 7(2), 23-27. Recuperado de:
<https://www.researchgate.net/publication/216352315>
- Barutçu, E., y Serinkan, C. (2013). Burnout Syndrome of Teachers: An Empirical Study in Denizli in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 318-322. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.08.853
- Bayona, C. y Goñi, S. (2007). Compromiso organizacional. Recuperado de:
http://www.ucm.es/BUCM/compuodoc/s/10005/10196838_1.htm
- Beersma, B., Homan, A. C., Van Kleef, G. A., y De Dreu, C. K. W. (2013). Work Engagement Measure [Database record]. Retrieved from PsycTESTS. doi: org/10.1037/t24557-000
- Brien, M., Forest, J., Mageau, G. A., Boudrias, J-S., Desrumaux, P., Brunet, L y Morin, E. M. (2012). The Basic Psychological Needs at Work Scale: Measurement Invariance between Canada and France. *Applied Psychological: Health and Well-Being*. 4(2), 167-187. doi: 10.1111/j.1758-0854.2012.01067
- Brudnik, M. (2009). Perception of self-efficacy and professional burnout in general educational teachers. *Human Movement*, 10(2), 170-175. doi: 10.2478/v10038-009-0013-3
- Brouwers, A., Tomic, W., y Boluijt, H. (2011). Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *Europe's Journal of Psychology*. 7(1), 17-39. doi: 10.5964/ejop.v7i1.103
- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational y Child Psychology*. 29(4), 47-63. Recuperado de:
<https://www.researchgate.net/publication/285928343>

- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., y Lane. K. L. (2014). Special Education Teacher Burnout: A Synthesis of Research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681-712. doi: 10.1353/etc.2014.0032
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 197-209. doi: 10.1016/0742-051X(91)90027-M
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher Burnout: A literature review and empirically validated model. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 15-37).
- Calera, A. A; Esteve, L.; Roel, J. M. y Uberti-Bona, V. (1999). *La salud laboral en el sector docente*. España: Ediciones B marzo.
- Carlotto, M. S. y Câmara, S. G. (2017). Burnout Syndrome Profiles among Teachers. *Escritos de Psicología*, 10(3), 159-166. doi: 10.5231/psy.writ.2017.2911.
- Carson, R. L., Plemmons, S., Templin, T. J., y Weiss, H. M. (2011). "You are who you are." A mixed method study of affectivity and emotional regulation in curbing teacher burnout. En G. S. Gates, W. H. Gmelch (Series Eds.), G. M. Reevy y E. Frydenberg (Vol. Eds.), *Research on stress and coping in education: Vol. 6. Personality, stress and coping: Implications for education* (pp. 239–265). Charlotte, NC: Information Age
- Caruso, A. L., Gimmanco, M. D., y Gitto, L. (2014). Burnout experience among teachers: a case study. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 2(3), 1-20. doi: org.10.6092/2282-1619/2014.2.1023
- Castillo, I., Álvarez, O., Estevan, I., Queralt, A., y Molina-García, J. (2017). Passion for teaching, transformational leadership and burnout among physical education teachers. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(3), 57-61.
- Chambel, M.J., y Oliveira-Cruz, F. (2010). Breach of Psychological Contract and the Development of Burnout and Engagment: A Longitudinal Study Among

- Soldiers on a Peacekeeping Mission. *Military Psychology*, 22, 110-127.
doi: 10.1080/08995601003638934
- Chang, M-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educacional Psycholog y Review*, 21, 193-218. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chang, J-H., Huang, Ch-L., y Lin, Y-Ch. (2014). Mindfulness, Basic Psychological Needs Fulfillment, and Well-Being. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 16(5), 1149-1162. doi: 10.1007/s10902-014-9551-2
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Duriez, B. Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., VanPetegem, S., Van der Kaap-Deeder, J., y Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236. doi: 10.1007/s11031-014-9450-1
- Chin, W. W (1998). Issues and opinion on structural equation modeling. *MIS Quarterly*, 22(1), 7-16. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/220260360>
- Christian, M. S., Garza, A. S., y Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: a quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, 64(1), 89-136. doi: 10.1111/j.1744-6570.2010.01203.x
- Cole, D. A., y Maxwell, S. E. (1985). Multitrait-multimethod comparisons across populations: A confirmatory factor analytic approach. *Multivariate Behavioural Research*, 20(4), 389-417. doi: 10.1207/s15327906mbr2004_3
- Collie, R. J., Granziera, H., y Martin, A. J. (2018). Teacher's perceived autonomy support and adaptability: An investigation employing the job demands-resources model as relevant to workplace exhaustion, disengagement, and commitment. *Teaching and Teacher Education*, 74, 125-136. doi:

10.1016/j.tate.2018.04.015

- Collie, R. J., y Martin, A. J. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, 55, 29-39. doi: 10.1016/j.lindif.2017.03.003
- Collie, R. J., y Martin, A. J. (2017b). Adaptive and maladaptive work-related motivation among teachers: A person-centered examination and links with well-being. *Teaching and Teacher Education*, 64, 199-210. doi: 10.1016/j.tate.2017.02.010
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. y Martin, A. J. (2015). Teacher's Psychological Functioning in the Workplace: Exploring the Roles of Contextual Beliefs, Needs Satisfaction and Personal Characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 788-799. doi: 10.1037/edu0000088
- Colino, N., y Pérez, P. (2015). Burnout syndrome in a group of secondary school teachers in Montevideo. *Psychological Sciences*, 9(1), 27-41. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212015000100004&lng=es&tying=es
- Cozby, P. C. (2005). *Métodos de Investigación del Comportamiento*. McGraw Hill México.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Csikszentmihalyi, M., y Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. En J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (pp.57-97). Lincoln: University of Nebraska Press.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinant of behaviour*. New York: Academic Press.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-

185. doi: 10.1037/a0012801

- Deci, E. L., Connell, J. P., y Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580-590. Recuperado de: <http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents>
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., y Ryan, R. M. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 19-43. doi: 10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. 1980. The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp 39-80). New York: Academic Press.
- Deci, E., y Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985a). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134. Recuperado de: <https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2002). The paradox of achievement: the harder you push, the worse it gets. En J. Aronson (Ed.), *Improving Academic Achievement: Contributions of Social Psychology* (pp. 59-85). New York: Academic Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23. doi: 10.1037/0708-5591.49.1.14
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., y Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942. doi: 10.1177/0146167201278002

