

upna

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Universidad Pública de Navarra

Incidencia del Desgaste Profesional del Docente de Educación Física sobre Los Niveles
de Satisfacción de los Escolares en las clases relacionadas con el Área

Diego Rafael La Rotta Villamizar
Departamento de Ciencias de la Salud

Director: Mikel Izquierdo

Universidad Pública de Navarra
2020

A mis viejos, uno lamentablemente ya no me acompaña desde el plano terrenal, mi padre, quien siempre inculco en mí valores y la necesidad de dar inagotablemente contenido a mi vida; a mi madre por su cariño e incondicional amor siempre.

A mis hermanas, constantemente un faro en la penumbra.

A DIOS, por no soltar mi mano.

AGRADECIMIENTOS

Al Doctor Mikel Izquierdo Redín, por su invaluable apoyo y fundamental asesoría durante este largo y arduo trabajo.

A los integrantes de la EDONA y la Unidad de Postgrados, por sus orientaciones a la distancia y sus siempre oportunas recomendaciones.

A las Directivas del Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña, particularmente a las Señoras Angelquis Aquino Directora de Postgrados y Cristina Rivas Vicerrectora del Recinto Eugenio María de Hostos, por brindarme su confianza y colaboración para los fines de esta investigación.

A la Vicerrectoría de Investigación del Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña, en cabeza de la Doctora Andrea Paz, por la aprobación y financiación de gran parte de este trabajo.

Finalmente, a mis dos grandes amigos y colegas, la Doctora Marian Fernández Villarino de la Universidad de Vigo y el Doctor Roberto Ferriz Morell de la Universidad de Zaragoza, por sus fundamentales aportes.

Resumen

El objetivo de este estudio fue correlacionar dos fenómenos de naturaleza psicológica que se presentan de manera simultánea en el contexto de diversos centros educativos tanto de carácter público, como de carácter privado en la República Dominicana; uno de estos fenómenos obedece al síndrome de burnout en docentes del área de educación física; el otro tiene que ver con los niveles de satisfacción de los escolares de los últimos grados de secundaria, respecto al área mencionada. Con el fin de analizar estos dos aspectos, se implementaron los instrumentos denominados Maslach Burnout Inventory (MBI-Ed), y el cuestionario de Satisfacción en las clases de educación física (CSCEF). De dicha implementación, se derivan dos modelos alternativos de orden superior, que se ajustan de manera más precisa al contexto de República Dominicana en cuanto a consistencia factorial interna, sugiriéndose la omisión de algunos ítems para tal efecto. Los hallazgos derivados de los estudios en términos de correlación, permiten establecer una relación estadística positiva en cuanto a que los resultados, para el caso de los docentes evidencian ausencia del síndrome de burnout y, en el caso de los estudiantes se evidencian altos grados de satisfacción por el área de la educación física, manteniéndose algunas limitaciones identificadas tanto en las versiones originales de los instrumentos como en las versiones validadas a la lengua española.

Abstract

The objective of this study was to correlate two phenomena of a psychological nature that occur simultaneously in the context of various educational institutions, both public and private, in the Dominican Republic; one of these phenomena is due to the burnout syndrome in teachers in the physical education area; the other one has to do with the satisfaction levels of high school

students attending senior grades, with respect to the mentioned area. In order to analyze these two aspects, the instruments called Maslach Burnout Inventory (MBI-Ed) and the questionnaire on Satisfaction in physical education classes (CSCEF), were implemented. Two alternative higher-order models are derived from said implementation, that fit more precisely to the context of the Dominican Republic. From this implementation, two higher-order alternative models are derived, which are more precisely adjusted to the Dominican Republic context that fit precisely to the Dominican Republic context in terms of internal factor consistency, suggesting the omission of some items for this purpose. The findings derived from the study in terms of correlation, allow establishing a positive statistical relationship. Therefore, the results in teachers' case showed absence of burnout síndrome and in the case of students, high satisfaction levels were evident in the physical education área. Maintaining some limitations identified in both, the original instruments versions and in the Spanish language validated versions.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
MARCO CONCEPTUAL	3
Satisfacción.....	3
La Satisfacción y su Incidencia en el Ámbito Escolar.....	5
La Satisfacción de los Escolares Respecto a las Clases de Educación Física.....	6
La satisfacción y el Rendimiento Escolar en la República Dominicana.....	13
Agotamiento Emocional y Desgaste Ocupacional.....	14
MARCO METODOLÓGICO.....	27
Métodos de la Investigación	27
Objetivos.....	27
Objetivo General.....	27
Objetivos Específicos.....	27
Objeto de Estudio.....	28
Planteamiento del Problema	28
Hipótesis de Investigación	28
Variables	29
Independiente 1.....	29
Independiente 2.....	29
Población y Muestra	29
Población	29
Muestra	29
Instrumentos.....	32
Proceso Metodológico	34
Proceso I	34
Proceso II.....	35
RESULTADOS.....	37
Con Relación a la Viabilidad del Instrumento Denominado MBI Ed. Con Fines de Medición de Burnout. (En función del profesorado)	37
Metodología Aplicada. Viabilidad del Instrumento MBI-Ed, para el Contexto de la Republica Dominicana.....	38

Medición. Maslach Burnout Inventory (MBI).....	38
Se utilizó el instrumento denominado MBI (Maslach, Jackson, Leiter & Schaufeli, 1986) en la versión en idioma castellano, validada por (Seisdedos, 1997).	38
Procedimiento	38
Análisis de los Datos.....	39
Resultados parciales: Objetivo específico 1.....	40
Análisis factorial confirmatorio	40
Análisis de invarianza	43
Análisis Psicométrico.....	43
Discusión parcial: Objetivo específico 1	45
Con relación a la viabilidad del instrumento denominado CSCEF. (En función del alumnado).....	48
Metodología Aplicada.....	50
Medición	51
Procedimiento	51
Análisis de los Datos.....	52
Resultados parciales objetivo específico.....	53
Análisis factorial confirmatorio	53
Análisis factoriales confirmatorios para modelos alternativos del instrumento	56
Modelo de orden superior	57
Discusión parcial: Objetivo 2.....	59
Análisis correlacional de variables: MBI en función del profesorado y CSCEF en función del estudiantado.	62
Análisis de datos globales en función del profesorado MBI-Ed. Niveles de desgaste ocupacional.	62
Análisis de datos globales en función del estudiantado CSCEF. Estados de satisfacción frente al área de educación física.....	69
DISCUSIÓN	74
Con relación a la aplicación del instrumento denominado MBI-Ed, en función de la detección del síndrome de Burnout y sus implicaciones:	74

Con relación a la aplicación del instrumento denominado CSCEF, en función de la detección de niveles de satisfacción por el área de educación física en estudiantes de secundaria:	75
Correlación de las variables independientes denominadas	77
CONCLUSIONES	78
RECOMENDACIONES	81
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
ANEXOS	95

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Sistema del Burnout.....	17
Tabla 2 Características generales de la población docente	30
Tabla 3 Características generales de la población docente participante	32
Tabla 4 Valores de referencia CSCEF, en función de la escala Likert	33
Tabla 5 Cómputo de puntuaciones MBI: Sumatoria de los ítems.....	34
Tabla 6 Valores de referencia	34
Tabla 7 Análisis factorial confirmatorio	41
Tabla 8 Rango, Estadísticos Descriptivos, Alfa de Cronbach, y Correlaciones entre los Ítems de las Dimensiones.....	42
Tabla 9 Análisis Multigrupo de Invarianza por genero	43
Tabla 10 Índices de Ajuste para Modelos Alternativos formados por Ocho Factores.....	56
Tabla 11 Estadísticos descriptivos, análisis de correlaciones entre los ítems y análisis de la consistencia interna	57
Tabla 12 Análisis de Invarianza por Género.....	58
Tabla 13 Puntuaciones y diferencias estadísticas obtenidas en las dimensiones del cuestionario MBI Ed en función del sexo.	63
Tabla 14 Puntuaciones y diferencias estadísticas obtenidas en las dimensiones del cuestionario en función del tipo de institución.....	64
Tabla 15 Puntuaciones y diferencias significativas en función de la ciudad de procedencia.	65
Tabla 16 Puntuaciones y diferencias estadísticas en función del número de estudiantes que tienen a su cargo.....	67
Tabla 17 Puntuaciones y diferencias significativas obtenidas en las dimensiones del cuestionario en función de los años de experiencia.	68
Tabla 18 Puntuaciones y diferencias significativas obtenidas en las dimensiones del cuestionario en función del sexo.	69
Tabla 19 Puntuaciones y diferencias significativas obtenidas en las dimensiones del cuestionario en función del tipo de centro.	70
Tabla 20 Puntuaciones y diferencias significativas en función de la ciudad de procedencia.	71
Tabla 21 Puntuaciones y diferencias significativas obtenidas en las dimensiones del cuestionario en función del grado académico.	72

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Apéndice 1. Modelo original MBI-ED.....	95
Anexo 2. Apéndice 2. Modelo alternativo MBI-ED, contexto de la República Dominicana.....	97
Anexo 3. Apéndice 3. Indica tu nivel de satisfacción con las clases de educación física recibidas	99
Anexo 4. Publicación.....	100

INTRODUCCIÓN

El principal propósito del proyecto de investigación en curso, radica en la medición de los índices de satisfacción de los escolares pertenecientes a los últimos grados de secundaria tanto de centros educativos públicos como privados respecto al área de educación física, ubicados geográficamente en las tres ciudades más densamente pobladas de la República Dominicana en concordancia con datos suministrados por la oficina nacional de estadística “ONE”, y su correlación con el eventual desgaste profesional de los Docentes encargados de impartir esta asignatura.

Con el ánimo de desarrollar el proceso investigativo abordado en el párrafo anterior, es fundamental seleccionar instrumentos adecuados; en el caso puntual de la medición de los niveles de satisfacción de los escolares con relación al área de educación física, se decidió utilizar el instrumento denominado Physical Activity Satisfaction Questionare (PACSQ: versión castellano) ya que este permite realizar una medición multidimensional de los aspectos que contribuyen o no, a la generación de sentimientos de satisfacción en un contexto más holístico por parte de los estudiantes hacia el área o asignatura de educación física; lo anterior es relevante debido a la complejidad que suscita la ponderación de un sentimiento o un patrón de conducta relacionado con la satisfacción o motivación por una asignatura tan particular como la educación física; lo anterior debido a su naturaleza lúdica y su práctica más comúnmente efectuada en escenarios exteriores, al aire libre, fuera del contexto del aula tradicional. Lo tratado anteriormente

supone un condicionamiento externo que puede alterar la percepción objetiva de los estudiantes hacia esta actividad académica y la pretensión de obtener información veraz de los mismos con relación al impacto y connotación que tiene, o del cual carece la educación física en sus vidas cotidianas.

Por otra parte, se pretende tener resultados confiables relacionados con el nivel de desgaste profesional de los docentes encargados de impartir la asignatura de educación física a través de un instrumento ampliamente difundido mundialmente, el Maslach Burnout Inventory (MBI-Ed), este instrumento permite identificar el desgaste ocupacional o profesional de trabajadores incluyendo evidentemente docentes, desde un enfoque multidimensional.

Es necesario aclarar que este estudio no pretende identificar, analizar o comprender los factores que desencadenan tanto los resultados de satisfacción de los estudiantes de secundaria por el área de educación física, ni mucho menos los agentes estresores internos o externos que producen desgaste profesional de los docentes encargados del área; este estudio pretende establecer si existe o no, una correlación y el grado de la mismas si llegasen a existir, de estos dos fenómenos comportamentales indiferentemente de los factores o agentes que los provocan.

MARCO CONCEPTUAL

Satisfacción

En el estudio planteado por (Carrión y Mañes, 2000), Dimensionan la satisfacción como una valoración cognitiva basada en criterios de carácter personal y la ponderación de los mismos de acuerdo a la percepción subjetiva relacionada con aspectos favorables como: la calidad de vida, las metas desarrolladas, las expectativas y aspiraciones entre otras; de igual manera los autores mencionan que la satisfacción responde a variables de carácter intrínseco y extrínseco que modulan o rigen la percepción de los niveles de satisfacción de los individuos; Según (González, 1998), dentro de las de carácter intrínseco se encuentran edad, el género y los rasgos de personalidad mientras que en las de carácter extrínseco se hallan los niveles socio-económicos y el nivel cultural entre otros.

De acuerdo al enfoque que aborda esta investigación y la pretensión de medir los estados de satisfacción de escolares con el área de la educación física, es imperativo mencionar la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), esta teoría aborda tanto aspectos de la personalidad como de la motivación, mediadas por el comportamiento humano en el contexto de tres dimensiones que plantean los autores de esta teoría (Autonomía, competencia y relación con los demás), también conocidas como necesidades básicas psicológicas, estos rasgos o aspectos propician el desarrollo social y el bienestar personal (Deci y Ryan, 2000). Por otra parte, se podría inferir que los temas relacionados con la motivación desencadenan comportamientos satisfactorios

en el marco de la realización de actividades que estimulen a los seres humanos, tal y como se describe y corrobora en el ámbito laboral en el estudio adelantado por (Tieten y Myers, 1998); es por ello que se considera importante abordar sobre el “cómo” las mediaciones didácticas emprendidas por un docente con alta motivación, podrían eventualmente desencadenar una respuesta similar en sus estudiantes como se demostró en el estudio desarrollado por (Becker, Goetz, Morger y Ranellucci, 2014); lo anterior corrobora la importancia que tienen las relaciones afectivas del binomio (maestro-estudiante), las cuales son igual o más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, que aspectos tales como medios y recursos pedagógicos y nivel de conocimiento del maestro (Carrasco, 2010).

En el caso de los docentes la satisfacción personal, profesional y laboral posee otros matices adicionales a los inherentes a las necesidades básicas psicológicas, tal y como lo plantean (Cantón y Martínez, 2016), en el que mencionan dos aspectos o perspectivas relacionadas con la percepción de satisfacción de docentes frente a sus actividades: una de carácter personal, determinada por su capacidad de desempeño y los resultados de la misma; la otra tiene que ver con las relaciones interpersonales dadas en el contexto del trabajo, siendo este último aspecto quizás más importante que el primero en términos de la generación del sentimiento de satisfacción en los individuos, tal y como lo revela un estudio adelantado por (Foley y Murphy, 2015), en el cual se estableció la relevancia del entorno laboral en la predicción de estados de agotamiento emocional de población docente; este estudio se aplicó en Irlanda y en el participaron 192 maestros.

Es importante mencionar que un estado de insatisfacción permanente puede detonar desequilibrios mentales como lo señala Padrón (como se citó en Cantón y Martínez, 2016); de igual manera es importante mencionar que el estado de desequilibrio mental derivado de sentimientos de insatisfacción permanentes produce el síndrome de burnout (Maslach, Schaufeli y

Leiter, 2001); de igual manera es relevante mencionar que los estados de burnout e incluso de la eventual afectación a la salud mental, dependen en ocasiones de aspectos exógenos tales como: factores demográficos y sociolaborales, como lo determina el estudio adelantado por (Marengo y Ávila, 2016).

Los aspectos detonantes del burnout no se pretenden abordar a profundidad en el actual estudio, no obstante, es preciso mencionar que aspectos tangenciales son importantes de distinguir y de hecho se abordaron en la presente investigación, al conocer datos como años de servicio de los docentes y el número de estudiantes a su cargo; aspectos que sin lugar a dudas podrían actuar como agentes estresores y eventualmente menoscabar la percepción de eficacia laboral afectando muy probablemente la incentivación. El instrumento que se empleara debido a sus facultades fiables en términos psicométricos y validez factorial en las dimensiones denominadas (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal) es el MBI, en concordancia con los estudios adelantados por (Millan y Aubeterre, 2012; Moreno, Aranda y López 2015; Olivares y Gil, 2009; Olivares, Mena, Jélvez y Macía, 2014).