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., y Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3), 325-346. Recuperado de:
<http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents>
- De Cooman, R., Stynen, D., Van den Broeck, A., Sels, L., y De Witte, H. (2013). How job characteristics relate to need satisfaction and autonomous motivation: implications for work effort. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(6), 1342-1352. doi: 10.1111/jasp.12143
- Demerouti, E. y Cropanzano, R. (2010), "From Thought to Action: Employee Work Engagement and Job Performance", En A. B. Bakker and M. P. Leiter. (Eds.), *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research* (pp. 147-163). New York: Psychology Press.
- Díaz, B. F., y Gómez, I. C. (2016) La investigación sobre el síndrome de burnout en Latinoamérica entre 2000 y 2010. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 113-131. doi: 10.14482/psdc.33.1.8065
- Díaz, N. B., y Rodríguez, F. P. (2011). Compromiso organizacional en profesionales de la salud. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 19(1), 35-41. Recuperado de:
<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=30315>
- Del Valle, M., Matos, L., Diaz, A., Pérez, M.V. y Vergara J. (2018). Propiedades psicométricas escala satisfacción y frustración necesidades psicológicas (ESFNPB) en universitarios chilenos. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 301-350. doi: 10.20511/pyr2018.v6n1.202
- Derrigrande, J. L., y Durán, K. (2012). Síndrome de burnout y sintomatología, depresiva en profesores: relación entre tipo de docencia y género en establecimientos educacionales subvencionados de Santiago de Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 72-87. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55124665006.pdf>
- Desrumaux, P., Lapointe, D., Ntsame Sima, M., Boudrias, J.-S., Savoie, A., y

- Brunet, L. (2015). The impact of job demands, climate, and optimism on well-being and distress at work: What are the mediating effects of basic psychological need satisfaction? *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 65(4), 179-188. doi: 10.1016/j.erap.2015.06.003
- Doug L. y Fred K. (2006). *Leader to Leader*. San Francisco Spring, 20(40),13.
- Durán, M. A., Extremera, N., Montalbán, F. M., y Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1), 145-158.
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317039009>
- Edel, R.; García, A. y Casiano, R. (2007). Clima y compromiso organizacional, riqueza. 1, *Versión electrónica gratuita*. Disponible en: www.eumed.net/libros/2007c/340/.
- Elst, T.V., Van den Broeck, A., De Witte, H., y De Cuyper, N. (2012) The mediating role of frustration of psychological needs in the relationship between job insecurity and work-related well-being. *Work y Stress: An International Journal of Work, Health y Organizations*, 26(3), 252-271. doi: 10.1080/02678373.2012.703900
- Esteras, J., Chorot, P., y Sandín, B. (2014). Predicción del burnout en los docentes: papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(2), 79-92. doi: 10.5944/rppc.vol.19.num.2.2014.13059
- Eyal, O., y Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation, Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275. doi: 10.1108/09578231111129055
- Expertos en Aon (2018, 9 de agosto). Informe global de Aon sobre Tendencias en el nivel de Compromiso de Empleados. Pymempresario. <https://www.pymempresario.com/2018/08/informe-global-de-aon-sobre-tendencias-en-el-nivel-de-compromiso-de-empleados-2018/>
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de

- estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 47-60. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/253234685>
- Extremera, N., Rey, L., y Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de psicología*, 100, 43-54. Recuperado de: <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N100-3.pdf>
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fernet, C., Austin, S., Trépanier, S-G., y Dussault, M. (2013). How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(2), 123-137. doi: 10.1080/1359432X.2011.632161
- Fernet, C., Austin, S., y Vallerand, R, J. (2012). The effects of work motivation on employee exhaustion and commitment: An extension of the JD-R model. *Work and Stress*, 26(3), 213-229. doi: 10.1080/02678373.2012.713202
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., y Austin, S. (2012a). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525. doi: 10.1016/j.tate.2011.11.013
- Fernet, C., Trépanier, S.-G., Austin, S., y Levesque-Côté, J. (2016). Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start? *Teaching and Teacher Education*, 59, 481-491. doi: 10.1016/j.tate.2016.07.019
- Ferrando, P. J., y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El Análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18–33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441003>
- Finney, S. J. y DiStefano, C. (2006). Non-Normal and Categorical Data in Structural Equation Modeling. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.),

- Structural Equation Modeling*, (pp. 269-314). Greenwich: Information Age Publishing.
- Fleck, S., y Inceoglu, I. (2010). A comprehensive framework for understanding and predicting engagement. En S. L. Albrecht (Ed.), *The handbook of employee engagement: Perspectives, issues, research and practice* (pp. 31-42). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Fornell, C. (1982). "A Second Generation of Multivariate Analysis: An Overview". En C. Fornell (Ed): *A Second Generation of Multivariate Analysis*, (pp. 1-21). New York: Praeger Publishers.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. doi: 10.1111/j.1540
- Freudenberger, H. J. (1980). *Burnout: The high cost of high achievement*. Anchor Press ed. Garden City, New York: Anchor Press.
- Frias-Navarro, D. (2019). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. España.
Recuperado de <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Furnham, A. (2001). *Psicología Organizacional. El comportamiento del individuo en las organizaciones*. México: Oxford - Alfaomega.
- Gagné, M. y Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. doi: 10.1002/job.322
- Genoud, M.A., Broveglio, G. 6 Picasso, E. (2012). Motivaciones laborales en empresas productivas y servuctivas en Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y Gran Buenos Aires (GBA) (Argentina). *Estudios Gerenciales*, 28(123), 65-84. doi: 10.1016/S0123-5923(12)70205-X
- Ghanizadeh, A., y Jahedizadeh, S. (2015). Teacher Burnout: A Review of Sources and Ramifications. *British Journal of Education, Society y Behavioural Science*, 6(1), 24-39. doi: 10.9734/BJESBS/2015/15162
- Gillet, N., Fouquereau, E., Forest, J., Brunault, P., y Colombat, P. (2011). The Impact of Organizational Factors on Psychological Needs and Their Relations with Well-Being. *Journal of Business and Psychology*, 27(4), 437-450. doi:10.1007/s10869-011-9253-2

- Gil-Monte, P. y Peiró, J. Ma. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15(2), 261-268. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/39174796>
- Gorozidis, G., y Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11. doi: 10.1016/j.tate.2013.12.001
- Greenglass, E. R., y Burke, R. J. (1988). Work and family precursors of burnout in teachers: Sex differences. *Sex Roles: A Journal of Research*.18(3), 215-229. doi: 10.1007/BF00287791
- Gruman, J. A., y Saks, A. M. (2011). Performance management and employee engagement. *Human Resource Management Review*, 21(2), 123-136. doi: 10.1016/j.hrmr.2010.09.004
- Guglielmi, S. R., y Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61-99. doi: 10.3102/00346543068001061
- Haenlein, M. y Kaplan, A. (2004). A Beginner's Guide to Partial Least Squares Analysis. *Understanding Statistics*, 3(4), 283-297. doi: 10.1207/s15328031us0304_4
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante*. (5ª ed.), España: Prentice-Hall.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., y Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among the teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. doi: 10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Halbesleben, J. R. B. (2010). A meta-analysis of work engagement: relationships with burnout, demands, resources and consequences. En A. B. Bakker, y M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: a handbook of essential theory and research* (pp. 102-117). New York: Psychology Press.
- Harris, J., Franco, F., y Paz, A. (2014). Compromiso organizacional: Estímulo del éxito del personal docente en las universidades privadas, *Revista Económicas CUC*, 35(1), 91-106. Recuperado de:

- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5085564>
- Hermosa, R. A. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de burnout en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 81-89. Recuperado de:
<https://www.researchgate.net/publication/45192252>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hoglund, L. G., Klinge, K. E., y Hosan, N. E. (2015). Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology*, 53(5), 337-357. doi: 10.1016/j.jsp.2015.06.002
- Holzberger, D., Philipp, A., y Kunter, M. (2014). Predicting teachers' instructional behaviors: The interplay between self-efficacy and intrinsic needs. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 100-111. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.02.001
- Howard, J., Gagné, M., Morin, A. J., y Van den Broeck, A. (2016). Motivation profiles at work: A self-determination theory approach. *Journal of Vocational Behavior*, 95, 74-89. doi: 10.1016/j.jvb.2016.07.004
- Hu, L.T., Bentler, P. M., y Kano, Y. (1992). Can test statistics in covariance structure analysis be trusted? *Psychological Bulletin*, 112(2), 351-362. doi: 10.1037/0033-2909.112.2.351
- Hu, L.T., y Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling. Concepts, Issues, and Applications* (pp.76-99). London: Sage.
- Ilardi, B. C., Leone, D., Kasser, T., y Ryan, R. M. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology*, 23(1), 1789-1805. doi: 10.1111/j.1559-1816.1993.tb01066.x
- Ilies, R., Wagner, D., Wilson, K., Ceja, L., Johnson, M., DeRue, S., y Ilgen, D. (2017). Flow at Work and Basic Psychological Needs: Effects on Well-

- Being. *Applied Psychology: An International Review*, 66(1), 3-24. doi: 10.1111/apps.12075
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2015). Proyecciones de población a mitad de año. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/>
- Janke, S., Nitsche, S., y Dickhauser, O. (2015). The role of perceived need satisfaction at work for teachers' work-related learning goal orientation. *Teaching and Teacher Education*, 47, 184-194. doi: 10.1016/j.tate.2015.01.009
- Jiménez, F. A., Jara, G. M y Miranda, C. E. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Revista Semestral de Asociación Brasileira de Psicología Escolar y Educacional*, 16(1), 125-134. doi: 10.1590/S1413-85572012000100013
- Jöreskog, K., y Sörbom, D. (2006). LISREL. *Structural equation modeling with the simplis command language* (Versión 8.80) [Software de cómputo]. Chicago, EU: Scientific Software International.
- Juárez-García, A., Idrovo, A. J., Camacho-Ávila, A., y Placencia-Reyes, O. (2014). Síndrome de burnout en población mexicana: Una revisión sistemática. *Salud mental*, 37(2), 159-176. doi: 10.17711/sm.0185-3325.2014.020
- Jung, S. (2013). Exploratory factor analysis with small sample sizes: A comparison of three approaches. *Behavioural Processes*, 97, 90-95. doi: 10.1016/j.beproc.2012.11.016
- Kahill, S. (1988). Symptoms of professional burnout: A review of the empirical evidence. *Canadian Psychology*, 29(3), 284-297. doi: 10.1037/h0079772
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692-724. doi:10.2307/256287
- Kaplan, H., y Madjar, N. (2017). The Motivational Outcomes of Psychological Need Support among Pre-Service Teachers: Multicultural and Self-determination Theory Perspectives. *Frontiers in Education*, 2(42), 1-14. doi: 10.3389/feduc.2017.00042

- Kasser, T., Davey, J., y Ryan, R. M. (1992). Motivation and employee-supervisor discrepancies in a psychiatric vocational rehabilitation setting. *Rehabilitation Psychology*, 37(3), 175-187.
- Katz, I., y Shahar, B.-H. (2015). What makes a motivating teacher? Teachers' motivation and beliefs as predictors of their autonomy-supportive style. *School Psychology International*, 36(6), 575-588. doi: 10.1177/0143034315609969
- Košir, K., Tement, S., Licardo, M., y Habe, K. (2015). Two sides of the same coin? The role of rumination and reflection in elementary school teachers' classroom stress and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 47, 131-141. doi: 10.1016/j.tate.2015.01.006
- Kulavuz-Onal, D. y Tatar, S. (2017). Teacher burnout and participation in professional learning activities: Perspectives from university English language instructors in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 283-303. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/320288310>
- Kyriacou, C. (2001) Teacher stress: Directions for future research, *Educational Review*, 53(1), 27-35. Doi: 10.1080/00131910120033628
- Leiter, M. P., y Maslach, C. (2011). *Areas of Worklife Survey Manual* (5ta Ed.), California: Mind Garden, Inc.
- Levesque, J., Joannette, Y., Mensour, B., Beaudoin, G., Leroux, J-M., Bourgouin, P., y Beauregard, M. (2004). Neural basis of emotional self-regulation in childhood. *Neuroscience*, 129(2), 361-369. doi: 10.1016/j.neuroscience.2004.07.032
- Lian, H., Ferris, D. L., y Brown, D. J. (2012). Does taking the good with the bad make things worse? How abusive supervision and leader-member exchange interact to impact need satisfaction and organizational deviance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 117(1), 41-52. doi: 10.1016/j.obhdp.2011.10.003
- Lizano, E. L. (2015) Examining the Impact of Job Burnout on the Health and Well-Being of Human Service Workers. *Human Service Organizations:*