La Satisfacción y su Incidencia en el Ámbito Escolar

Es evidente que un estado emocional de satisfacción se refleja como un factor de bienestar en la cotidianidad de los seres humanos de cualquier género o edad, y que esto por obvias razones influye en el comportamiento. En un estudio adelantado por (Watanabe, 2014), denominado satisfacción por la vida y teoría homeostática del bienestar; se expresa la importancia del estudio de la satisfacción como un indicador de bienestar subjetivo y su relación con el comportamiento social mediado por mecanismos mentales de los sujetos expuestos a este sentimiento; de igual manera la influencia del medio ambiente, de las experiencias vividas y la repercusión biológica de

estos aspectos sobre las predisposiciones y preferencias de los seres humanos. Por lo anterior se infiere que los estudiantes que señalen sentir satisfacción por las clases de cualquier área eventualmente estarán bajo una influencia positiva respecto a los contenidos derivados de las mismas, facilitando de esta manera el proceso didáctico; siendo este último hipotéticamente el caso, la educación física no sería la excepción, es decir estarán potencialmente motivados los estudiantes a incorporar a sus vidas cotidianas aspectos emanados de la enseñanza del área.

La Satisfacción de los Escolares Respecto a las Clases de Educación Física

En el trabajo adelantado por (Navarro, Rodríguez y Eirin 2016) denominado: análisis de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, motivación y disfrute en educación física en primaria, el cual utilizo tres instrumentos diferentes para la medición de la satisfacción, la escala de medida del disfrute y las necesidades psicológicas básicas (PLOC, PACES Y BPNES) respectivamente; se evidencia que los altos niveles de satisfacción de los escolares eventualmente se convertirá en el motor de desarrollo de hábitos de vida saludable en la edad adulta a través de la práctica regular de actividad física, como lo revela de igual manera el estudio llevada a cabo por (Muñoz, Gómez y Granero, 2019), en el cual participaron 591 estudiantes en Murcia (España), el estudio también determina que en esta región en particular la motivación más alta la presentan individuos de sexo masculino. A pesar de que la actual investigación no pretende abordar el tema relacionado con la satisfacción como un comportamiento catalizador de procesos de adherencia hacia las prácticas de actividad física, es importante resaltar que la presencia cognitiva y procedimental inherente a dicho comportamiento, incide en aspectos más allá de una simple sensación de aburrimiento o diversión.

Es importante mencionar el estudio que formulo (Rijo, 2013), en el cual hipotetizaba que el rol de una práctica pedagógica divertida repercutiría satisfaciendo en los escolares las necesidades psicológicas básicas formuladas por (Deci y Ryan, 2000), al percibir estas manifestaciones de buenas prácticas, el alumnado se vería más motivado con relación a las mismas. En el anterior estudio se emplearon como instrumentos de intervención las escalas de necesidades psicológicas básicas en el ejercicio: (BPNES) de (Vlachopoulos y Michailidou, 2006) y para medir los niveles de desmotivación la escala Locus Percibido de Causalidad (PLOC) de (Goudas, Biddle y Fox, 1994). A pesar de que este estudio no se centra en la condición de ánimo del docente encargado del área o en sus niveles de desgaste profesional, es natural inferir que este tipo de condiciones de estabilidad emocional repercutan en niveles de satisfacción profesional que permitan realizar planificaciones que de manera deliberada se preocupen por ser del agrado de los escolares. En el anterior estudio se comprobó que las clases de educación física que plantean tareas motrices enfocadas en la necesidad psicológica “autonomía” o participación activa del escolar, permite que éste tenga la sensación de diversión de manera más contundente que a través de la manifestación de las otras dimensiones relacionadas con las necesidades básicas psicológicas como lo plantea Balaguer et al (como se citó en Rijo, 2013) con relación a la dimensión autonomía, la motivación autodeterminada y la satisfacción por la vida.

Por otra parte, se encuentra el estudio de (Granero, Baena, Sánchez y Martínez, 2014), Denominado: Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre, en donde se aprecia en la aplicación de varios test, la intención superior de práctica en los varones que en las mujeres dentro de un estudio aplicado a una población de 758 estudiantes cuya edad oscilaba entre los 13 y 18 años. Los motivos pueden obedecer como lo mencionan los autores en la forma como

los docentes del área abordan las estrategias de motivación, evidenciándose un mayor ahínco en el lenguaje verbal con los varones. Otro elemento importante tiene que ver con la frecuencia con la cual se imparte la clase de educación física en las escuelas, siendo esto directamente proporcional (a más frecuencia más motivación por el área), y se refleja aún, un mayor grado de participación en aquellos escolares que se motivan a realizar actividades extracurriculares.

En la investigación denominada: Importancia de la satisfacción en las clases de educación física para la motivación y la adopción de un estilo de vida saludable, adelantada por (Ferriz, 2014), se evidencia la influencia de la educación física en la generación de hábitos de vida saludable relacionados con la práctica de actividad física fuera del entorno escolar, de igual manera y de acuerdo a los resultados de percepción de los participantes se demuestra que la influencia del área de educación física es limitada a tal punto de no demostrar resultados considerables con relación a la generación de hábitos de vida saludable respecto a nutrición y la desincentivación en el consumo de drogas y alcohol. El estudio se adelantó a través de la aplicación de los protocolos modificados (PACSQ) cuestionario de satisfacción en las clases de educación física y (PLOC) escala de Locus Percibido de Causalidad; el estudio se desarrolló con 858 estudiantes de educación física post-obligatoria con edades comprendidas entre los 15 y 21 años pertenecientes a diversos centros educativos de dos provincias de España; el autor dentro de las conclusiones sugiere que los contenidos de educación física deben replantearse para que influyan en las otras categorías relacionadas con la generación de hábitos de vida saludable. Es importante destacar que la intención en una cierta medida de la investigación propuesta en este documento es la de replicar parte del estudio adelantado por (Ferriz, 2014) con el fin de realizar un estudio de tipo comparativo en el escenario de la satisfacción medida a través del instrumento PACSQ y determinar si

eventualmente se podría generar un modelo alternativo de dimensiones para la República Dominicana.

En un estudio adelantado por (Serrano, Catalán y Lanaspá, 2016), se determinaron criterios de medición que permitirían identificar vínculos de asociación de las necesidades psicológicas básicas y la predisposición de los estudiantes hacia el contenido; este estudio tomo una serie de unidades didácticas las cuales estaban parametrizadas en diversas disciplinas deportivas; en el marco de la discusión de resultados, se menciona como un aspecto predictivo, la importancia que tiene por parte del docente, la responsabilidad de generar unidades didácticas organizadas y planeadas adecuadamente ya que esto es percibido por el estudiante durante las dinámicas propias de la clase, generando mayor participación que eventualmente incidirá en las necesidades básicas psicológicas. Del anterior postulado se podría deducir que un docente que presente el síndrome de burnout, posiblemente no propondrá clases interesantes a sus estudiantes ni se tomara el tiempo y dedicación necesarios para realizar una planificación que incentive a sus estudiantes en aspectos como la autonomía, la competencia y las relaciones sociales; lo anterior debido a aspectos derivados del síndrome burnout y las implicaciones profesionales que podrían derivarse de las tres dimensiones propuestas por (Maslach y Jackson, 1981). Es importante mencionar que aunque en muchos casos los docentes no presenten el síndrome de burnout en términos estadísticos, no quiere decir que no lo padezcan como se menciona en el estudio adelantado por (Roja, Sandoval y Gil-Monte, 2007), en donde una población de docentes Mexicanos a pesar de no registrar los síntomas de manera estadística a través del MBI, manifestaban verbalmente el desgaste que sentían; lo anterior lo atribuyen los autores a factores como desconfianza ante la confidencialidad de los resultados y temor a posibles retaliaciones institucionales, lo que lleva a muchos a mentir durante el registro de datos autodilenciados.

De igual manera, en un estudio adelantado por (López, Patón y Carmiño, 2016), se identificaron respuestas comportamentales positivas desde el punto de vista de las necesidades psicológicas básicas, las cuales fueron en gran medida satisfechas a través de la clase de educación física, estos hallazgos se derivan de la medición por medio del instrumento BPNES, el cual fue aplicado a un número de 142 estudiantes de primaria en Galicia (España), dentro de los resultados a grandes rasgos se distinguen dos aspectos a resaltar: El resultado positivo casi generalizado en la prueba respecto a los grados de satisfacción de los estudiantes frente a la clase de educación física, por otra parte la necesidad básica mayormente satisfecha fue la de interrelación o relación con los compañeros. Los autores infieren que esto puede deberse en gran medida a buenas prácticas de carácter didáctico por parte de los docentes responsables del área, evidentemente como una mera especulación; lo anterior refuerza la hipótesis centrada en la dificultad de evaluar conductas alrededor del área de educación física, debido a su naturaleza significativamente lúdica, donde las necesidades básicas pueden verse satisfechas tanto por una excelente propuesta metodológica planteada por el docente responsable del área, así como por un espacio dedicado exclusivamente al juego espontáneo sin carácter educativo.

En un estudio planteado por (Ulstad, Halvari, Sjørebø y Deci, 2016), se demuestra como un planteamiento metodológico docente organizado en estrategias de enseñanza acordes a las necesidades de los escolares, en este caso puntual 290 estudiantes de los grados octavo, noveno y décimo de Noruega, motiva considerablemente el proceso de enseñanza aprendizaje a través de la satisfacción de las necesidades básicas psicológicas (Deci y Ryan 2000); a pesar de que el estudio mide instrumentalmente aspectos relacionados con la motivación y no la satisfacción, es importante comprender que el efecto motivador para iniciar una actividad, permitirá que este sea satisfactoria o no, una vez desarrollada la misma, es decir, estos aspectos están estrechamente

relacionados. Del anterior estudio se podría inferir que un docente motivado a diseñar estrategias didácticas que despierten el interés de los estudiantes y satisfaga sus necesidades psicológicas básicas, motiva de forma significativa no solo el proceso de aprendizaje sino que hace sentir satisfechos a los participantes durante y después de la actividad y por el contrario, un docente que experimente síntomas del síndrome de burnout relacionados con despersonalización, agotamiento emocional y baja realización personal, no tendrá posiblemente los mismos resultados pedagógicos al interior de sus clases.

Por otra parte se encuentra el estudio adelantado por (Pan, 2014) en el cual se midieron variables relacionadas con la autoeficacia de docentes y su posible relación con la motivación por el aprendizaje de estudiantes; es preciso mencionar la importancia del aspecto denominado autoeficacia como un mecanismo cognitivo capaz de garantizar el éxito en las acciones profesionales y académicas de los docentes (Navarro, 2007), el estudio de (Pan, 2014) conto con la participación de 462 maestros y 2681 estudiantes de secundaria en Taiwán; los instrumentos utilizados se basaron en escalas que permitían evaluar tanto la motivación por el aprendizaje desde puntos de vista multifactorial hasta aspectos relacionados con la percepción de autoeficacia de los docentes; vale la pena resaltar que este estudio se aplicó específicamente al área de educación física. La investigación revela que la percepción positiva de autoeficacia por parte de los maestros de educación física incide de manera equivalente en los procesos comportamentales y de percepción de los estudiantes en aspectos como el ambiente de aprendizaje y la satisfacción por el aprendizaje mediada por la motivación hacia el mismo. Se podría deducir que el agotamiento emocional y la despersonalización, dimensiones derivadas del síndrome de burnout (Maslach y Jackson, 1981; Maslach, Jackson y Leiter, 1996; Maslach, Schaufeli, y Leiter, 2001), afectarían hipotéticamente a los estudiantes de maneras proporcionales a los sentimientos de autoeficacia de

los docentes; es decir relaciones positivas de eficiencia laboral estarían acompañadas de respuestas positivas hacia el aprendizaje por parte de los estudiantes y viceversa.

De lo anterior se podría inferir que el estado emocional de los docentes y su salud mental, definitivamente afectan de manera positiva o negativa a los estudiantes bajo su cargo; tal y como lo revela un estudio adelantado por (Guess y McCane, 2016), el soporte y apoyo brindado por los docentes en un contexto educativo, repercute en la percepción de bienestar de los estudiantes bajo su cargo y en su satisfacción con la vida; lo anterior incide directamente con el rendimiento escolar, debido a las características de un entorno educativo positivo como lo plantean (Zins y Elias, 2007); no obstante, otros estudios como el adelantado por (Alfaro, Guzmán, Reyes, García, Varela y Sirlopú, 2016), afirman que es necesario realizar intervenciones investigativas a través de instrumentos multidimensionales que arrojen resultados sobre la percepción de satisfacción global con la vida más allá del contexto educativo ya que es muy probable que las experiencias extramurales sean más significativas indiferentemente del tiempo de permanencia de los estudiantes en los planteles educativos.

Por otra parte en una investigación adelantada por (Xiang, Ag?bug?a, Liu y McBride., 2017) se determinó que las clases de educación física, que presentan mayores grados participación por parte de los estudiantes indiferentemente del sexo, generan más satisfacción, de igual manera concluye la investigación, que es muy importante el grado de satisfacción que genera la necesidad satisfecha de competencia acorde a las capacidades del escolar en la medida que pueda contribuir al grupo y la relación positiva que estas dinámicas generan en el binomio estudiante-maestro; lo anterior redundaría en un mayor sentido de compromiso de los estudiantes hacia la clase de educación física. Este estudio se realizó con un grupo de 331 estudiantes de secundaria en el sureste de Turquía. Del estudio se puede inferir para efectos del objeto de estudio de la actual investigación,

que no solo la satisfacción puede ser un aspecto predictivo del compromiso, sino que de igual forma genera adherencia a la clase de educación física como un efecto derivado de los sentimientos de satisfacción.

La satisfacción y el Rendimiento Escolar en la República Dominicana

En un estudio adelantado por (Tomás, Gutiérrez y Fernández., 2016), se establecieron correlaciones entre la predicción de satisfacción hacia el entorno escolar y el rendimiento académico de 1.164 estudiantes pertenecientes a educación media en Santo Domingo; los hallazgos en términos generales, señalan como se podría esperar, que el aspecto denominado compromiso impacta directamente sobre el rendimiento escolar, además de esto se resalta que la generación de dicho compromiso obedece a relaciones positivas entre estudiante con sus compañeros, estudiante con el docente y por supuesto las dinámicas del entorno familiar que llevadas a cabo de una manera adecuada, potencian la capacidad del estudiante mejorando su rendimiento académico; no menos importante fue el hallazgo relacionado con la importancia del contexto escolar; es decir una instrucción bien orientada por parte del maestro y una interrelación positiva en términos afectivos, creando lo anterior una atmosfera propicia para el aprendizaje en donde el estudiante se sienta satisfecho con sus logros y el proceso de obtención de los mismos. En el caso de la presente investigación, es trascendental identificar los niveles de satisfacción de los estudiantes en un área difícil de objetivar debido a su naturaleza lúdica como lo es la educación física; no obstante, y esperando concordar con los resultados del estudio realizado en Santo Domingo, se espera encontrar una relación directa entre el estado emocional del docente y su capacidad pedagógica mediadora; sobre este último aspecto se ha generado muy poca investigación en República Dominicana de acuerdo a la investigación adelantada por (Díaz y

Gómez, 2016) en la cual se manifiesta, que tan solo se ha realizado una investigación sobre el síndrome de burnout en el país.

Agotamiento Emocional y Desgaste Ocupacional

Este proyecto de investigación aborda dos temas fundamentales, uno de estos temas es el desgaste ocupacional de los docentes del área de educación física; Dicho desgaste se pretende evaluar o medir a través de un instrumento denominado: Maslach Burnout Inventory (MBI), para los autores de dicho instrumento el síndrome de burnout se trata de tres aspectos comportamentales que se presentan en un ambiente laboral adverso: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal reducida; emociones que en su conjunto afectan las funciones cognitivas de quien lo padece repercutiendo esto en su eficiencia laboral y compromiso con las labores cotidianas (Maslach y Jackson, 1981; Maslach, Jackson y Leiter, 1996; Maslach, Schaufeli, y Leiter, 2001). Cabe destacar que el síndrome de burnout o de desgaste ocupacional se puede eventualmente manifestar en cualquier tipo de profesional o funcionario, es más común en profesionales del área de la salud y profesionales dedicados a la docencia, lo anterior debido a aspectos como la importante demanda de atención, compromiso y relaciones interpersonales derivadas de estas funciones (Maslach et al., 2001); por lo anterior se hace imprescindible examinar y comprender, que grados de desgaste ocupacional pueden llegar a presentar docentes del área de educación física y en cuales de los tres aspectos considerados por el instrumento se presenta mayor incidencia, bajo el entendimiento previo de que cualquier manifestación bien sea de desgaste emocional, despersonalización o realización personal reducida afectará eventualmente su proceder laboral cotidiano y su salud mental (Maslach y Leiter, 2016; Schaufeli y Maslach, 2017); debido a este

último aspecto los autores mencionan que es muy importante la detección temprana del síndrome ya que una vez manifestado requerirá de tratamiento psiquiátrico.