- Management, Leadership y Governance*, 39(3), 167-181. doi:
10.1080/23303131.2015.1014122
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361
- Longo, Y., Gunz, A., Curtis, G. J., y Farsides, T. (2014). Measuring Need Satisfaction and Frustration in Educational and Work Contexts: The Need Satisfaction and Frustration Scale (NSFS). *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 295-317. Recuperado de:
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-014-9595-3>
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. NY/London: Taylor y Francis.
- Macey, W. H., Schneider, B., Barbera, K. M., y Young, S. A. (2009). *Engaging Engagement. Employee Engagement: Tools for Analysis, Practice, and Competitive Advantage*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Mauno, S., Kinnunen, U., Mäkikangas, A., y Feldt, T. (2010). Job demands and resources as antecedents of work engagement: a qualitative review and directions for future research. En S. L. Albrecht (Ed.), *Handbook of employee engagement: perspectives, issues, research and practice* (pp. 111-128). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Malander, N. (2016). Burnout syndrome and job satisfaction in secondary school teachers. *Ciencia y Trabajo*, 18(57), 177-182. doi: 10.4067/S0718-24492016000300177
- Maldonado-Radillo, S., Ramírez, B. M., García, R. B., y Chairez, V. A. (2014). Compromiso Organizacional de los Profesores de una Universidad Pública. *Conciencia Tecnológica*, 47, 12-18. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4749342>
- Mandujano, B. F. (1998). Teorías del muestreo: particularidades del diseño muestral en estudios de la conducta social. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 3(1), 1-15. Recuperado de:

<http://www3.uniovi.es/~Psi/REMA/v3n1/a1v3n1.wp5>

- Marenco, A., y Ávila, J. (2016). Dimensiones de apoyo social asociadas con síndrome de burnout en docentes de media académica. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 7-18. doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI14-2.dasa
- Margaretha, M. (2019). Motivation and Job Burnout: The Mediating Role of Organizational Citizenship Behavior. *International Journal of Management Science and Business Administration*, 5(4), 27-33. doi: 10.18775/ijmsba.1849-5664-5419.2014.54.1004
- Martínez, J. C., Berthel, Y., y Vergara, M. S. (2017). Burnout syndrome in teachers and its relations with the learning of primary students of an official educational institution of Sincelejo (Colombia), 2016. *Salud Uninorte*, 33(2), 118-128. doi: org/10.14482/sun.33.2.10538
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113. Doi: 10.1002/job.4030020205
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1982). *The Cost of Caring*. Englewood Cliffs, N. J, Prentice-Hall.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2da ed.). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., y Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111. doi:10.1002/wps.20311
- Maslach, C. y Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. En W.B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 2-16). Washington, DC: Taylor and Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.397
- Meyer, J. P y Allen, N. J. (1990). *Commitment in the workplace: Theory, research and application*. Sage Publications, Inc.
- Meyer, J. P. y Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of

- organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-98. doi: 10.1016/1053-4822(91)90011-Z
- México está en los primeros lugares de estrés laboral. (2018, 13 de abril). Recuperado de: <https://expansion.mx/carrera/2018/04/13/los-trabajadores-mexicanos-son-de-los-que-mas-sufren-estres-a-nivel-mundial>
- Mojsa-Kaja, J., Golonka, K., y Marek, T. (2015). Job burnout and engagement among teachers – Worklife areas and personality traits as predictors of relationships with work. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 28(1), 102-119. doi:10.13075/ijom.1896.00238
- Morales, P. (2012). Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos? *Estadística Aplicada a Las Ciencias Sociales*, 1–24. Recuperado de: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oMuestra.pdf>
- Moran, Ch. M., Diefendorff, J. M., Kim, T-Y., y Liu, Z-Q (2012). A profile approach to self-determination theory motivations at work. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 354-363. doi: 10.1016/j.jvb.2012.09.002
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., y Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 240-268. doi: 10.1123/jsep.30.2.240
- Muñoz, M. C y Correa, O. C. (2012). Burnout docentes y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y secundaria. *Revista colombiana de ciencias sociales*, 3(2), 226-242. doi: 10.21501/issn.2216-1201
- Muñoz, M, C., y Piernagorda, G, D. (2011). Relación entre las estrategias de afrontamiento y el síndrome de burnout en docentes de básica primaria y secundaria pertenecientes a una institución educativa privada del municipio de Cartago Colombia. *Psicogente*, 14(26), 389-402. Recuperado de: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1839>

- Murrillo, T. J., y Román, C. M. (2013). Docentes en educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral: situación e implicaciones. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), 893-924. Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300010
- Nahrgang, J. D., Morgeson, F. P., y Hofmann, D. A. (2011). Safety at Work: A Meta-Analytic Investigation of the Link Between Job Demands, Job Resources, Burnout, Engagement, and Safety Outcomes. *Journal of Applied Psychology*. doi: 10.1037/a0021484
- Nie, Y., Chua, B. L., Yeung, A. S., Ryan, R. M., y Chan, W.Y. (2014). The importance of autonomy support and the mediating role of work motivation for well-being: testing self-determination theory in a Chinese work organization. *International Journal of Psychology*, 50(4), 245-255. doi: 10.1002/ijop.12110
- Nishimura, T., y Suzuki, T. (2016). Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration in Japan: Controlling for the Big Five Personality Traits. *Japanese Psychological Research*, 58 (4), 320-331. doi: 10.1111/jpr.12131
- Notimex (2018, 13 de abril). México está en los primeros lugares a nivel mundial en estrés laboral. Expansión. <https://expansion.mx/carrera/2018/04/13/los-trabajadores-mexicanos-son-de-los-que-mas-sufren-estres-a-nivel-mundial>
- Ojeda, M., Talavera, R., y Berrelleza, M. (2016). Análisis de la relación entre compromiso organizacional y percepción de apoyo organizacional en docentes universitarios. *Sistemas, cibernética e informática*, 13(1), 66-71. Recuperado de:
[http://www.iiisci.org/journal/CV\\$/ris-ci/pdfs/XA510QF15.pdf](http://www.iiisci.org/journal/CV$/ris-ci/pdfs/XA510QF15.pdf)
- Olafsen, A. H. (2016). The implications of need-satisfying work climates on state mindfulness in a longitudinal analysis of work outcomes. *Motivation and Emotion*, 41(1), 22-37. doi: 10.1007/s11031-016-9592-4

- Kulavuz-Onal, D., y Tatar, S. (2017). Teacher burnout and participation in professional learning activities: Perspectives from university English language instructors in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 283-303. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/320288310>
- Ozer, N., y Beycioglu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4928-4932. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.797
- Patlán, P. J. (2013) Efecto del burnout y la sobrecarga en la calidad de vida en el trabajo. *Estudios Gerenciales*, 29(129), 445-455. doi: 10.1016/j.estger.2013.11.010
- Patrick, C. J., y Iacono, W. G. (1989). Psychopathy, threat and polygraph test accuracy. *Journal of Applied Psychology*, 74(2), 347-355. Doi: 10.1037/0021-9010.74.2.347
- Patrick, H., y Williams, G. C. (2012). Self-determination theory: Its application to health behavior and complementarity with motivational interviewing. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 9-18. doi: 10.1186/1479-5868-9-18
- Pauli, J., Chambel, M. J., Capellari, M. R., y Rissi, V. (2017). Motivation, organizational support and satisfaction with life for private sector teachers in Brazilian Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 72, 107-120. doi: 10.1111/hequ.12152
- Pearson, J. C., Nelson, P. E., Titsworth, S., y Harter, L. (2011). *Human communication* (4ta Ed.), Boston, MA: McGraw-Hill.
- Peters, T. J., y Waterman, R. H. (1982). *In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies*. New York: Harper y Row.
- Peters, G-JY. (2014) 'The alpha and the omega of scale reliability and validity: Why and how to abandon Cronbach's alpha and the route towards more comprehensive assessment of scale quality'. *European Health Psychologist*, 16(2), 56-69. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/291594071>

- Petrou, P., Demerouti, E., Peeters, M. C. W., Schaufeli, W. B., y Hetland, J. (2012). Crafting a job on a daily basis: Contextual correlates and the link to work engagement. *Journal of Organizational Behavior*, 33(8), 1120-1141. doi: 10.1002/job.1783
- Pietarinen, J., Pyhalto, K., Soini, T., y Salmela-Aro, K. (2013). Validity and Reliability of the Socio-Contextual Teacher Burnout Inventory (STBI). *Psychology*, 4(1), 73-82. doi: 10.4236/psych.2013.41010
- Pinder, C. (1998). *Work motivation in organizational behavior*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Pinder, C. (2008). *Work motivation in organizational behavior* (2nd Ed.), New York: Psychology Press.
- Pulido, J. J., Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., González-Ponce, I., y García-Calvo, T. (2017). Frustración de las necesidades psicológicas, motivación y burnout en entrenadores: Incidencia de la formación. *Revista del Psicología del Deporte*, 26(1), 27-36. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/316547290>
- Purvanova, R., y Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168-185. doi: 10.1016/j.jvb.2010.04.006
- Quero, V. M. E. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 12(2), 248-252. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/228778515>
- Rabasa, B., Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P, R., y Llorca-Pellicer, M. (2016). The Role of Guilt in the Relationship Between Teacher's Job Burnout Syndrome and the Inclination Toward Absenteeism. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 103-119. doi: 10.1387/RevPsicodidact.13076
- Ramírez, P. M y Zurita, Z. R. (2010). Variables organizacionales y psicosociales asociadas al síndrome de burnout en trabajadores del ámbito educacional. *Polis Revista de la Universidad Boliviana*, 9(25), 515-534. doi: 10.4067/S0718-65682010000100029
- Ramos, A. (2005). El compromiso organizacional y su relación con el

- desempeño docente de los profesores del programa universitario de inglés de la Universidad de Colima. (Tesis de doctorado). Universidad de Colima, Colima, México. Recuperado de:
http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/Abel_Ramos_Madrival.PDF
- Ratto, A., García, R. C., Silva, M. I., y González, M. C. (2015). Burnout syndrome and psychosocial factors in primary school teachers in Montevideo. *Psychological Sciences*, 9(2), 273-281. doi: [org/10.22235/cp.v9i1](https://doi.org/10.22235/cp.v9i1)
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P., y Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy- supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26(3), 183-207. doi: [10.1023/A:1021711629417](https://doi.org/10.1023/A:1021711629417)
- Reis, H.T., Sheldon, K.M., Gable, S.L., Roscoe, J., y Ryan, R.M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419-435. doi: [10.1177/0146167200266002](https://doi.org/10.1177/0146167200266002)
- Restrepo, A. M., y Valencia, M. R. (2014) La motivación de los empleados: “más allá de la zanahoria y el garrote”. *AD-Minister*, 24, 143-160. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5412959>
- Rey, L., Extremera, N., y Pena, M. (2012). Burnout and work engagement in teachers: ¿are sex and level taught important? *Ansiedad y Estrés*, 18 (2-3), 119-129. Recuperado de:
<https://www.researchgate.net/publication/235679071>
- Richmond, V. P., Wrench, J. S., y Gorham, J. (2001). Communication, affect, and learning in the classroom. Acton, MA: Tapestry Press.
- Rionda-Arjona, A., y Mares-Cárdenas, M. (2011). Burnout en profesores de primaria y su desempeño laboral. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 2(1), 43-50. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283022016005>
- Ríos, M. M., Pérez, R. L., Sánchez-Fernández, M. D., y Ferrer, G. J. (2017). Estrategias de compensación y su relación con el compromiso

- organizacional en los docentes de las instituciones de educación superior en México. *Revista Ibero Americana de Estrategia*, 16(2), 90-103. doi: 10.5585/ijsm.v16i2.2455
- Rivero, R. L. F., y Cruz, F. M. A. (2010). Trastornos psíquicos y psicosomáticos: problemas actuales de salud de los docentes mexicanos. *Psicología y Salud*, 20(2), 239- 249. Recuperado de: <http://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/viewFile/607/1054>
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento Organizacional* (11ª Ed.), México: Editorial Prentice Hall Hispanoamérica.
- Rodríguez, J.A., Guevara, A., y Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextpid=S2448-85502017000100045
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Rosas, R. N. (2017). Satisfacción laboral e incidencia en el compromiso organizacional de docentes de centros de educación básica alternativa del ciclo avanzado de la región puno 2016. *Revista Científica Investigación Andina*, 17(1), 14-20. doi: 10.35306/rev.%20cien.%20univ..v17i1.352
- Ruiz, M., Moreno-Murcia, J. A., y Vera, J. A. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 68-75. doi: 10.1016/j.ejeps.2015.09.002
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427. doi: 10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x
- Ryan, R. M., y Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 5(1), 68–78. doi: 10.1037110003-066X.55.1.68

- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2004). Autonomy is no illusion: Self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness, and will. En J. Greenberg, S. L. Koole, y T. Pyszczynski (Eds.), *Handbook of experimental existential psychology* (pp. 449–479). New York: The Guilford Press.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. En K. L. Wentzel y A. Wigfield (Eds.), *Handbook on motivation at school* (pp.171-196). New York: Routledge.
- Ryan, R. M., y Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press.
- Ryan, R. M., y Hawley, P. (2016). Naturally good? Basic psychological needs and the proximal and evolutionary bases of human benevolence. En K. W. Brown y M. Leary (Eds.), *The Oxford handbook of hypergolic phenomena* (pp. 205-222). New York: Oxford University Press.
- Salgado R, J. A., y Leria-Dulčić, F. J. (2018). Síndrome de burnout y calidad de vida profesional percibida según estilos de personalidad en profesores de educación primaria. *Revista CES Psicología*, 11(1), 69-89. doi: 10.21615/cesp.11.1.6
- Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P., Pulido, J. J., López, J. M., y Cuevas, R. (2014). Motivación y burnout en profesores de educación física: incidencia de la frustración de las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de psicología del deporte*, 14(3), 75-82. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232014000300009
- Schaufeli, W. B. (2013). What is engagement? En C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz, y E. Soane (Eds.), *Employee Engagement in Theory and Practice*. London: Routledge.

- Schaufeli, W.B. y Bakker, A.B. (2010) Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. En A. B. Bakker y M. P. Leiter (Ed.). *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 10-24). New York: Psychology Press.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., y Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716.
doi:10.1177/0013164405282471
- Schaufeli, W. B., y Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. En M. J. Schabracq, J. A. M. Vinnubst y C. L. Cooper (Eds.), *The handbook of work and health psychology* (pp. 383-428). West Sussex, UK: John Wiley.
- Schaufeli, W. B., y Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London, UK: Taylor y Francis.
- Schaufeli, W. B y Salanova, M. (2014). Burnout, boredom and engagement in the workplace. En M. C. W. Peeters, J. de Jonge y T. W. Taris (Eds.). *An Introduction to Contemporary Work Psychology* (pp. 293-320). West Sussex, UK: Wiley –Blackwell.
- Schreurs, B., Van Emmerik, I. H., Van den Broeck, A., y Guenter, H. (2014). Work values and work engagement within teams: The mediating role of need satisfaction. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 18(4), 267–281. doi:10.1037/gdn0000009
- Serrano, M. A. A, Rangel, A. A, Vidal, T. C. R., Ureña, V. Y. C., Anillo, L. H., y Angulo, B. G. (2017) Burnout: Síndrome silencioso que afecta el desempeño laboral de los docentes universitarios. *Espacios*, 38(55), 28.
Recuperado de:
<https://www.revistaespacios.com/a17v38n55/a17v38n55p28.pdf>
- Sheldon, K. M. (2011). Integrating behavioral- motive and experimental- requirement perspectives on psychological needs: A two process model. *Psychological Review*, 118(4), 552-569. doi: 10.1037/a0024758
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y., y Kasser, T. (2001). What is satisfying about

- satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 325–339. doi: 10.1037/0022-3514.80.2.325
- Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, Ch. C., y Luszczynska, A. (2015) Associations between job burnout and self-efficacy. A meta-analysis. *Anxiety, Stress, y Coping*, 29(4), 367-386. doi: 10.1080/10615806.2015.1058369
- Simón, V. M. (2007). Mindfulness y Neurobiología. *Revista de Psicoterapia*, 8(66), 5-30. Recuperado de: <https://psicoterapiabilbao.es/wp-content/uploads/2015/11/>
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524. doi: 10.1016/j.tate.2008.12.006
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. doi: 10.1016/j.tate.2009.11.001
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology y Marketing*, 114(1), 68-77. doi: 10.2466/14.02.PR0.114k14w0
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7(13), 1785-1799. doi: 10.4236/ce.2016.713182
- Solera, E., Gutiérrez, S., y Palacios-Ceña, D. (2017). Evaluación psicológica del síndrome de burnout en profesores de educación primaria en la Comunidad de Madrid: comparación entre centros públicos y concertados. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-9. doi: 10.11144/Javeriana.upsy16-3.epsb
- Standage, M., y Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory and exercise motivation: Facilitating self-regulatory processes to support and maintain

- health and well-being. En G. C. Roberts y D. C. Treasure (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise* 3rd ed. (pp. 233-270). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Steers, R. M., Mowday, R. T. y Shapiro, D. L. (2004). The future of work motivation theory. *Academy of Management review*, 29(3), 379-387. doi: 10.2307/20159049
- Steger, M. F., Littman-Ovadia, H., Miller, M., Menger, L., y Rothmann, S. (2012). Engaging in Work Even When It Is Meaningless: Positive Affective Disposition and Meaningful Work Interact in Relation to Work Engagement. *Journal of Career assessment*, 21(2), 348-361. doi: 10.1177/1069072712471517
- Stone, D., Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2009). Beyond talk: Creating autonomous motivation through self-determination theory. *Journal of General Management*, 34(3), 75-91. doi: 10.1177/030630700903400305
- Szeliga-Kowalczyk, A. (2015). Teachers occupational burnout syndrome in secondary school. *Journal of Management*, 1(4), 353-367. doi: 10.4467/2450114XJJM.15.024.4833
- Temam, S., Billaudeau, N., y Vercambre, M-N. (2019). Burnout symptomatology and social support at work independent of the private sphere: a population based study of French teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*. 92(1), 891-900. doi:10.1007/s00420-019-01431-6
- Tessier, D., Sarrazin, P., y Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, student's motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242-253. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.05.005
- Tremblay, M. A., Blanchard, C. M., Taylor, S., Pelletier, L. G., y Villeneuve, M. (2009). Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale: Its value for organizational psychology research. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 41(4), 213-