En un estudio adelantado por (Arens y Morin 2016), se plantea la relación entre el desgaste ocupacional de los docentes y los resultados educativos de los estudiantes medidos en logros cognitivos, para el desarrollo de la investigación en mención, se utilizó un instrumento denominado MLSEM. Los hallazgos a grandes rasgos arrojados por esta intervención, advierten que en el caso de docentes en los cuales se evidencio mayor agotamiento emocional, esta condición repercutía negativamente en los promedios relacionados con logros académicos de sus estudiantes, en otros estudios citados por los autores como el caso de Chang y Klusmann (como se citó en Arens y Morín, 2016), señalan que docentes que padecen de niveles significativos de agotamiento emocional eventualmente podrían carecer de recursos para desarrollar procesos académicos de calidad. Otro aspecto señalado por los autores, derivado de los hallazgos investigativos dentro de su estudio, señala que los docentes que presentan mayor grado de desgaste emocional tienden a evaluar de formas inadecuadas a sus estudiantes presentándose dos situaciones negativas: algunos evalúan de manera drástica como una forma de mitigar las intervenciones de poca calidad que ofrecen en sus contenidos y por otra parte se evalúa de manera extremadamente flexible, lo cual no permite identificar con claridad que el proceso de aprendizaje se desarrolló adecuadamente.

Es notorio como las repercusiones de manifestaciones como el agotamiento emocional en los docentes se trasladan de forma negativa a los estudiantes bajo su responsabilidad; no obstante es importante identificar que otras manifestaciones comportamentales en conjunto inciden más o menos en los procesos académicos, aquí radica la relevancia de la aplicación del MBI que no solo determina el agotamiento emocional sino la despersonalización y el nivel de realización de los docentes, evidentemente estas subescalas en conjunto podrían arrojar datos importantes en un

gremio como los educadores físicos, hasta ahora tan poco intervenido desde esta perspectiva, tal y como se constata en la búsqueda sistemática de información. De igual manera es importante reconocer las condiciones suigéneris que rodean a los docentes del área de la educación física en la mayoría de países latinoamericanos, sobre todo los vinculados al sector público en donde se aprecia una relación maestro estudiantes bastante elevada y las condiciones de trabajo en intemperie no siempre son las más recomendables; lo anterior sin lugar a dudas debe tener alguna incidencia en los procesos didácticos que plantean los docentes ya que las condiciones laborales influyen en los niveles de agotamiento profesional en menor o mayor escala como lo señala el estudio adelantado por (Saltijeral Méndez y Ramos, 2015).

Como se ha logrado determinar, el agotamiento emocional repercute de manera nociva tanto en los mismos maestros así como en sus estudiantes, si bien el estudio de (Arens y Morín, 2016), arroja resultados importantes respecto al impacto del agotamiento emocional de docentes y su incidencia en los logros académicos de los estudiantes son pocos o casi nulos los estudios existentes en la incidencia del síndrome de burnout de docentes sobre la “satisfacción” de los estudiantes frente a un área específica como la educación física.

Por otra parte, los estudios relacionados exclusivamente con el síndrome de burnout en población docente son considerables, como se constata en un estudio adelantado por (Orozco, 2016) en donde se determinó que durante la década contemplada entre el 2005 al 2015, se publicaron 152 artículos entre estudios de carácter empírico y revisiones bibliográficas, cabe mencionar el comentario del mismo autor frente al número significativo de estos estudios y la utilización de instrumentos de medición de diversas índoles, siendo prioritariamente utilizado el Maslach Burnout Inventory (MBI); de igual manera es imprescindible destacar que estos estudios hacen referencia a intervenciones realizadas en población correspondiente a docentes

universitarios. Es importante mencionar que el rol docente indiferentemente del contexto es una de las profesiones que generan mayor estrés y desgaste profesional: (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003; Maslach y Jackson 1881); es decir, los síntomas son similares bien sea para el contexto universitario o el contexto de educación básica y secundaria. Estos síntomas son de carácter multifactorial como lo describen Castro y Moreno (como se citó en Orozco, 2016).

Tabla 1
Sistema del Burnout

Psicosomáticos	De conducta	Emocionales	Cognitivos	Sociales	Laborales
Fatiga crónica	Ausentismo laboral	Irritabilidad	Pérdida de significado	Evitación de contactos	Menor capacidad en el trabajo o bajo rendimiento
Trastornos del sueño	Adicciones (Tabaco, alcohol, drogas, etc.)	Incapacidad de concentración	Pérdida de valores	Conflictos interpersonales	Acciones hostiles
Ulceras	Conductas inadaptables	Distanciamiento afectivo	Desaparición de expectativas	Malhumor familiar	Conflictos
Desordenes gástricos	Desorganización	Sentimientos de frustración y descontento	Modificación de autoconcepto	Asilamiento	Falta de motivación por el trabajo
Tensión muscular	Evitación de responsabilidades	Depresión	Desorientación cognitiva	Formación de grupos críticos	
Agotamiento físico y psíquico que no merma con el Descanso.	Evitación de decisiones	Desesperanza	Perdida de la creatividad	Evitación profesional	
	Sobre implicación	Apatía Desilusión	Distracción Cinismo generalizado		
		Pesimismo Hostilidad Acusación a los demás Supresión de sentimientos			

Fuente: Chavez (2016. P. 86 – 87)

Además de la importancia que alberga el estudio de las posibles incidencias del desgaste ocupacional en el rendimiento académico de los estudiantes e incluso, la ponderación de la satisfacción de los estudiantes ante las clases impartidas por docentes que eventualmente puedan padecer el síndrome de burnout, es imprescindible abordar el tema de las implicaciones en la salud mental y física de los maestros y maestras que manifiesten este tipo de agotamiento; de acuerdo con lo anterior, en un estudio adelantado por (Pinedo, González y San José 2017) denominado *Afectividad positiva y negativa en el futuro docente*, menciona aspectos determinantes con relación a respuestas derivadas de la afectividad negativa en términos predictivos de salud mental y evidentemente física de futuros docentes de varias provincias de España; es importante señalar que algunos de los aspectos o factores relacionados con emociones propias de la condición de “afectividad negativa” son el desinterés y el aburrimiento tal y como lo señala López-Gómez et al, (como se citó en Pinedo et al. 2017); este tipo de emociones se encuentran estrechamente relacionadas con aspectos derivados de las subescalas que pretenden ser medidas a través del instrumento MBI y que posiblemente este tipo de hallazgos estarán relacionados con otros factores emocionales negativos pertenecientes a la dimensión de afectividad negativa. El anterior estudio obtuvo como resultados porcentajes superiores de afectividad positiva de los estudiantes en curso de grado para asumir su rol docente en un futuro, de lo anterior se pudiese inferir que exista una diferencia de carácter emocional respecto a la expectativa de ser docente y el ejercicio de la profesión como tal, ya que esta se encuentra dentro de las profesiones que generan más estrés a los individuos como lo mencionan (Zijlstra y Sonnentag, 2006).

Los diversos estudios señalan que una porción considerable de la población docente a nivel mundial, padece del síndrome de burnout como lo señala el metaanálisis adelantado por (García-Carmona, Marín & Aguayo, 2019), en donde se encontraron 45 artículos y 49 muestras

independientes, relacionadas con la manifestación del síndrome y recomendaciones de establecer intervenciones de precaución y prevención debido a las connotaciones negativas de carácter multifactorial inherentes al burnout; una de las reflexiones que motivan el desarrollo de esta investigación es la de corroborar las eventuales incidencias que el desgaste profesional pueda llegar a tener en aspectos como la motivación y satisfacción de los estudiantes por el área que imparte el docente afectado por el síndrome de burnout; aspectos que en términos de correlación son casi nulos tal y como se evidencia en la revisión sistemática de la literatura tanto en el idioma español como en el idioma inglés.

En un estudio adelantado por (Liu, Bartholomew y Chung, 2017), se estimaron las interrelaciones entre docentes y estudiantes en China, puntualmente en Hong Kong, en donde los hallazgos indican que las mediaciones pedagógicas que propician la autonomía en los estudiantes generan ambientes de relación positiva entre las partes, lo anterior presume un estado de bienestar psicológico en este tipo de dinámica maestro – estudiante; por lo contrario, cuando el docente propicia escenarios de enseñanza con didácticas más controladoras, en donde la autonomía se ve reducida, la relación interpersonal se da en un contexto de dinámicas negativas; lo anterior concuerda con la teoría de la autodeterminación de (Deci y Ryan 1985), en la cual se expresa que motivaciones de carácter intrínseco observadas en estudiantes se revelan con mayor proporción en ambientes donde el apoyo a la autonomía está presente, mientras que los comportamientos que obedecen a motivaciones extrínsecas están presentes en ambientes pedagógicos donde el apoyo a la autonomía esta menos presente.

Con relación a población docente encargada de ejercer su profesión en el ámbito específico de la básica primaria y básica secundaria, siendo esta última población de interés particular para los fines del actual estudio, es importante mencionar la investigación adelantada por (Beltrán,

Vargas y Sarmiento., 2016), en la cual realizaron un análisis comparativo entre el síndrome de agotamiento profesional (SAP), utilizando como instrumento de medición el (MBI-ES) y la satisfacción personal en el trabajo, medida a través del instrumento denominado (E.S.L); la población objeto estuvo constituida por 986 docentes del área pública en Colombia, y los hallazgos más importantes identificaron, que a pesar de algunas debilidades psicométricas que puede llegar a tener el MBI, se asocia de manera indiscutible en términos generales a la repercusión e incidencia del síndrome de burnout en los niveles de satisfacción personal de los docentes en este caso particular; lo anterior tiene connotaciones negativas con relación la ejecución y desarrollo de procesos y tareas asignadas de acuerdo a (Moreno, Ruiz, Canto, San Martín y Per les-Nova., 2010); en este sentido los trabajadores demuestran conductas poco propositivas y por el contrario con niveles de desdén muy altos, lo cual influye de manera directa en la eficacia laboral.

Por otra parte en un estudio adelantado por (López y Extremera, 2017), acerca de la relación entre la inteligencia emocional y el burnout, mencionan que es una perspectiva poco estudiada en el continente americano, lo que eventualmente podría complicar aún más el avizoramiento de medidas tanto estatales como institucionales, que permitan establecer campañas de prevención o tratamiento del síndrome como tal, ya que la relación entre estos aspectos, como se han determinado en diversos estudios más frecuentemente realizados en España, se puede entrever la importancia de las competencias profesionales y la inteligencia emocional manifestadas y/o adquiridas y la mitigación de los efectos del desgaste ocupacional. Es decir, profesionales incluyendo a los docentes que posean niveles de inteligencia emocional más alto, podrían sobrellevar cargas de trabajo más elevadas sin que esta los afecte de manera significativa, disminuyendo la posibilidad de presencia del síndrome del burnout.

Los temas relacionados con el desgaste ocupacional o agotamiento laboral, no solo se supeditan al contexto laboral, en una investigación adelantada por (Esteras, Chorot y Sandín, 2014), se establece la incidencia de aspectos multifactoriales tales como dinámicas organizacionales, condiciones sociodemográficas y perfiles de personalidad relacionados con la presencia del síndrome de burnout en población docente; puntualmente el estudio se remite a una población de 171 maestros tanto de instituciones públicas como privadas en España, los resultados señalan que a pesar de los índices moderados o bajos encontrados en esta población, se advierte una relación consistente entre dos aspectos relacionados con el entorno laboral, siendo una de ellas la carga laboral y la otra la satisfacción laboral, la primera actuando como un factor de vulnerabilidad y la segunda como un factor protector ante el síndrome de burnout; es decir en los comportamientos donde eventualmente ascendían los síntomas de burnout en las tres dimensiones se asociaban de manera directamente proporcional con las cargas laborales y un comportamiento inversamente proporcional con la satisfacción laboral tal y como lo demuestran otros estudios sobre el burnout: (Sandín, 2008; Skaalvik y Skaalvik, 2010 y Vélez y Mayorga, 2010).

En otro estudio adelantado por (Esteras, Chorot y Sandín, 2016), se concluye que una eventual disminución del síndrome de burnout estaría vinculada al sentimiento de satisfacción con los estudiantes, en este orden de ideas es importante medir y conocer elementos comportamentales de reciprocidad y sentimientos de satisfacción mutuo; de allí la importancia de constatar a través de la investigación los niveles de satisfacción de estudiantes con áreas específicas como la educación física; sin olvidar el papel importante que juega el entorno laboral como uno de los principales agentes estresores (Oramas, Almirall y Fernández, 2007).

En un estudio adelantado en Brasil por (Guedes y Gaspar, 2016) el cual consistía en identificar los niveles de desgaste profesional y la eventual presencia del síndrome de burnout en docentes de educación física pertenecientes a 17 municipios del área metropolitana de Londrina; en el cual participaron 588 educadores físicos, se evidenciaron los siguientes hallazgos: Se identificó que uno de cada diez docentes del área de educación física padece del síndrome de burnout, esta condición de acuerdo a los autores, se asocia estrechamente a ciertas condiciones laborales como la percepción de los docentes a ser sometidos a cargas excesivas de trabajo; lo anterior podría ser un reflejo de lo que ocurre hipotéticamente en República Dominicana y será evidenciado a través de la actual investigación; de igual manera, es importante reflexionar sobre el caso hipotético de evidenciar la manifestación del síndrome en la población docente, ya que esta no solo afecta el proceso de enseñanza aprendizaje debido a que afecta la eficacia laboral y la percepción de autoeficacia (Pan, 2014), sino que la exposición permanente altos niveles de estrés laboral afecta la salud mental y física (Ahola, 2007; Roelofs, Verbraak, Keijsers, De Bruin y Schmidt, 2005).

Por otra parte, en el marco de una investigación adelantada por (Skaalvik y Skaalvik, 2017), se evidencio que aspectos como las demandas laborales significativas producen agotamiento en la población docente, este agotamiento constituye un factor negativo determinante en la satisfacción laboral; las manifestaciones conjuntas de agotamiento y poca satisfacción laboral propician tanto el abandono o retiro profesional así como afectaciones en la salud de los individuos expuestos a estas circunstancias. Este estudio se desarrolló en Noruega con la participación de 546 maestros de secundaria. En un estudio adicional de los mismos autores en el mismo año (Skaalvik y Skaalvik, 2017), esta vez en una intervención realizada a 1145 maestros, se determinó a través de esta investigación que la presión de tiempo como agente estresor, impactaba negativamente en la

dimensión de agotamiento emocional de los maestros que hicieron parte del estudio, mientras otros agentes estresores tales como baja motivación e indisciplina de los estudiantes se relacionaron en mayor proporción estadística con las dimensiones denominadas despersonalización y realización personal, haciendo clara alusión al MBI como instrumento implementado.

Continuando la línea de los países nórdicos, en Finlandia se adelantó una investigación por parte de (Malinen y Savolainen, 2016), que revela la incidencia del clima laboral sobre la percepción de autoeficacia de los docentes y la aparición del agotamiento laboral de los mismos, estableciendo menor grado de agotamiento laboral de aquellos docentes que manifestaron mayor autoeficacia percibida y viceversa; en el estudio participaron 642 docentes finlandeses que imparten clases en los primeros grados de secundaria. Del anterior estudio se puede inferir, la incidencia negativa de una percepción de autoeficacia baja por parte del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje (Pan, 2014). De igual manera la relación del clima laboral como un agente detonante de estrés y agotamiento laboral se evidencia en docentes se corrobora en el estudio adelantado por (Collie, Shapka y Perry, 2012), esta investigación se realizó en Canadá y en ella participaron 664 maestros de primaria; el estudio concluye aspectos similares a los hallados en Finlandia respecto a la incidencia directa de este factor en la percepción de eficacia de los maestros.

Con relación a la conexión específica entre burnout y su incidencia en la satisfacción y motivación de los estudiantes, vale la pena resaltar el trabajo investigativo adelantado por (Shen, Martin, Garn, Kulik y Fahlman, 2015), el cual revela que el agotamiento docente medido a través del instrumento MBI, afecta de acuerdo al estudio, los niveles de autonomía de los estudiantes dentro del concepto de las necesidades psicológicas básicas y por otra parte la capacidad de transmisión de conocimiento por medio de las acciones didácticas; este estudio se aplicó a 33 docentes y 1300 escolares en Estados Unidos; es así como una vez más se sugiere prestar mayor

atención a los aspectos que puedan llegar a ocasionar insatisfacción y desmotivación en los estudiantes ya que este tipo de sentimientos están estrechamente ligados a la salud mental de los individuos, lo anterior sugiere un entorno educativo que coadyuve a la construcción de las cualidades positivas (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Es importante destacar de igual manera la repercusión que tienen los efectos del burnout manifestado en sus tres dimensiones, sobre los docentes y su capacidad de gestión en el aula: (involucrar más a los estudiantes en actividades y resolución de conflictos), tal y como lo demuestra la investigación adelantada por (Wang, Hall y Rahimi, 2015), en la cual participaron 523 maestros en Canadá.

Es evidente como el síndrome de burnout manifestó en diferentes proporciones en cada una de sus dimensiones, afecta el desempeño docente; sin lugar a dudas será de gran interés científico determinar de manera concluyente si aspectos de carácter endógeno como la percepción de autoeficacia hace las veces de factor protector contra los síntomas del burnout, lo anterior se puede basar en el metaanálisis realizado por (Aloe, Amo y Shanaham, 2014) en el cual se identifican 16 estudios que relacionan resultados positivos de docentes con altos niveles de autoeficacia en el contexto del manejo del aula y bajos niveles de burnout; o si definitivamente factores del clima laboral como factor exógeno inicial es determinante en la aparición del síndrome de burnout, como concluye el trabajo de revisión conceptual adelantado por (García y Massiel, 2018).

Se hace necesario establecer en República Dominicana, específicamente en el área de la educación física un análisis académico entre la satisfacción y motivación docente como un aspecto pedagógico mediador en el proceso de enseñanza aprendizaje y la satisfacción de los estudiantes en el marco de las clases de educación física hipotéticamente como parte de una buena

práctica, en lo que se podría definir como “transmisión de emociones”, aspecto que se ha determinado a través de estudios como el adelantado por (Frenzel, Becker, Pekrun, Goetz y Lüdtke, 2018), en el que se identifica claramente que las mediaciones didácticas realizadas por docentes con niveles de satisfacción altos son percibidas por los estudiantes como clases entretenidas que aumentan la sensación de disfrute de los mismos; lo anterior puede variar a medida que transcurre el año lectivo escolar.

Otros estudios señalan por su parte la contundencia del estado emocional del maestro y su incidencia en el comportamiento y estados emocionales de los estudiantes, como en el caso del estudio adelantado por (Oberle y Schonert, 2016), en el cual se evidencio a través de biomarcadores como el cortisol un aumento del mismo en estudiantes de primaria que se encontraban bajo la influencia de docentes con presencia de estrés y agotamiento laboral; a pesar de que él estudia no aborda las mediaciones didácticas del binomio (maestro-estudiante), sin duda alguna la manifestación de cortisol alto producirá como efecto fisiológico causará comportamentalmente desmotivación por parte de los estudiantes, tal y como lo plantean (Chávez y Morales, 2017).

Por otra parte, se encuentran aspectos como la percepción del docente acerca de la importancia que tiene su trabajo; en un estudio adelantado por (Lavy y Bocker, 2018), se estableció que la percepción de reconocimiento del trabajo en docentes a través del factor significancia de su rol en la institución educativa, generaba consecuencias directas en otros aspectos tales como la relación con los estudiantes y la satisfacción laboral en general; de igual manera la relación establecida en la dinámica del binomio (maestro-estudiante), afecta la percepción del docente acerca de lo significativo que puede llegar a ser su trabajo; en este estudio participaron 2.120 docentes ubicados en Israel.

La incidencia de la calidad de motivación que pueda ofrecer un docente a un grupo de estudiantes es determinante, tal y como lo demuestra el estudio adelantado por (Van den Bergue, 2015) en el que posteriormente a una amplia disertación sobre diferentes estudios que involucran la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, se podría concluir que una proporción significativa de los mismos coincide en la relación directa entre la motivación del docente y las conductas atribuidas a la motivación intrínseca de los estudiantes; estos estudios se analizan en el área específica de la educación física. De lo anterior se podría inferir, que un docente de educación física que padece del síndrome de burnout, manifestada cuanto menos en dos de las subescalas pertenecientes al instrumento MBI, no ofrecerá una motivación pedagógica desencadenadora de conductas autodeterminadas en los estudiantes bajo su responsabilidad.

MARCO METODOLÓGICO

Métodos de la Investigación

Esta investigación obedece a un estudio de carácter ex post facto de tipo descriptivo; la confirmación eventual de la hipótesis de investigación se determinará de forma retrospectiva sobre fenómenos ya sucedidos (Bisquerra, 2004); las variables son de carácter atributivo y no activo, utilizándose como medios exploratorios instrumentos de autodiligenciamiento con relación a los actores involucrados en el proceso investigativo.

Objetivos

Objetivo General

Conocer la eventual incidencia del desgaste ocupacional de los docentes del área de Educación Física y su respectiva influencia en los niveles de satisfacción de los escolares de los grados cuarto y quinto de secundaria en República Dominicana.

Objetivos Específicos

Establecer los niveles de desgaste ocupacional de los docentes del área de la Educación Física, que imparten clases en los últimos grados de secundaria en instituciones públicas y privadas en tres de las ciudades más densamente pobladas de República Dominicana, así como la viabilidad del instrumento denominado MBI Ed, para tales efectos.

Identificar los grados de satisfacción por el área de educación física de los estudiantes de los últimos grados de secundaria de centros educativos públicos y privados en las ciudades más densamente pobladas de República Dominicana, así como la viabilidad del instrumento denominado CSCEF para tales efectos.

Conocer la posible correlación entre los niveles de desgaste ocupacional de los docentes del área de Educación Física y los grados de satisfacción de los estudiantes de los últimos grados de secundaria en las ciudades más densamente pobladas de la República Dominicana.

Objeto de Estudio

Los niveles de satisfacción de los estudiantes de los grados cuarto y quinto de secundaria en las clases de educación física y su relación con los niveles de burnout de los docentes a cargo del área en República Dominicana.

Planteamiento del Problema

¿Influye el desgaste ocupacional de los Docentes de Educación Física en el grado de satisfacción de los estudiantes, durante las clases correspondientes al área?

Hipótesis de Investigación

Esta investigación pretende establecer la posible relación entre los niveles de desgaste ocupacional de los docentes de Educación Física y los grados de satisfacción de los estudiantes por el área.

Variables

Independiente 1

Niveles de desgaste profesional de los docentes de educación física y las tres dimensiones establecidas en el instrumento validado denominado Maslach burnout inventory MBI.

Independiente 2

Niveles de satisfacción de los estudiantes de 5 y 6 grado de secundaria de establecimientos educativos tanto públicos como privados por el área de Educación Física y las nueve dimensiones establecidas en el instrumento validado denominado Physical Activity Class Satisfaction Questionnaire. PACSQ

Las variables han sido tratadas dentro de su operacionalización de acuerdo al método de investigación ex post facto, en donde no se controla, ni pretende controlarse uno o varios fenómenos ya que estos ya han ocurrido y solo pretenden describirse (Kelling y Lee, 2002).

Población y Muestra

Población

Estudiantes de los dos últimos grados de secundaria de las tres ciudades más densamente pobladas de República Dominicana. (Santo Domingo D.N, Santiago de los Caballeros, San Cristóbal).

Muestra

Sera por conveniencia tanto para el subgrupo poblacional de docentes como para el subgrupo poblacional de estudiantes.

Muestreo por conveniencia:

- 15 centros educativos públicos
- 15 centros educativos privados
- 1.298 estudiantes de sexos masculino y femenino que cursan 5 y 6 grado de secundaria vigencia 2019.
- 162 maestros del área de educación física

Tabla 2
Características generales de la población docente

	Masculino		Femenino			
	N	%	N	%		
Sector						
Público	83	73.5	34	85		
Privado	30	26.5	6	15		
Rango de edad						
15-20	1	1.1	-	-		
20-25	6	6.3	3	9.4		
25-30	15	15.8	3	9.4		
30-35	18	18.9	6	18.8		
35-40	23	24.2	10	31.3		
40-45	17	17.9	4	12.5		
45-50	8	5.3	2	6.3		
50-55	6	6.3	-	-		
55-60	3	3.2	3	9.4		
60-65	1	1.1	1	3.1		
	M	SD	IC	M	SD	IC
Años de Servicio	9.1	±7.6	(7.6-10.6)	10.4	±8.1	(7.5-13.2)
Estudiantes a Cargo	488.2	±332.9	(422.5-554.0)	445.9	±188.6	(380.1-511.7)

Fuente: Elaboración propia

En la tabla anterior, se expresan datos generales relacionados con el tipo de población con el cual se adelantó esta investigación, como se expresó en anteriores líneas, fue una muestra de docentes del área de educación física por conveniencia, en la que se involucraron maestros y

maestras tanto del sector público como el privado respecto a la naturaleza de los centros educativos. Como se evidencia en los datos estadísticos, la población docente perteneciente al sexo masculino es notablemente superior a la población docente del sexo femenino, fenómeno que no es exclusivo del área de educación física en la República Dominicana y que obedece en gran medida a la estereotipación cultural del área, sobre todo cuando ésta se centra en modelos deportivos y de rendimiento físico atlético como lo señalan diversos estudios sociocríticos, como los adelantados por (Monforte & Colomer, 2019; Otero, Ángel, Gómez, Rico & García, 2018); en la tabla.. se pueden apreciar datos generales relacionados con aspectos de carácter laboral tales como, años de servicio, número de estudiantes a cargo, sector en el que trabaja (público o privado) y finalmente un dato personal atinente a la edad establecida en parámetros indirectos (rango establecido por quinquenio). Debido a que la convocatoria se realizó a través de organismos públicos asociados al Ministerio de educación, la convocatoria respecto a este sector fue superior a la derivada del sector privada, el rango de edad medio de los docentes de ambos sexos en las tres ciudades intervenidas (Santo Domingo DN, San Cristóbal y Santiago de los Caballeros), fue entre los 30 y 40 años. Por otra parte, la media de años de servicio para los dos sectores se traduce en 9,1 años, y un manejo promedio de 288,2 estudiantes por semana.

De lo anterior se podría inferir que de acuerdo a los años en servicio que se hallan como media en esta investigación (9,1), sean suficientes para que en un escenario laboral, en este caso puntual el rol docente, presente síntomas de desgaste ocupacional o se manifieste el síndrome de burnout por efecto de la rutina y la monotonía en las tareas profesionales como lo señalan diversos estudios (De Vera & Gambarte, 2019; Salanova, Llorens & García, 2003), o en su defecto se podría atribuir a un posible desgaste el volumen de trabajo representado en la media hallada con relación al número de estudiantes bajo la responsabilidad del docente a la semana (288,2), es conocido que

un ratio menor de estudiantes por docente permite mejores prácticas pedagógicas (Gómez, 2010), de igual manera un mejor control de los procesos pedagógicos representaría menor estrés.

Tabla 3

Características generales de la población docente participante

	Masculino		Femenino	
	n = 547		n = 742	
	N	%	N	%
Centro				
Público	322	58.9	482	65.0
Privado	225	41.1	260	35.5
Grado				
5° Grado	281	51.4	412	55.5
6° Grado	266	48.6	330	44.5

En la tabla 3, se expresan datos generales relacionados con parte de la población con la cual se adelantó esta investigación, como se definió en apartados anteriores, la muestra se tomó a partir de estudiantes de 5 y 6 grado de secundaria, vinculados tanto a centros educativos de carácter público como privado. Como se evidencia en los datos estadísticos, la población intervenida de estudiantes se encuentra en una media general que obedece a los 16.8 años de edad; los promedios puntualmente en cuanto al género corresponden en el caso de las mujeres a 16.7 años de edad y en el caso de los varones, 16.8 años de edad. En este estudio participaron un total de 1.298 estudiantes ubicados en los perímetros urbanos de las tres ciudades más densamente pobladas de la República Dominicana, Santo Domingo DN, San Cristóbal y Santiago de los Caballeros) de acuerdo a los datos de la Oficina Nacional de Estadística (ONE).

Instrumentos

Se aplicó la versión en castellano del instrumento denominado: Cuestionario de Satisfacción de las Clases de Educación Física (**CSCEF**), validado al castellano por (Sicilia,

Ferriz, Trigueros y González-Cutre, 2014). Tomando como referencia el instrumento Physical Activity Satisfaction Questionare (**PACSQ**), diseñado y validado por (Cunningham, 2007), el cual analiza los niveles de satisfacción de estudiantes específicamente del área de educación física desde una perspectiva multidimensional.

Tabla 4
Valores de referencia CSCEF, en función de la escala Likert

Likert	1	2	3	4	5	6	7	8
Dimensiones								
Enseñanza	4	8	12	16	20	24	28	32
Relajación	3	6	9	12	15	18	21	24
Desarrollo cognitivo	5	10	15	20	25	30	35	40
Mejora salud	5	10	15	20	25	30	35	40
Interacción	3	6	9	12	15	18	21	24
Éxito normativo	3	6	9	12	15	18	21	24
Diversión y disfrute	3	6	9	12	15	18	21	24
Experiencias maestría	3	6	9	12	15	18	21	24
Experiencias de disfrute	4	8	12	16	20	24	28	32

Nota: (Niveles de satisfacción), en donde 1 es totalmente en desacuerdo y 8 totalmente de acuerdo.
Fuente: (Cunningham, 2007),

Maslach Burnout Inventory (MBI): Se utilizó el instrumento denominado MBI (Maslach y Jackson, 1986) en la versión en idioma castellano, validada por (Seisdedos, 1997).

Tabla 5
Cómputo de puntuaciones MBI: Sumatoria de los ítems.

Subescala	Ítems	Sumatoria ítems	Indicios de Burnout
Cansancio emocional	1-2-3-6-8-13-14-16-20	Σ	Más de 26
Despersonalización	5-10-11-15-22	Σ	Más de 9
Realización personal	4-7-9-12-17-18-19-21	Σ	Menos de 34

Fuente: (Maslach y Jackson, 1986)

Tabla 6
Valores de referencia

	BAJO	MEDIO	ALTO
Cansancio emocional	0 – 18	19 – 26	27 – 54
Despersonalización	0 – 5	6 – 9	10 – 30
Realización Personal	0 – 33	34 – 39	40 – 56

Nota: Negrilla indicadores de presencia del síndrome

Proceso Metodológico

Proceso I

Identificar los grados de satisfacción de los estudiantes de los últimos grados de secundaria de centros educativos públicos en las principales ciudades de República Dominicana y su relación con los niveles de desgaste profesional de los docentes del área.

Fase 1. Establecer los parámetros fundamentales para clasificar la población de intervención en República Dominicana.

Tarea 1.1 Clasificación de los centros educativos que se intervendrán por ciudad.

Tarea 1.2 Clasificación de la población escolar y docente a intervenir en las principales Ciudades de República Dominicana.

Tarea 1.3 Determinación de grupos etáreos a intervenir.

Fase 2. Aplicar protocolos de levantamiento de información en las diferentes regiones de República Dominicana.

Tarea 2.1 Determinar y ajustar los formatos y guías requeridos para el levantamiento de información.

Tarea 2.2 Determinar métodos y parámetros de aplicación de cada uno de los protocolos.

Tarea 2.3 Aplicar los protocolos en las diferentes ciudades del país.

Proceso II

Identificar estadísticamente los valores cuantitativos y cualitativos derivados de este estudio, con el fin de hallar la correlación entre grado de satisfacción de los estudiantes de los últimos grados de secundaria en las ciudades más densamente pobladas de República Dominicana y los niveles de burnout de los docentes a cargo del área de la educación física.

Fase 3. Parametrizar los resultados derivados de los protocolos por región y por subgrupo poblacional.

Tarea 3.1 Tratamiento de los datos y su respectivo análisis en cuanto a niveles de satisfacción de los estudiantes de los últimos grados de secundaria correspondientes a la muestra establecida.

Tarea 3.2 Tratamiento de los datos y su respectivo análisis en cuanto a niveles de burnout de los docentes a cargo del área de educación física de los grados de secundaria correspondientes a la muestra establecida.