226. doi:10.1037/a0015167

- Trépanier, S-G., Fernet, C., y Austin, S. (2013). Workplace bullying and psychological health at work: The mediating role of satisfaction of needs for autonomy, competence and relatedness. *Work y Stress: An International Journal of Work, Health y Organisations*, 27(2), 123-140. doi: 10.1080/02678373.2013.782158
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271–360). New York: Academic Press.
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., y Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 407-417. doi: 10.1016/j.psychsport.2014.04.001
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C.-H., y Rosen, C. C. (2016). A Review of Self-Determination Theory's Basic Psychological Needs at Work. *Journal of Management*, 42(5), 1195-1229. doi:10.1177/0149206316632058
- Van den Broeck, A., Lens, W., De Witte, H., y Van Coillie, H. 2013. Unraveling the importance of the quantity and the quality of workers' motivation for well-being: A person-centered perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 82(1), 69-78. doi: 10.1016/j.jvb.2012.11.005
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., y De Witte, H. (2008a). Self-determination theory: A theoretical and empirical overview in occupational health psychology. En J. Houdmont y S. Leka (Eds.), *Occupational health psychology: European perspectives on research, education, and practice* (pp. 63–88). Nottingham: Nottingham University.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., y Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work y Stress*, 22(3), 277–294. doi: 10.1080/02678370802393672

- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., y Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 981-1002. doi: 10.1348/096317909X481382
- Vander Elst, T., Van den Broeck, A., De Witte, H., y De Cuyper, N. (2012). The mediating role of frustration of psychological needs in the relationship between job insecurity and work-related well-being. *Work y Stress*, 26(3), 252-271. doi:10.1080/02678373.2012.703900
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., y Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109. doi: 10.1016/j.tate.2014.07.005
- Van Schie, S., Guntert, S. T., Oostlander, J., y Wehner, T. (2014). How the organizational context impacts volunteers: A differentiated perspective on self-determined motivation. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 26(4), 1570-1590. doi: 10.1007/s11266-014-9472-z
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Witte, S. D. E., Witte, H. D. E., y Deci, E. L. (2004). The “why” and “why not” of job search behavior: Their relation to searching, unemployment experience, and well-being. *European Journal of Social Psychology*, 34(3), 345-363. doi: 10.1002/ejsp.202
- Vansteenkiste, M., Neyrinck, B., Niemiec, C.P., Soenens, B., De Witte, H., y Van Den Broeck, A. (2007). On the relations among work value orientations, psycho- logical need satisfaction, and job outcomes: A self-determination theory approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80(2), 251-277. doi: 10.1348/096317906X111024
- Vansteenkiste, M., y Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280. doi: 10.1037/a0032359

- Vargas, T., y Mora-Esquivel, R. (2017). Tamaño de la muestra en modelos de ecuaciones estructurales con constructos latentes: Un método práctico. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 1-34. doi: 10.15517/aie.v17i1.27294
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333. doi.org/10.1037/h0040934.
- Wang, H., Hall, C., y Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130. doi: 10.1016/j.tate.2014.12.005
- Warr, P., Jackson, P., y Banks, M. (1988). Unemployment and mental health: Some British studies. *Journal of Social Issues*, 44(4), 47-68. doi: 10.1111/j.1540-4560.1988.tb02091.x
- Welters, R., Mitchell, W., y Muysken, J. (2014). Self-determination theory and employed job search. *Journal of Economic Psychology*, 44, 34-44. doi: 10.1016/j.joep.2014.06.002
- Winefield, A., Winefield, H., Tiggeman, M., y Goldney, R. (1991). A longitudinal study of the psychological effects of unemployment and unsatisfactory employment on young adults. *Journal of Applied Psychology*, 76(3), 424-431. doi: 10.1037/0021-9010.76.3.424
- Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G. y Olson, J. (2002). *Psicología Social*. México: Thomson.
- Zamora, P. G. (2008). Factores de la organización escolar que configuran el compromiso organizacional afectivo de los profesores de enseñanza básica. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 139-155. doi: 10.4067/S0718-07052008000100008
- Zhang, J., Zhou, M., y Zhang, J. (2016). The interactive effects of personality and burnout on knowledge sharing among teachers. *Social Behavior and Personality An International Journal*, 44(8), 2167-1280. doi: 10.2224/sbp.2016.44.8.1267
- Zumbo, B. D., Gadermann, A. M., y Zeisser, C. (2007). Ordinal Versions of

Coefficients Alpha and Theta for Likert Rating Scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6(1), 21-29. doi:
10.22237/jmasm/1177992180

Zúñiga-Jara, S., y Pizarro-León, V. (2018). Measurements of labor stress in teachers of a regional public high school. *Información Tecnológica*, 29(1), 171-180. doi:10.4067/s0718-07642018000100171

ANEXOS

Escala de satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas

Instrucciones: Las siguientes preguntas se refieren a sus sentimientos acerca de su trabajo *durante el año pasado* (Si usted ha estado en este trabajo por menos de un año, esto se refiere a todo el tiempo que han estado en este trabajo). Lea detenidamente y conteste de la manera más honesta encerrando en un círculo, por ejemplo, así (1), qué tan ciertas son cada una de las siguientes declaraciones según su experiencia en este trabajo.

Nada cierto		Algo cierto		Muy cierto
1	2	3	4	5

<i>Cuando estoy en mi trabajo...</i>						
1	Siento que tengo la libertad y la posibilidad de elegir las cosas que asumo.	1	2	3	4	5
2	Siento que la mayoría de las cosas que hago, las hago porque “tengo que hacerlas”.	1	2	3	4	5
3	Siento que le importo a las personas que también son importantes para mí.	1	2	3	4	5
4	Me siento excluido del grupo al que quiero pertenecer.	1	2	3	4	5
5	Siento que puedo hacer las cosas bien.	1	2	3	4	5
6	Tengo serias dudas acerca de si puedo hacer las cosas bien.	1	2	3	4	5
7	Siento que mis decisiones reflejan lo que realmente quiero.	1	2	3	4	5
8	Me siento forzado(a) a hacer muchas cosas que yo no elegiría hacer.	1	2	3	4	5
9	Me siento conectado con las personas que se preocupan por mí y por las cuales yo me preocupo.	1	2	3	4	5
10	Siento que las personas que son importantes para mí, son frías y distantes conmigo.	1	2	3	4	5
11	Me siento capaz en lo que hago.	1	2	3	4	5
12	Me siento decepcionado(a) con muchas de mis actuaciones.	1	2	3	4	5
13	Siento que mis elecciones expresan realmente quién soy.	1	2	3	4	5
14	Me siento presionado(a) a hacer muchas cosas.	1	2	3	4	5
15	Me siento cerca y conectado(a) con otras personas que son importantes para mí.	1	2	3	4	5
16	Tengo la impresión de que le disgusto a la gente con la que paso tiempo.	1	2	3	4	5
17	Siento que soy capaz de alcanzar mis metas.	1	2	3	4	5
18	Me siento inseguro(a) de mis habilidades.	1	2	3	4	5
19	Siento que he estado haciendo lo que realmente me interesa.	1	2	3	4	5
20	Mis actividades diarias se sienten como una cadena de obligaciones.	1	2	3	4	5