Tarea 3.3 Determinación general de la posible correlación entre los datos analizados, respecto a la población objeto.

RESULTADOS

Con Relación a la Viabilidad del Instrumento Denominado MBI Ed. Con Fines de Medición de Burnout. (En función del profesorado)

Tal y como se expresa en el primer objetivo específico de esta investigación, parte de la finalidad de este estudio, consistió en validar al contexto de América Latina (República Dominicana) el Cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI) versión aplicada a docentes.

En el presente estudio participaron 162 educadores físicos adscritos a centros educativos tanto de carácter público como privado de la República Dominicana, los docentes en mención pertenecían a ambos sexos; de igual manera se analizaron las propiedades psicométricas del instrumento. Los resultados sustentaron como mejor solución factorial un modelo multidimensional representado por las tres subescalas originales en las cuales se omitieron algunos ítems con la finalidad de apoyar la validez y fiabilidad del instrumento, arrojando valores significativos para el alfa de Cronbach para las tres subescalas (.86 agotamiento emocional, .67 realización personal, .60 para despersonalización). Esta versión se mostró invariante respecto al género; no obstante, los resultados de este estudio apoyan la validez y fiabilidad del instrumento en el contexto aplicado, salvo las limitaciones identificadas en estudios anteriores a nivel mundial tanto en las versiones en castellano como en inglés del cuestionario denominado MBI.

Metodología Aplicada. Viabilidad del Instrumento MBI-Ed, para el Contexto de la Republica Dominicana

En el estudio participaron 162 docentes de educación física vinculados a procesos de enseñanza en el nivel secundario, los docentes en mención se encuentran vinculados a centros educativos tanto de carácter público (122 docentes), como centros educativos de carácter privado (40 docentes). Dentro del sector público se encuentra una población total de 34 docentes pertenecientes al sexo femenino y 88 docentes pertenecientes al sexo masculino; para el caso del sector privado, la proporción fue la siguiente, un total de 7 docentes pertenecientes al sexo femenino y 33 docentes pertenecientes al sexo masculino. Los docentes se encontraban distribuidos en tres ciudades de República Dominicana (Santo Domingo D.N, Santiago de los Caballeros y San Cristóbal).

Medición. Maslach Burnout Inventory (MBI)

Se utilizó el instrumento denominado MBI (Maslach, Jackson, Leiter & Schaufeli, 1986) en la versión en idioma castellano, validada por (Seisdedos, 1997).

Procedimiento

Con la finalidad de confirmar la validación del instrumento denominado (MBI-ed), al contexto de América Latina (República Dominicana) se consideró como referencia el estudio adelantado por (Despradel, 2015), en el cual se aplicó el instrumento (MBI-ed), a un grupo significativo de docentes ubicados en el gran Santo Domingo; de igual manera se aplicó el instrumento (MBI-HSS), en un grupo de funcionarios bancarios en la Ciudad de Santo Domingo (Sévez & Chico, 2007); a pesar que ambos estudios no describen los índices de consistencia

factorial interna de los instrumentos, los resultados expresan consistencia psicométrica para los fines de medición de cada estudio. Basados en lo anterior se consideró no realizar una adaptación o validación mediante pares expertos de un instrumento ampliamente utilizado en poblaciones latinoamericanas, la consideración investigativa se centró en medir el índice de confiabilidad y consistencia mediante paquetes estadísticos especializados y con un enfoque centrado en los docentes del área de educación física.

Con el fin de adelantar el proceso de aplicación del instrumento denominado (MBI-ed), se dispuso a hacer entrega a los docentes que participaron de un documento de consentimiento informado las cuales se recopilaron con las firmas de los participantes en mención; lo anterior evidentemente con el aval de los organismos gubernamentales e institucionales correspondientes. Por otra parte, se aplicó una encuesta sociodemográfica de estructura simple.

Análisis de los Datos

Un análisis de las propiedades psicométricas del Maslach Burnout Inventory (MBI) fue desarrollado al objeto de determinar su validez y fiabilidad en el contexto de América Latina (República Dominicana). Dado que para el análisis factorial confirmatorio existió una distribución normal univariada y multivariada (coeficiente de Mardia = 17.44), fue utilizado el método de máxima verosimilitud (Byrne, 2001). Además, con el fin de aceptar o rechazar el modelo, se procedió a utilizar una combinación de varios índices de ajuste: χ^2/gl , CFI (Comparative Fit Index), TLI (Tucker Lewis Index), IFI (Incremental Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) más su intervalo de confianza al 90%, y SRMR (Standardized Root Mean Square Residual). En general, valores no significativos para χ^2 , valores inferiores a 3 para χ^2/df , valores iguales o superiores a .90 para CFI, TLI e IFI, valores iguales o inferiores a .06 para RMSEA y

.08 para SRMR, fueron considerados como indicativos de un ajuste adecuado del modelo a los datos (Hu y Bentler, 1999).

Se testó la invarianza de la estructura factorial del instrumento con respecto al género, requiriendo para aceptar la invarianza la ausencia de diferencias significativas entre el modelo sin restricciones (Modelo 1) y el modelo con pesos de medida invariantes (Modelo 2) (Byrne, Shavelson, y Multen, 1989).

Se calcularon los estadísticos descriptivos, correlaciones bivariadas entre los ítems y consistencia interna de la escala (alfa de Cronbach = α). Para el α (Nunnally, 1978) se consideran aceptables valores ≥ 0.70 . En este estudio se utilizó el paquete estadístico SPSS v. 21.0 y el SPSS Amos 21.0 (IBM Corp. Released, 2011).

Resultados parciales: Objetivo específico 1

Análisis factorial confirmatorio

Los resultados del modelo de tres dimensiones y 22 ítems no presentaron unos índices de ajuste aceptables: χ^2 (206, $N = 167$) = 390,94, $p = .000$; $\chi^2/gl = 1.90$; CFI = .82; TLI = .79; IFI = .82; RMSEA = .074 (IC 90% = .062-.085); SRMR = .0854. Los pesos de regresión de los ítems oscilaron entre .26 y .79, siendo todos ellos estadísticamente significativos ($p < .001$). Para obtener la mejor opción factorial posible se tomó como criterio eliminar los ítems con pesos factoriales a .50, eliminando del modelo el ítem 13 (agotamiento emocional), los ítems 7 y 22 (despersonalización), y los ítems 4, 7 y 9 (realización personal).

Finalmente, se obtuvo un modelo formado por tres dimensiones y 16 ítems que presentó unos índices de ajuste aceptables: χ^2 (101, $N = 167$) = 147,69, $p < .01$; $\chi^2/gl = 1.46$; CFI = .94; TLI = .93; IFI = .94; RMSEA = .053 (IC 90% = .033-.070); SRMR = .0740. Los pesos de regresión de

los ítems (ver tabla 1) oscilaron entre .50 y .81, siendo todos ellos estadísticamente significativos ($p < .001$). La correlación entre la dimensión agotamiento emocional y realización personal fue -.35, entre realización personal y despersonalización -.38, y entre agotamiento emocional y despersonalización .60.

Tabla 7
Análisis factorial confirmatorio

Factor-Ítems	Peso de regresión estandarizados	Varianzas residuales
Agotamiento emocional		
Ítem 1	.77	.42
Ítem 2	.62	.62
Ítem 3	.74	.46
Ítem 6	.67	.55
Ítem 8	.81	.35
Ítem 14	.66	.57
Ítem 16	.50	.68
Ítem 20	.56	.68
Realización personal		
Ítem 12	.54	.71
Ítem 17	.50	.64
Ítem 18	.59	.64
Ítem 19	.60	.64
Ítem 21	.57	.67
Despersonalización		
Ítem 5	.50	.75
Ítem 10	.54	.71
Ítem 11	.75	.44

Estadísticos descriptivos, análisis de correlaciones entre los ítems y análisis de la consistencia interna. La Tabla 5 muestra los resultados obtenidos para este apartado. Los participantes revelaron la puntuación más alta para la frustración de la dimensión de realización personal ($M = 5.13$) y la más baja para la dimensión despersonalización ($M = 1.29$). El análisis correlacional de Pearson reveló una relación positiva y significativa ($p < .001$) entre los tres

factores, con valores que fueron entre $-.27$ y $.46$. Las correlaciones entre los ítems de cada dimensión fueron moderadas con valores entre $.21$ y $.57$.

El análisis de consistencia interna reveló un valor alfa de Cronbach de $.86$ para la dimensión agotamiento emocional, $.67$ para la dimensión realización personal, y $.60$ para la dimensión despersonalización.

Tabla 8

Rango, Estadísticos Descriptivos, Alfa de Cronbach, y Correlaciones entre los Ítems de las Dimensiones

Factor-Ítems	Rango	M	DT	α	1	2	3	4	5	6	7	8
Agotamiento emocional	0-6	2.16	1.44	.86								
1. Ítem 1	-	2.43	1.95	-	.52	.59	.46	.64	.52	.34	.37	
2. Ítem 2	-	2.87	2.06	-		.47	.50	.51	.34	.26	.21	
3. Ítem 3	-	2.02	1.93	-			.48	.57	.47	.37	.47	
4. Ítem 6	-	1.81	1.91	-				.54	.44	.37	.35	
5. Ítem 8	-	2.52	2.22	-					.57	.34	.44	
6. Ítem 14	-	2.90	2.36	-						.28	.41	
7. Ítem 16	-	1.13	1.66	-							.47	
8. Ítem 20	-	1.65	1.98	-								
Realización personal	0-6	5.13	1.00	.67								
1. Ítem 12	-	5.23	1.37	-	.24	.31	.22	.37				
2. Ítem 17	-	5.37	1.42	-		.26	.44	.24				
3. Ítem 18	-	5.37	1.20	-			.43	.31				
4. Ítem 19	-	5.43	1.20	-				.34				
5. Ítem 21	-	4.26	2.19	-								
Despersonalización	0-6	1.29	1.43	.60								
1. Ítem 5	-	.60	1.32	-	.21	.36						
2. Ítem 10	-	1.70	2.24	-		.44						
3. Ítem 11	-	1.57	2.09	-								

Nota. Todas las correlaciones fueron significativas ($p < .01$).

Análisis de invarianza

El análisis de invarianza por género para el Maslach Burnout Inventory (MBI), no reveló diferencias significativas en el estadístico χ^2 entre el Modelo 1 (Modelo sin restricciones) y el Modelo 2 (Modelo con pesos de medida invariantes). No obstante, el análisis evidenció limitaciones en los índices de ajuste CFI, TLI, IFI y SRMR.

Tabla 9
Análisis Multigrupo de Invarianza por genero

Modelos	χ^2	gl	χ^2/gl	$\Delta\chi^2$	Δgl	CFI	TLI	IFI	SRMR	RMSEA (IC 90%)
Modelo 1	282.294	202	1.40	-	-	.90	.88	.90	.0864	.049 (.035-.062)
Modelo 2	301.69	215	1.40	19.39	13	.89	.88	.89	.0933	.049 (.036-.062)
Modelo 3	312.51	221	1.41	30.22*	19	.84	.87	.89	.1009	.050 (.037-.062)
Modelo 4	364.19.09	237	1.54	81.90**	35	.95	.94	.84	.1078	.057 (.044-.068)

Nota. *p < .05; **p < .01; ***p < .001; Modelo 1 = Modelo sin restricciones; Modelo 2 = Modelo con pesos de medida invariantes; Modelo 3 = Modelo con covarianzas estructurales invariantes; Modelo 4 = Modelo con residuos de medida invariante.

Análisis Psicométrico

Este estudio ha sido realizado con la finalidad de validar el Cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI, Ed) versión (Maslach, C. y Jackson, S.E. 1981; 1986) (Seisdedos, 1997), en una muestra de docentes de educación física de tres ciudades estadísticamente representativas de la República Dominicana (Santo Domingo D.N, Santiago de los Caballeros y San Cristóbal).

En relación a la validez y fiabilidad del (MBI, Ed) como un instrumento psicométrico de autollenado, diseñado para medir el desgaste emocional en docentes , para fines de nuestro estudio ha sido de gran utilidad considerar las características sociodemográficas del contexto de América Latina (República Dominicana) , estas características sumadas a los resultados estadísticos según los índices de Alfa de Cronbach nos permiten observar que los docentes de educación física

muestran una conducta evitativa al momento de responder los ítems 13 (subescala agotamiento emocional), los ítems 7 y 22 (subescala despersonalización), y los ítems 4, 7 y 9 (subescala realización personal).

Dicho lo anterior planteamos la posibilidad, de que los docentes de la muestra se comportan de manera evitativa ante los ítems #4-*Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos* y #7- *Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos* correspondientes a la subescala de Realización Persona (PA) por razones del mecanismo de defensa que manifiestan algunos profesionales para ocultar deficiencias en su desempeño y por temor a una consecuencia laboral adversa.

Con respecto al ítem #9. *Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros*, correspondiente a la subescala de Realización Personal (PA), este ítem revela en gran medida el impacto que tiene la labor docente en el proceso de crecimiento personal de los estudiantes, por lo que ante este tipo de Item es de esperarse que los individuos tiendan a falsear su respuesta por implicaciones laborales de la misma.

Como se podrá observar el ítem #7. *Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos* ítem #22. *Siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas*, Son ítems presentes en la (MBI, Ed) para medir tanto la Realización Personal (PA) como la despersonalización (Cinismo o indiferencia) y su interpretación psicométrica sugiere una vez más el mecanismo de defensa que pueden presentar los profesionales ante un tipo de reactivo que ponga en evidencia su falta de compromiso e indiferencia de lo que ocurre en su entorno laboral.

El ítem #13. *Me siento frustrado por mi trabajo*, corresponde a la subescala de Agotamiento Emocional (EE), y que según los resultados de los índices de Cronbach presenta baja consistencia interna, lo que explica porque un número importante de nuestra muestra respondió

negativamente, este hallazgo sugiere lo que anteriormente habíamos señalado sobre el mecanismo de defensa y las posibles disonancias cognitivas que se presentan los docentes de educación física ante reactivos que ponen al descubierto las competencias y actitudes profesionales.

Discusión parcial: Objetivo específico 1

Según estudio realizado por Vilorio et al (2007) la estructura factorial propuesta por Maslach y Jackson (1981) en su instrumento MBI para medir el síndrome de *burnout*, es válida para describir el síndrome en el colectivo de profesores de educación física de la ciudad de Mérida Venezuela.

No obstante, los resultados de nuestro estudio discrepan con los hallazgos de Vilorio et al (2007), ya que Los resultados del modelo de tres dimensiones y 22 ítems utilizado en nuestro estudio, no presentaron unos índices de ajuste aceptables: $\chi^2 (206, N = 167) = 390,94, p = .000$; $\chi^2/gl = 1.90$; CFI = .82; TLI = .79; IFI = .82; RMSEA = .074 (IC 90% = .062-.085); SRMR = .0854.

Aunque los pesos de regresión de los ítems oscilaron entre .26 y .79, siendo todos ellos estadísticamente significativos ($p < .001$). por tal motivo y con la intención de obtener la mejor opción factorial posible, hemos tomado como criterio eliminar los ítems con pesos factoriales a .50, eliminando del modelo el ítem 13 (agotamiento emocional), los ítems 7 y 22 (despersonalización), y los ítems 4, 7 y 9 (realización personal).

Por otra parte, al realizar un análisis comparativo sobre la aplicación del Cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI, Ed) versión (Maslach, C. y Jackson, S.E. 1981; 1986) (Seisdedos, 1997) en la población docente de distintos países de la región de América Latina (República Dominicana) y de América del sur (Venezuela) se observan diferencias notables con

respecto a cómo responden los docentes de educación física a los ítems 13 (agotamiento emocional), los ítems 7 y 22 (despersonalización), y los ítems 4, 7 y 9 (realización personal) del mencionado cuestionario.

Con relación a las subescalas pertenecientes al MBI, es importante mencionar la baja consistencia factorial interna que habitualmente la subescala correspondiente a despersonalización ha presentado, al igual que la mejora en consistencia factorial interna del instrumento al omitir algunos ítems (Olivares, Mena & Macía; 2014), de hecho, estudios como el adelantado por (West, Dyrbye & Satele; 2012) demuestran que la separación de las subescalas del instrumento MBI, resultan como modelos más consistentes que la aplicación del instrumento en su totalidad. Aspectos como los mencionados anteriormente dificultan en muchas ocasiones la validez científica del MBI (Bakker Demerouti & Schaufeli, 2002, Halbesleben & Buckley, 2004; Kristensen, Borritz, Villadsen & Christensen, 2005)

Las investigaciones futuras que se deriven de ésta deben tomar en cuenta la necesidad de administrar un instrumento paralelo al Cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI, Ed) versión (Maslach, C. y Jackson, S.E. 1981; 1986) que permitan mejorar la consistencia interna de los ítems y controlar la posibilidad de falsear respuestas, específicamente en los Ítems que impliquen una posible consecuencia laboral adversa.

Otro factor relevante consiste en los tipos de convocatoria para efectos de participación de los docentes, específicamente para fines de este proyecto la convocatoria se realizó a través de las direcciones distritales de educación en las tres ciudades involucradas, esto produjo una serie de inconvenientes que muy probablemente condicionaron tanto la intención del estudio como las respuestas de los docentes respecto al autodiligenciamiento de los cuestionarios.

Cabe resaltar, tal como lo demuestra la literatura científica, que aunque en muchos casos los docentes no presenten el síndrome de burnout a través del registro instrumental y mucho menos es corroborado en términos estadísticos, lo anterior no se traduce en que no padezcan el síndrome como se revela en el estudio adelantado por (Roja, Sandoval y Gil-Monte, 2007), en el cual una población de docentes mexicanos pese a no registrar los síntomas a través de corroboración estadística por medio de la aplicación del instrumento MBI, declaraban oralmente el desgaste emocional y laboral que sentían; lo anteriormente mencionado, lo atribuyen los autores a factores como la desconfianza ante la confidencialidad de los hallazgos y el temor a posibles represalias laborales en el seno de la institución, lo que obliga a muchos individuos a mentir durante el registro de información autodilenciada.

Se sugiere por parte de los investigadores para futuras intervenciones con este tipo de cuestionarios, el diligenciamiento a través de formatos digitales evitando que los docentes sean convocados por instancias superiores de manera presencial, y en ocasiones con la finalidad de tratar temas de índoles ajenas al objetivo de la investigación; lo anterior con la finalidad de mitigar las posibilidades de condicionamiento a las respuestas.

De igual manera se propone para próximas investigaciones relacionadas con la aplicación del instrumento MBI, adelantar un levantamiento de información que emplee el modelo alternativo propuesto en este trabajo al contexto del área específica de la educación física, teniendo en cuenta la medición simultanea de aspectos atípicos del rol del educador físico tales como relación numérica docente – estudiantes, volumen en horas semana de la carga laboral, horas de implementación de las clases, tipos de locaciones y recursos entre otros.

Con relación a la viabilidad del instrumento denominado CSCEF. (En función del alumnado).

El interés por medir los niveles de satisfacción en el contexto escolar ha llamado la atención de los investigadores en los últimos años, entre otras razones, por su conexión con el rendimiento académico (Guess, & McCane, 2016; Tomás, Gutiérrez, & Fernández, 2016), y su asociación con la posibilidad generación de hábitos de vida saludable en la edad adulta (Muñoz, Gómez, & Granero, 2019). De igual manera la asociación con aspectos fundamentales como la satisfacción con la vida, al ser la satisfacción un constructo de carácter afectivo positivo asociado estrechamente a la práctica de ejercicio físico de manera autónoma (Sicilia, Ferriz, Trigueros, & González-Cutre, 2014). Es por esto que, dada su conexión con la salud, este constructo ha sido ligado en términos de estudio investigativo a otros aspectos como el bienestar general, la calidad de vida o la satisfacción global con la vida (Alfaro, Guzmán, Reyes, García, Varela, & Sirlopú, 2016; Lozano, Ortega, & Tristancho, 2015).

Con el fin de atender la necesidad académica relacionada con el abordaje del tema de la satisfacción escolar, el interés de esta investigación se centra en la utilización del *Physical Activity Class Satisfaction Questionnaire* (PACSQ; Cunningham, 2007). Este instrumento permite valorar la satisfacción experimentada por estudiantes universitarios en clases de actividad física desde una perspectiva multidimensional. El estudio de Cunningham (2007) comienza con el diseño, estructuración y validación de un instrumento constituido por ocho dimensiones originalmente, las cuales abordaban dimensiones como la percepción de mejora de aprendizaje de carácter físico (1. Experiencias de maestría), percepción de mejora de aprendizaje de carácter cognitivo (2. Desarrollo cognitivo), percepción de superioridad frente a semejantes, bien sea de carácter físico o cognitivo (3. Éxito normativo), percepción del clima socialización durante las clases (4.

Interacción con los demás), percepción del nivel de entretenimiento y diversión que ofrece la clase (5. Diversión y disfrute), percepción respecto a la contribución de la clase con relación al estado de salud en general (6. Mejora de la salud y la condición física), percepción de la clase de educación física como una actividad estimulante y rejuvenecedora que contribuye a al bienestar global (7. Experiencias recreativas), percepción de la clase como una actividad liberadora de tensión y estrés contribuyendo al rompimiento de la cotidianidad (8. Relajación). Posteriormente a la estructuración de carácter cualitativo, Cunningham,(2007) en colaboración con otros expertos somete el instrumento PACSQ a un análisis factorial confirmatorio que arroja como resultados la concepción de otro factor o dimensión y la reubicación de varios ítems al interior del modelo original del instrumento; de esta manera el instrumento en la versión actual consta de nueve dimensiones y 45 ítems, que demuestran evidencias de validez predictiva con relación a aspectos relacionados a grandes rasgos con la intención de continuar realizando práctica de actividad física.

Posteriormente Sicilia, Ferriz, Trigueros & González-Cutre (2014), realizaron un estudio para adaptar y validar el PACSQ al idioma castellano motivados, entre otras cuestiones académicas, por contar con una herramienta que permitiera realizar una medición de carácter multidimensional de la satisfacción para el área de la educación física. El proceso de adaptación y validación de la versión española del PACSQ, denominado “Cuestionario de satisfacción en las clases de Educación Física (CSCEF)” contó con la participación de 858 estudiantes de educación secundaria con edades entre los 15 y 21 años de edad. Los resultados del estudio de Sicilia et al. (2014) apoyaron la validez y fiabilidad de un modelo de 33 ítems representado por nueve dimensiones que explican la satisfacción, siendo necesario eliminar 12 ítems de la versión original del cuestionario. No obstante, los autores informaron de la obtención de correlaciones altas (oscilando entre .92 y .97) entre algunas dimensiones del CSCEF; experiencias recreativas y

mejora de la salud, experiencias de maestría y desarrollo cognitivo, experiencias de maestría y experiencias recreativas y experiencias de maestría y mejora de la salud. Sin embargo, después de testar diferentes modelos alternativos de ocho factores, la versión inicial de nueve factores resultó la más apropiada a nivel teórico y estadístico, dando apoyo a la validez discriminante de sus dimensiones. Además de posibilitar la medida multidimensional de la satisfacción, entre los puntos fuertes del CSCEF destaca; (a) su posibilidad de emplear un modelo de orden superior para disponer de la posibilidad de tener una medida global del constructo, (b) la invarianza por género tanto del modelo de nueve factores como para el de orden superior (lo que permite utilizar el CSCEF para realizar comparaciones entre las puntuaciones obtenidas entre chicos y chicas), (c) y sus resultados positivos respecto a la estabilidad temporal (fiabilidad en el tiempo).

Tomando como referencia la versión para España del PACSQ, y por tanto ya validada al idioma español, el objetivo de este estudio fue analizar la validez y fiabilidad del PACSQ en su versión al idioma español (CSCEF; Sicilia et al., 2014) para el contexto de América Latina (República Dominicana). Se analizaron sus propiedades psicométricas, testando la posibilidad de un modelo de nueve factores y un modelo de orden superior, y se comprobó la invarianza por género para ambos modelos. Se calcularon los estadísticos descriptivos y la fiabilidad.

Metodología Aplicada

Viabilidad del instrumento denominado CSCEF, en el contexto de República Dominicana. En este estudio tomaron parte 1298 estudiantes de 5º y 6º grado de segundo ciclo de secundaria, tanto de planteles educativos públicos como privados, 749 mujeres y 549 hombres, con edades

comprendidas entre los 15 y 21 años ($M = 16,87$; $DT = .81$). Los participantes residían en las tres ciudades más densamente pobladas de la República Dominicana de acuerdo a datos de la Oficina Nacional de Estadística (ONE), estas ciudades fueron: Santo Domingo Distrito Nacional, ubicada al sureste del País, Santiago de los Caballeros, ubicada al noroeste del País y San Cristóbal ubicada suroeste del País. 812 estudiantes pertenecían a centros educativos públicos y 486 a privados pertenecientes a 30 centros educativos, 15 centros de carácter público y 15 centros de carácter privado, los cuales reciben 2 horas de clase de educación física a la semana.

Medición

Cuestionario de satisfacción en las clases de educación física (CSCEF). Se trabajó con la versión española (CSCEF; Sicilia et al., 2014) del *Physical Activity Class Satisfaction Questionnaire* (PACSQ; Cunningham, 2007). El instrumento se inicia con la premisa “Indica tu nivel de satisfacción con las clases de educación física recibidas respecto a...” y consta de 33 ítems que representan nueve factores (ver Apéndice 3). Las respuestas se ofrecen por medio de una escala Likert del 1 (*totalmente desacuerdo*) a 8 (*totalmente de acuerdo*).

Procedimiento

A fin de validar el instrumento al contexto de América Latina (República Dominicana) se tomaron los ítems traducidos al español (CSCEF) del PACSQ y se realizó una prueba de comprensión de lectura basada en una escala Likert sobre los 33 ítems, esta escala fue aplicada a 65 estudiantes de grados 5 y 6 de secundaria cuyas edades oscilaban entre los 15 a 19 años todos ellos pertenecientes al sector público; los resultados evidenciaron que el 95.7% de los estudiantes señalaron comprender totalmente, tanto la redacción como el significado contenido en cada ítem; por lo anterior se consideró no aplicar una prueba adicional de adaptación lingüístico-cultural con mayor grado de complejidad, ya que una información bien

orientada previa a la aplicación de cualquier tipo de test psicométrico evita una mala interpretación de los implicados en la prueba (Hambleton, 1996; Prieto & Muñiz, 2000)

Una vez asegurado que los estudiantes podrían comprender el instrumento, se contactó con la dirección de los centros educativos, explicando el objetivo del estudio y solicitando la participación del profesorado de educación física. El alumnado menor de edad presentó el consentimiento paterno, mientras que los estudiantes mayores de edad ofrecieron su propio consentimiento para dar respuesta al cuestionario. El CSCEF se administró en presencia de uno de los miembros del grupo de trabajo, que resolvió las dudas y veló para que los encuestados respondieran de forma anónima.

Análisis de los Datos

Primero, un análisis de las propiedades psicométricas del CSCEF fue desarrollado al objeto de determinar su validez y fiabilidad en el contexto de América Latina (República Dominicana). Dado que para el análisis factorial confirmatorio se dio una distribución normal univariada y multivariada (coeficiente de Mardia = 931.33), fue emplear el método de máxima verosimilitud (Byrne, 2001). Además, con el objetivo de aceptar o rechazar el modelo, se hizo uso de varios índices de ajuste: χ^2/gl , CFI (Comparative Fit Index), TLI (Tucker Lewis Index), IFI (Incremental Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) más su intervalo de confianza al 90%, y SRMR (Standardized Root Mean Square Residual). Dado que el χ^2 es muy sensible al tamaño muestral (Jöreskog y Sörbom, 1993), se empleó el χ^2/gl , considerándose aceptables valores inferiores a 5 (Bentler, 1989). Los índices incrementales (CFI, TLI e IFI) presentan un ajuste

aceptable con valores $\geq .90$ (Schumacker y Lomax, 1996), y los índices de error (RMSEA y SRMR) se suponen aceptables con valores $\leq .08$ (Browne y Cudeck, 1993; Hu & Bentler, 1999).

Segundo, se comprobó la invarianza de la estructura factorial con respecto al género, considerando que la hipótesis nula de invarianza debe ser rechazada en presencia de diferencias estadísticamente significativas entre el modelo sin restricciones y los sucesivos modelos restringidos (Byrne, 2013).

Tercero, se calcularon los estadísticos descriptivos y la consistencia interna / fiabilidad por medio de dos métodos, a) el alfa de Cronbach (α) que representa la magnitud de la covarianza de los ítems y el b) índice Omega (ω) que es calculado con las cargas factoriales de los ítems. Para el α (Nunnally, 1978) y el ω (McDonald, 1981) se consideran aceptables valores $\geq .70$. Se emplearon los paquetes estadísticos *Statistical Package for Social Sciences* (versión 21.0 para Windows, SPSS Inc, Chicago, IL, USA).

Resultados parciales objetivo específico

Análisis factorial confirmatorio

Los resultados del modelo compuesto por nueve dimensiones y 33 ítems presentaron los siguientes índices de ajuste (ver Figura1): $\chi^2 (459, N = 1298) = 2316,03, p = .000; \chi^2/gl = 5.05; CFI = .94; TLI = .93; IFI = .94; RMSEA = .056 (IC 90\% = .054-.058); SRMR = .0343$. Sin embargo, el χ^2/gl reveló un valor por encima de lo recomendado. Los índices de modificación señalaron que al correlacionar los errores de los ítems 5 y 14 del factor interacción con los demás y los errores de los ítems 10 y 19 del factor enseñanza los índices de ajuste mejoraban (ver Figura 1): $\chi^2 (457, N = 1298) = 2005,48, p = .000; \chi^2/gl = 4.82; CFI = .94; TLI = .93; IFI = .94; RMSEA = .054 (IC 90\% = .052-.057); SRMR = .0332$. Para este modelo final, los pesos de regresión de los

ítems oscilaron entre .43 y .88, siendo todos ellos estadísticamente significativos ($p < .001$). Sin embargo, se revelaron correlaciones por encima de .90 entre varios factores: experiencias recreativas con experiencias de maestría (.98), mejora de la salud (.97) y relajación (.94), experiencias de maestría con experiencias recreativas (.97), mejora de la salud/CF (.95) y desarrollo cognitivo (.93), y diversión/disfrute con interacción con los otros (.94). Dado que la presencia de correlaciones altas entre factores ya fue obtenida en la versión española de Sicilia et al. (2014), siguiendo la línea metodológica de estos autores también se procedió a testar la posibilidad de modelos alternativos.