21	Experimento una sensación de calidez cuando estoy con las personas con las que paso tiempo.	1	2	3	4	5
22	Siento que las relaciones interpersonales que tengo son superficiales.	1	2	3	4	5
23	Siento que puedo cumplir con éxito tareas difíciles.	1	2	3	4	5
24	Me siento como un(a) fracasado(a) por los errores que cometo.	1	2	3	4	5

Escala de motivación extrínseca e intrínseca en el trabajo

Instrucciones: Lea detenidamente y conteste de la manera más honesta las siguientes preguntas utilizando la escala de abajo. Indique encerrando en un círculo, así ①.

Nada cierto				Algo cierto			Muy cierto
1	2	3	4	5	6	7	

<i>¿Por qué haces tu trabajo?</i>								
1	Porque este es el tipo de trabajo que elegí hacer para alcanzar un cierto estilo de vida.	1	2	3	4	5	6	7
2	Por los ingresos que me ofrece.	1	2	3	4	5	6	7
3	Me hago esta pregunta, parece que no seré capaz de solucionar las tareas importantes relacionadas con este trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
4	Por la satisfacción de aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
5	Porque se ha convertido en una parte fundamental de lo que soy.	1	2	3	4	5	6	7
6	Porque quiero tener éxito en este trabajo, si no estaría muy avergonzado de mí mismo.	1	2	3	4	5	6	7
7	Porque elegí este tipo de trabajo para alcanzar mis metas profesionales.	1	2	3	4	5	6	7
8	Por la satisfacción que siento de realizar retos interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
9	Porque me permite ganar dinero.	1	2	3	4	5	6	7
10	Porque es parte de la forma en la que he decidido vivir mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
11	Porque quiero ser muy bueno en este trabajo, de lo contrario estaría muy decepcionado.	1	2	3	4	5	6	7
12	No sé por qué, contamos con unas condiciones de trabajo poco realistas.	1	2	3	4	5	6	7
13	Porque quiero ser un "ganador" en la vida.	1	2	3	4	5	6	7
14	Porque es el tipo de trabajo que he elegido para alcanzar ciertos objetivos importantes.	1	2	3	4	5	6	7
15	Por la satisfacción que siento cuando estoy seguro de hacer tareas difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
16	Porque este tipo de trabajo me proporciona seguridad.	1	2	3	4	5	6	7
17	No sé, se espera demasiado de nosotros.	1	2	3	4	5	6	7
18	Porque este trabajo es una parte de mi vida.	1	2	3	4	5	6	7

Escala de compromiso laboral

Instrucciones: Lea detenidamente y conteste de la manera más honesta las siguientes preguntas utilizando la escala de abajo. Indique encerrando en un círculo, que tan ciertas son cada una de las siguientes declaraciones. No existen respuestas correctas e incorrectas y solo serán utilizadas para fines académicos y confidenciales.

Nada cierto		Algo cierto					Muy cierto	
1		2	3	4	5	6	7	
1	Siento que podría continuar realizando mi trabajo por un largo tiempo.	1	2	3	4	5	6	7
2	Me siento entusiasmado cuando realizo mi trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
3	Mientras realizo mi trabajo siento que el tiempo vuela.	1	2	3	4	5	6	7
4	Realmente disfruto realizando mi trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
5	Cuando realizo mi trabajo me siento lleno de energía.	1	2	3	4	5	6	7
6	Estoy completamente absorbido por mi trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
7	Podría realizar el mismo trabajo una y otra vez.	1	2	3	4	5	6	7
8	Realizar mi trabajo es un desafío positivo para mí.	1	2	3	4	5	6	7

Escala de burnout en profesores

Instrucciones: Estas preguntas están diseñadas para determinar cómo se siente actualmente respecto a su trabajo y sus aspectos relacionados. No existen respuestas correctas e incorrectas. Lea y encierre rápidamente en un círculo su primera impresión. Por favor, indique el grado en el cual cada declaración aplica en usted.

Totalmente en desacuerdo		Medianamente de acuerdo			Totalmente de acuerdo	
1		2	3	4	5	
1	Estoy aburrido con mi trabajo.	1	2	3	4	5
2	Estoy cansado de mis estudiantes.	1	2	3	4	5
3	Estoy cansado con todas mis responsabilidades laborales.	1	2	3	4	5
4	Mi trabajo ya no me emociona.	1	2	3	4	5
5	No me gusta ir a mi trabajo.	1	2	3	4	5
6	Me siento extraño (alienado, enajenado) en el trabajo.	1	2	3	4	5
7	Me siento frustrado en el trabajo.	1	2	3	4	5
8	Evito la comunicación con los estudiantes.	1	2	3	4	5
9	Evito la comunicación con mis compañeros.	1	2	3	4	5
10	Me comunico de una manera hostil en el trabajo.	1	2	3	4	5
11	Me siento mal en el trabajo.	1	2	3	4	5
12	Pienso llamar a mis estudiantes con nombres feos.	1	2	3	4	5
13	Evito mirar a mis estudiantes.	1	2	3	4	5

14	Mis estudiantes me enferman.	1	2	3	4	5
15	Me siento mal del estómago cuando pienso en el trabajo.	1	2	3	4	5
16	Ojalá la gente me dejara en paz en el trabajo.	1	2	3	4	5
17	Temo ir a la escuela.	1	2	3	4	5
18	Soy apático con mi trabajo.	1	2	3	4	5
19	Me siento estresado en el trabajo.	1	2	3	4	5
20	Tengo problemas para concentrarme en el trabajo.	1	2	3	4	5