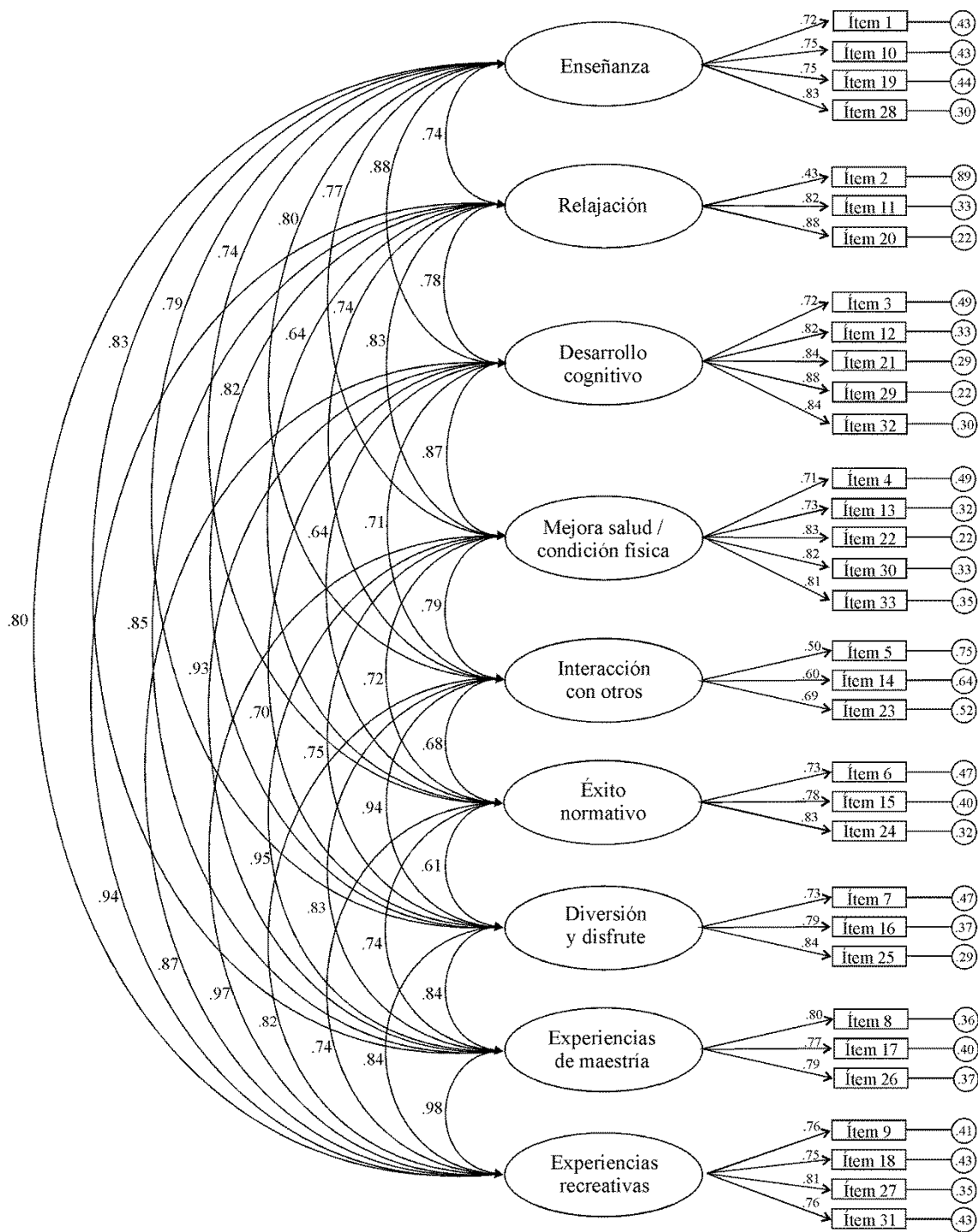


Figura 1 Análisis factorial confirmatorio de la versión para América Latina del CSCEF. Nota: Las elipses representan los factores y los rectángulos los diferentes ítems. Las varianzas residuales se muestran en los círculos pequeños.

Análisis factoriales confirmatorios para modelos alternativos del instrumento

A fin de analizar la posibilidad de obtener mejores soluciones factoriales de la escala se evaluó la sostenibilidad de modelos alternativos de las subescalas que mostraron correlaciones altas, combinándolas para formar un solo factor que se uniera al modelo junto con las restantes subescalas. Se testaron 10 modelos manteniendo la correlación entre los dos pares de ítems del modelo final y tomando como criterio para realizar el análisis que la correlación entre constructos fuera $\geq .85$. Como se puede observar en la Tabla 1, todos los modelos alternativos revelaron peores índices de ajuste con respecto al modelo que contempla las nueve dimensiones de la CSCEF por separado. Sin embargo, a pesar de obtener índices de ajuste ligeramente peores que la solución de nueve factores, el modelo que incluía en un mismo constructo los ítems de la subescala de diversión y disfrute e interacción con los otros presentó índices de ajuste aceptables.

Tabla 10
Índices de Ajuste para Modelos Alternativos formados por Ocho Factores

Correlación	Factores	χ^2	gl	χ^2/gl	CFI	TLI	IFI	SRMR	RMSEA (IC 90%)
.85	F7 + F1(EM y R)	2478.48	465	5.33	.93	.93	.93	.0345	.058 (.056-.060)
.93	F7 + F1(EM y DC)	2557.66	465	5.50	.93	.92	.93	.0381	.059 (.057-.061)
.98	F7 + F1(EM y ER)	2753.58	465	5.92	.92	.91	.93	.0391	.062 (.059-.064)
.95	F7 + F1(EM y MS/CF)	2339.08	465	5.03	.94	.93	.94	.0336	.056 (.054-.058)
.88	F7 + F1(E y DC)	2580.95	465	5.55	.93	.92	.93	.0380	.059 (.057-.061)
.87	F7 + F1(ER y DC)	2937.15	465	6.32	.92	.91	.92	.0389	.064 (.062-.066)
.97	F7 + F1(ER y MS/CF)	2359.64	465	5.07	.94	.93	.94	.0335	.058 (.054-.058)
.94	F7 + F1(ER y R)	2378.90	465	5.11	.94	.93	.94	.0344	.056(.054-.059)
.87	F7 + F1(MS/CF y DC)	2834.29	465	6.10	.92	.91	.92	.0369	.063 (.060-.065)
.94	F7 + F1(DD y IO)	2256.02	465	4.85	.94	.93	.94	.0341	.054 (.052-.057)

Nota. E = Enseñanza; R = Relajación; DC = Desarrollo Cognitivo; MS/CF = Mejora Salud y Condición Física; IO = Interacción con Otros; DD = Diversión y Disfrute; EM = Experiencias de Maestría; ER = Experiencias Recreativas. El nivel de correlación indicado se corresponde al obtenido en el análisis factorial confirmatorio.

Modelo de orden superior

Optando por el modelo de nueve dimensiones, que fue el que mejor se ajustaba a los datos, se probó un modelo de orden superior (los nueve factores de primer orden convergiendo en un factor de segundo orden denominado satisfacción global). Los índices de ajuste de este modelo fueron aceptables: χ^2 (484, $N = 1298$) = 2972.80, $p = .001$, $\chi^2/gl = 6.14$; CFI = .92; TLI = .91; IFI = .92; RMSEA = .063 (IC 90% = .061-.065); SRMR = .0424. Todos los pesos de regresión estandarizados fueron significativos ($p < .001$), siendo de .85 para enseñanza, .89 relajación, .90 para desarrollo cognitivo, .95 para mejora de la salud, .85 para interacción con otros, .73 éxito normativo, .85 para diversión y disfrute, .99 para experiencias de maestría, y .99 experiencias recreativas.

Tabla 11

Estadísticos descriptivos, análisis de correlaciones entre los ítems y análisis de la consistencia interna

Factor	Rango	M	DT	A	ω
Enseñanza	1-8	6.79	1.44	.86	.94
Relajación	-	6.27	1.47	.68	.99
Desarrollo cognitivo	-	6.59	1.43	.91	.99
Mejora salud/Condición física	-	6.37	1.57	.88	.99
Interacción con otros	-	6.61	1.29	.66	.89
Éxito normativo	-	6.14	1.53	.82	.99
Diversión/Disfrute	-	6.90	1.42	.83	.99
Experiencias de maestría	-	6.65	1.43	.83	.94
Experiencias recreativas	-	6.34	1.50	.85	.94
Satisfacción global	-	6.52	1.21	-	-

Fuente: propia

Los participantes obtuvieron puntuaciones medias para los nueve factores de satisfacción por encima de la puntuación media de la escala, resultando la puntuación más alta para factor diversión y disfrute ($M = 6.90$) y la más baja para factor éxito normativo ($M = 6.14$). Respecto al cálculo de la fiabilidad por medio del α resultaron valores entre .66 y .91, mientras los valores del ω estuvieron entre .89 y .99. Estos resultados pueden observarse en la Tabla 11.

Análisis de invarianza

Respecto los análisis de invarianza (ver Tabla 12) en función del género del modelo de nueve factores correlacionados como para el modelo de orden superior, se revelaron diferencias significativas en el estadístico χ^2 entre el modelo 1 y los modelos 2, 3 y 4. No obstante, dado que el coeficiente χ^2 es sensible al tamaño muestral, se aplicó el criterio establecido por Cheung y Rensvold (2002) respecto al ΔCFI , por el que valores del ΔCFI menores o iguales a .01 indican que la invarianza de la hipótesis nula no debe ser rechazada. En este caso la diferencia entre los modelos para el CFI fue $\leq .002$ en ambos análisis (modelo de nueve factores y orden superior), por lo que la invarianza del instrumento pudo ser aceptada.

Tabla 12
Análisis de Invarianza por Género

Modelo de nueve factores de orden primario										
Modelos	χ^2	gl	χ^2/gl	$\Delta\chi^2$	Δgl	CFI	TLI	IFI	RMSEA (IC 90%)	SRMR
Modelo 1	2978.42	914	3.26	-	-	.93	.92	.93	.042 (.040 - .043)	.0377
Modelo 2	3046.72	938	3.25	21.706	24	.93	.92	.93	.042 (.040 - .043)	.0417
Modelo 3	3180.18	983	3.24	111.539	69	.93	.92	.93	.042 (.040 - .043)	.0528
Modelo 4	3263.88	1018	3.21	174.831	102	.93	.92	.93	.041 (.040 - .043)	.0545
Modelo de un factor de orden superior										
Modelos	χ^2	gl	χ^2/gl	$\Delta\chi^2$	Δgl	CFI	TLI	IFI	RMSEA (IC 90%)	SRMR
Modelo 1	3788.01	968	3.91	-	-	.91	.90	.91	.047 (.046 - .049)	.0467
Modelo 2	3857.50	992	3.89	69.484	24	.91	.90	.91	.047 (.046 - .049)	.0503

Modelo 3	3884.23	1000	3.88	96.220	32	.91	.90	.91	.047 (.046 - .049)	.0547
Modelo 4	3895.11	1001	3.89	107.099	33	.91	.90	.91	.047 (.046 - .049)	.0608
Modelo 5	3941.93	1010	3.90	153.917	42	.90	.90	.90	.047 (.046 - .049)	.0601
Modelo 6	4017.14	1045	3.84	229.129	77	.90	.90	.90	.047 (.045 - .050)	.0613

Nota. Modelo 1 = Modelo sin restricciones; Modelo 2 = Modelo con pesos de medida invariantes; Modelo 3 = Modelo con covarianzas estructurales invariantes; Modelo 4 = Modelo con residuos de medida invariante. Se encontraron diferencias significativas para el $\Delta\chi^2$ ($p = .000$) entre el Modelo 1 y el resto de los modelos (Modelo 2 a 4).

Discusión parcial: Objetivo 2.

El objetivo de esta parte de la investigación consistió en analizar la validez y fiabilidad de la versión española (CSCEF; Sicilia et al., 2014) del PACSQ de Cunningham (2007) al contexto de América Latina, en concreto a República Dominicana. En línea con la versión española, que incluye un menor número de ítems respecto a la versión orinal (33 frente a 45 ítems), y que mantiene los nueve factores originales, este estudio apunta a que el CSCEF sería un instrumento válido y fiable para medir la satisfacción del alumnado hacia sus clases de educación física. A continuación, se abordan los resultados clave de este estudio.

Primero, el CSCEF reveló adecuadas propiedades psicométricas tras realizar una correlación entre un par de ítems de dos factores. Por tanto, un modelo de 33 ítems y nueve factores sería la solución más apropiada para medir la satisfacción en EF en el contexto de América Latina (República Dominicana). Como sucedió en la versión original del PACSQ de Cunningham (2007), y su adaptación al contexto español de Sicilia et al. (2014), en este estudio se obtuvieron correlaciones altas entre varios factores. Sicilia et al. (2014) testaron la viabilidad de modelos alternativos de ocho factores obteniendo como mejor solución factorial aquella que discrimina entre los nueve factores hipotetizados por Cunningham. En una línea similar, en este trabajo se ha analizado la validez discriminante del instrumento por medio de diez modelos alternativos, y

aunque el modelo alternativo que incluye en único factor los ítems de los constructos diversión y disfrute e interacción con otros presentó índices de ajuste aceptables, éstos fueron ligeramente peores a los del modelo de nueve factores. Desde la publicación en 2014 de la versión española, las dimensiones del CSCEF han sido empleadas de forma separada en algunos estudios dando apoyo a la validez discriminante a pesar de las altas correlaciones entre sus factores. Por ejemplo, Ferriz, González-Cutre, Sicilia, y Hagger (2016) utilizaron las dimensiones desarrollo cognitivo, mejora de la salud y experiencias de maestría como variables antecedentes en un estudio longitudinal. Al relacionar los tres factores con tres variables de la teoría de la autodeterminación, las fuentes de satisfacción revelaron pesos de regresión claramente diferenciados entre ellos, con valores entre $-.09$ y $.55$. Teniendo en cuenta, por un lado, los resultados de los modelos alternativos de la versión española y del presente estudio, así como los del trabajo de Ferriz et al. (2016), y que, por otro lado, Cunningham apunta a que cada factor del PACSQ representa un concepto diferente, se defiende como mejor solución el modelo de nueve factores, tanto por una cuestión estadística como teórica.

Segundo, se confirmó un modelo de orden superior que permite que futuros estudios analicen la satisfacción como un constructo global representado por sus nueve factores, lo que podría ser positivo para aquellos estudios que tenga por fin abordar un gran número de variables. Este es el caso del estudio de Ferriz, Sicilia, y Sáenz- Álvarez (2013) en el que con una muestra de estudiantes españoles se analizó la relación entre variables motivacionales y la satisfacción en EF utilizando el constructo global del CSCEF como consecuencia. De igual forma que resultó en el estudio de Sicilia et al. (2014), los factores que mayor peso de regresión aportaron al constructo global fueron los relacionados con el aprendizaje de tipo procedimental o saber hacer (experiencias

de maestría) y la percepción de lo que aporta la EF al bienestar emocional (experiencias recreativas), mientras que el percibir más habilidad al superar a los iguales (éxito normativo) fue el constructo que menos peso de regresión aportó. Por tanto, teniendo en cuenta la aportación de cada factor al constructo global, si el profesorado de EF quiere contribuir a que el alumnado esté satisfecho con sus clases de EF se sugiere promover un aprendizaje que fomente el aprendizaje conceptual (desarrollo cognitivo), se trate de contribuir desde el área, y en colaboración con otras áreas y agentes sociales, a la adopción de un estilo de vida saludable (mejora de la salud), se trabaje de forma competencial hacia un aprendizaje que permita desarrollar las habilidades (experiencias de maestría), y a que desde el área se contribuya positivamente al bienestar emocional (experiencias recreativas).

Tercero, es de destacar que el modelo que permite discernir entre los nueve factores y el que posibilita un constructo global fueron invariantes respecto al género. Este resultado es interesante en la medida que futuros trabajos en el contexto de América Latina podrán comparar los niveles de satisfacción de los estudiantes en función de la variable género. Aunque en la literatura específica se encuentran diferentes instrumentos para medir la satisfacción (e.g., ISC; Duda y Nicholls, 1992), el PACSQ ha sido el único para el que se han mostrado evidencias de que se puedan realizar comparaciones entre las puntuaciones obtenidas entre chicos y chicas. A partir de esta posibilidad que ofrece el instrumento, el PACSQ (CSCEF para idioma español) ya ha sido utilizado con estudiantes españoles (Ferriz et al., 2013), apuntando a que los chicos se percibirían más satisfecho en sus clases de EF con respecto a las chicas. Futuros estudios podrían analizar la existencia o no de tales diferencias por género en América Latina.

Cuarto, en cuanto a la fiabilidad resultaron valores aceptables para el α excepto para el factor interacción con otros (.66) que se obtuvo un valor por debajo de lo recomendado. Sin embargo, para el ω se obtuvieron valores excelentes $\geq .89$. El hecho de que el α para uno de los factores no fuera apropiado, no parece preocupante teniendo en cuenta los resultados revelados por el ω , pues en la actualidad un gran número de investigadores (ver Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017) defienden el ω como un indicador más estable y fiable los cálculos, entre otras razones porque no depende del número de ítems que representa el constructo. Por tanto, a tenor de los valores obtenidos en los nueve factores del ω , podría defenderse que el CSCEF resultó un instrumento fiable, aunque sería interesante que futuros trabajos abordaran la pertinencia o no de reformular algunos ítems para confirmar la fiabilidad de todos sus factores.

Como conclusión, esta investigación aporta evidencias de la validez y fiabilidad del CSCEF como un recurso apropiado para medir la satisfacción del alumnado de EF en América Latina (República Dominicana). La medida del constructo es posible tanto de forma multidimensional como unidimensional, haciendo posible la comparación de los resultados por género. El CSCEF puede ser un recurso interesante para los investigadores a fin de testar la efectividad de programas de intervención, así como para el profesorado para disponer de información acerca de la percepción de sus estudiantes acerca de su labor docente.

Análisis correlacional de variables: MBI en función del profesorado y CSCEF en función del estudiantado.

Análisis de datos globales en función del profesorado MBI-Ed. Niveles de desgaste ocupacional.

Tabla 13

Puntuaciones y diferencias estadísticas obtenidas en las dimensiones del cuestionario MBI Ed en función del sexo.

Dimensiones	Masculino (n = 115)			Femenino (n = 40)			t-test	
	M	SD	(95%) CI	M	SD	(95%) CI	t	p
Agotamiento Emocional	17.3	±12.6	(15.0-19.6)	20.8	±12.0	(17.0-24.7)	-1.541	0.125
Despersonalización	5.3	±5.8	(4.2-6.4)	6.3	±7.2	(4.4-8.2)	-0.914	0.362
Realización Personal	41.3	±7.2	(39.9-42,6)	42.3	±5.4	(40.6-44.1)	-0.842	0.401

Como se observa en la tabla 13, a pesar de que existe una diferencia aritmética entre las medias de ambos sexos, estadísticamente están no presentan diferencias significativas.

Por otra parte y de acuerdo a la metodología comprobatoria de presencia de síndrome de burnout a través de los resultados de las subescalas del instrumento y los valores de referencia del mismo (MBI), se evidencian los siguientes hallazgos: Las medias indistintamente del sexo arrojan resultados bajos en las subescalas de agotamiento emocional y despersonalización, bajo el entendimiento que se considera presencia del síndrome con puntuaciones máximas de 54 y 30 respectivamente, las medias se ubicaron en el caso de los participantes pertenecientes al sexo masculino en un valor de referencia bajo (17,3), y para el caso de los participantes de sexo femenino un valor de referencia medio (20,8). En el caso de la escala de despersonalización, los valores de las medias tanto para el sexo femenino como masculino se ubican dentro de los valores de referencia bajos para determinación del síndrome de burnout, 6,3 y 5,3 respectivamente; por otra parte, las medias relacionadas con la subescala de realización personal, se ubican en el contexto de valores de referencia altos es decir alejados de la presencia de burnout, bajo el entendimiento que puntuaciones por debajo de 34 determinan la presencia del síndrome, los valores para los sexos femenino y masculino en esta subescala corresponden a 42,3 y 41,3 respectivamente. Lo anteriormente expuesto permite determinar que no se manifiesta el síndrome

de burnout en los docentes de educación física participantes en la investigación, y tampoco se hallan diferencias significativas por sexo.

Tabla 14

Puntuaciones y diferencias estadísticas obtenidas en las dimensiones del cuestionario en función del tipo de institución.

Dimensiones	Público (n = 121)			Privado (n = 37)			t-test	
	M	SD	(95%) CI	M	SD	(95%) CI	t	p
Agotamiento Emocional	19.1	±13.0	(16.7-21.4)	15.0	±9.8	(11.7-18.3)	1.745	0.083
Despersonalización	5.6	±5.8	(4.6-6.7)	5.0	±5.7	(3.0-6.9)	0.594	0.553
Realización Personal	41.7	±6.8	(40.5-42,9)	40.8	±6.7	(38.6-43.1)	0.679	0.498

Como se observa en la tabla 14, a pesar de que existe una diferencia aritmética entre las medias de centros de educación según su naturaleza (Pública o privada), estadísticamente están no presentan diferencias significativas.

De acuerdo a la metodología comprobatoria de presencia de síndrome de burnout a través de los resultados de las subescalas del instrumento y los valores de referencia del mismo (MBI), se evidencian los siguientes hallazgos: Las medias estadísticas halladas con relación al contexto de vinculación del docente (público o privado) arrojan resultados bajos y medios en las subescalas de agotamiento emocional y despersonalización, entendiéndose presencia del síndrome con puntuaciones máximas de 54 y 30 respectivamente; las medias se ubicarían en el caso de los participantes pertenecientes al sector público en un valor de referencia medio (19,1), y para el caso de los participantes vinculados al sector privado un valor de referencia bajo (15,0). En el caso de la escala de despersonalización, los valores de las medias estadísticas tanto para el caso de los docentes del sector público como los vinculados al sector privado se ubican dentro de los valores de referencia bajos para determinación del síndrome de burnout, 5,6 y 5,7 respectivamente; por

otra parte, las medias relacionadas con la subescala de realización personal, se ubican en el contexto de valores de referencia altos, es decir alejados de la presencia de burnout, bajo el entendimiento que puntuaciones por debajo de 34 determinan la presencia del síndrome, los valores para ambos grupos poblacionales están por encima de 40 puntos; con una diferencia equivalente a 1 punto entre los mismos; es decir no se hallan diferencias significativas entre los docentes participantes, tampoco se evidencia en términos de ponderación, presencia del síndrome de burnout.

Tabla 15

Puntuaciones y diferencias significativas en función de la ciudad de procedencia.

	Santo Domingo (n=68)			Santiago (n= 53)			San Cristóbal (n= 46)			F	p
	M	SD	(95%) CI	M	SD	(95%) CI	M	SD	(95%) CI		
Agotamiento Emocional	19.1	±12.2	(16.3-22.0)	18,8	±12.3	(15.4-22.2)	16.2	±12.3	(12.5-19,8)	0.875	0.419
Despersonalización	5.4	±5.2	(4.1-6.6)	5.5	±6.2	(3.8-7.2)	6.2	±6.3	(4.3-8.0)	0.257	0.774
Realización Personal	40.8	±6.4	(39.2-42.3)	40.6	±7.9	(38.4-42.8)	43.9	±4.9	(42.4-45.4)	3.959	0.021

En la tabla 15 se observa, que a pesar de que existe una diferencia aritmética entre las medias entre docentes de diferentes ciudades, estadísticamente están no presentan diferencias significativas a excepción de la subescala de realización personal en términos de correlación entre docentes de Santo Domingo y San Cristóbal.

Por otra parte, la subescala relacionada con agotamiento emocional, evidencia que los docentes de Santo Domingo se encuentran en un rango medio de burnout de acuerdo a los valores de referencia del instrumento, mientras que los docentes de Santiago y San Cristóbal se encuentran en un rango bajo respecto a los valores de referencia con relación a la presencia del síndrome de burnout. De igual manera, los resultados para la subescala denominada despersonalización,

demuestran valores inferiores a los valores de referencia para determinar la presencia del síndrome de burnout, siendo los valores representativos por encima de 10 puntos.

Tabla 16

Puntuaciones y diferencias estadísticas en función del número de estudiantes que tienen a su cargo.

	Agotamiento Emocional			Despersonalización			Realización Personal		
	M	SD	(95%) CI	M	SD	(95%) CI	M	SD	(95%) CI
-200	11.7	±8.7	(6.5-17.0)	3.3	±5.0	(0.3-6.4)	40.4	±7.5	(35.9-44.9)
200-299	15.5	±9.6	(10.1-20.8)	4.6	±5.5	(1.5-7.6)	41.6	±6.1	(38.1-45.0)
300-399	17.6	±13.3	(12.6-22.8)	6.1	±6.8	(3.4-8.7)	41.3	±7.6	(38.4-44.2)
400-499	18.0	±12.9	(13.2-22.7)	6.5	±5.7	(4.4-8.6)	41.0	±6.3	(38.7-43.3)
500-599	22.5	±10.7	(16.8-28.2)	6.9	±6.6	(3.4-10.4)	43.9	±6.2	(40.6-47.2)
600-699	24.0	±14.7	(15.8-32.1)	6.6	±4.8	(3.9-9.2)	38.2	±7.5	(34.0-42.4)
700-799	24.1	±15.7	(12.0-36.2)	6.0	±6.1	(1.2-10.7)	42.7	±6.7	(37.5-47.9)
800-899	12.8	±7.0	(6.9-18.7)	1.8	±2.2	(0.4-3.7)	42.2	±9.9	(32.9-49.6)
900-1000	20.3	±11.3	(10.6-29.6)	6.6	±7.7	(0.1-13.0)	42.8	±4.1	(39.4-46.3)

En la tabla 16, se plasman los resultados de análisis de varianza (ANOVA), en donde se determina que no hay diferencias estadísticas significativas entre las medias poblacionales de acuerdo a la relación de estudiantes a cargo de los docentes en el transcurso de una semana. Sin embargo, es relevante mencionar el obvio incremento de los puntajes de las subescalas agotamiento emocional y despersonalización en la medida que las cifras de estudiantes aumentan, hipotéticamente traduciéndose lo anterior, en un leve pero posible escenario de causa y efecto; mencionado lo anterior, se evidencia un valor de medias incrementado a partir de una cifra \geq a 500 estudiantes, ubicándose los valores en mención, de acuerdo a las métricas del instrumento, en una ponderación media en cuanto a presencia del síndrome de burnout.

Tabla 17

Puntuaciones y diferencias significativas obtenidas en las dimensiones del cuestionario en función de los años de experiencia.

Dimensiones	5 años o menos (n = 59)			+ 5 años (n = 80)			t-test	
	M	SD	(95%) CI	M	SD	(95%) CI	t	p
Agotamiento Emocional	19.4	±13.7	(15.8-23.5)	17.4	±11.5	(15.1-20.3)	0.798	0.426
Despersonalización	6.3	±6.1	(4.7-7.9)	4.9	±5.3	(3.7-6.1)	1.453	0.148
Realización Personal	40.3	±7.5	(38.4-42.3)	42.3	±6.2	(40.9-43.7)	1.676	0.096

Como se observa en la tabla 17, a pesar de que existe una diferencia aritmética entre las medias en función a los años de experiencia, estadísticamente están no presentan diferencias significativas. Sin embargo, la metodología comprobatoria de presencia de síndrome de burnout a través de los resultados de las subescalas del instrumento y los valores de referencia del mismo, se evidencian los siguientes hallazgos:

Las medias estadísticas halladas con relación a los años de permanencia en el sector, arrojan resultados bajos y medios en las subescalas de agotamiento emocional y despersonalización, entendiéndose presencia del síndrome con puntuaciones máximas de 54 y 30 respectivamente; las medias se ubicarían en relación a la subescala de agotamiento emocional, en el caso de los participantes que registraron un ejercicio de su profesión inferior a 5 años, en un valor de referencia medio (19,4), y para el caso de los participantes en ejercicio docente en periodos superiores a 5 años, un valor de referencia bajo (17,4).

En el caso de la escala de despersonalización, los valores de las medias estadísticas tanto para el caso de los docentes vinculados al sector en ejercicio de su profesión con rangos inferiores a 5 años, así como los que registraron un ejercicio de su profesión con rangos superiores a 5 años, se ubican dentro de los valores de referencia bajos para determinación del síndrome de burnout, 5,3 y 4,9 respectivamente; por otra parte, las medias relacionadas con la subescala de realización

personal, se ubican en el contexto de valores de referencia altos, es decir alejados de la presencia de burnout, bajo el entendimiento que puntuaciones por debajo de 34 determinan la presencia del síndrome, los valores para ambos grupos poblacionales se encuentran por encima de 40 puntos; con una diferencia equivalente a 1 punto entre los mismos; es decir no se hallan diferencias significativas entre los docentes participantes, tampoco se evidencia en términos de ponderación, presencia del síndrome de burnout.

Análisis de datos globales en función del estudiantado CSCEF. Estados de satisfacción frente al área de educación física.

Tabla 18

Puntuaciones y diferencias significativas obtenidas en las dimensiones del cuestionario en función del sexo.

Dimensiones	Masculino (n = 552)			Femenino (n = 747)			t-test	
	M	SD	(95%) CI	M	SD	(95%) CI	t	p
Enseñanza	26.7	±5.8	(26.2-27.1)	27.5	±5.5	(27.1-27.9)	-2.697	0.007
Relajación	18.8	±4.1	(18.4-19.1)	18.7	±4.5	(18.4-19.1)	0.166	0.868
Desarrollo Cognitivo	32.9	±7.0	(32.3-33.5)	32.9	±7.1	(32.4-33.4)	-0.084	0.933
Mejora de la Salud	32.4	±7.2	(31.8-33.0)	31.4	±8.2	(30.8-32.0)	2.190	0.029
Interacción con Otros	19.8	±3.7	(19.4-20.1)	19.8	±4.0	(19.5-20.1)	-0.250	0.803
Éxito Normativo	18.9	±4.2	(18.5-19.2)	18.0	±4.7	(17.7-18.4)	3.266	0.001
Diversión y Disfrute	20.7	±3.9	(20.4-21.1)	20.6	±4.4	(20.3-20.9)	0.568	0.570
Experiencias de Maestría	20.1	±4.0	(19.8-20.4)	19.8	±4.4	(19.5-20.1)	1.247	0.213
Experiencias Recreativas	25.6	±5.4	(25.2-26.1)	25.2	±6.2	(24.7-25.6)	1.242	0.214

Con relación a los resultados de la aplicación del cuestionario CSCEF (Tabla 18), a los estudiantes de los grados 5 y 6 de secundaria de la República Dominicana, los hallazgos en función del sexo desde el punto de vista estadístico, son los siguientes: se observa que al analizar los datos, que solo se registran diferencias poco importantes en las dimensiones correspondientes a “Enseñanza $p= 0.007$; Mejora de la salud $p= 0.029$; Éxito normativo $p= 0.001$ ”; no obstante desde el punto de vista de los valores de referencia de la escala Likert inherente al instrumento, se

encuentran los siguientes hallazgos; para ambos sexos, las dimensiones asociadas a: Desarrollo cognitivo y Mejora de la salud, son consideradas como las que menos satisfacción les produce dentro del contexto de la clase de educación física (E.F), sin embargo se mantienen las ponderaciones en niveles significativos de satisfacción, por otra parte la dimensión que más produce satisfacción en el marco de la clase de E.F es la relacionada con experiencias recreativas para este grupo poblacional. En términos generales, es decir, respecto a las demás dimensiones, los resultados indican niveles de satisfacción altos por parte de los integrantes de la muestra poblacional de ambos sexos.

Tabla 19

Puntuaciones y diferencias significativas obtenidas en las dimensiones del cuestionario en función del tipo de centro.

Dimensiones	Público (n = 815)			Privado (n = 486)			t-test	
	M	SD	(95%) CI	M	SD	(95%) CI	t	p
Enseñanza	26.8	±5.9	(26.4-27.2)	27.6	±5.3	(27.2-28.1)	-2.428	0.015
Relajación	18.8	±4.5	(18.4-19.1)	18.8	±4.2	(18.4-19.1)	-0.034	0.973
Desarrollo Cognitivo	33.0	±7.0	(32.5-33.4)	32.8	±7.2	(32.1-33.4)	0.482	0.630
Mejora de la Salud	31.7	±7.9	(31.2-32.3)	31.9	±7.6	(31.2-32.5)	-0.256	0.798
Interacción con Otros	19.7	±3.8	(19.4-20.0)	19.9	±3.8	(19.6-20.3)	-1.046	0.296
Éxito Normativo	18.5	±4.4	(18.1-18.8)	18.3	±4.8	(17.8-18.7)	0.732	0.464
Diversión y Disfrute	20.6	±4.2	(20.3-20.9)	20.7	±4.3	(20.3-21.1)	-0.439	0.661
Experiencias de Maestría	19.9	±4.3	(19.6-20.2)	20.0	±4.2	(19.6-20.4)	-0.399	0.690
Experiencias Recreativas	25.4	±5.9	(25.0-25.8)	25.3	±5.9	(24.8-25.8)	0.313	0.754

Con relación a los resultados de la aplicación del cuestionario CSCEF (Tabla 19), a los estudiantes de los grados 5 y 6 de secundaria de la República Dominicana, los hallazgos en función al tipo de centro educativo (público o privado), desde el punto de vista estadístico, son los siguientes: se observa que al analizar los datos solo se registra alguna diferencia en la dimensión correspondiente a “Enseñanza $p= 0.015$ ”; no obstante desde el punto de vista de los valores de referencia de la escala Likert inherente al instrumento, se encuentran los siguientes hallazgos; para

ambos casos poblacionales, las dimensiones asociadas a: Desarrollo cognitivo y Mejora de la salud, son consideradas como las que menos satisfacción les produce dentro del contexto de la clase de educación física (E.F), sin embargo se mantienen las ponderaciones en niveles significativos de satisfacción, por otra parte la dimensión que más produce satisfacción en el marco de la clase de E.F es la relacionada con experiencias recreativas para este grupo poblacional. En términos generales, es decir, respecto a las demás dimensiones, los resultados indican niveles de satisfacción altos por parte de los integrantes de la muestra poblacional indistintamente del sector al que se encuentran vinculados académicamente (Público o privado).

Tabla 20
Puntuaciones y diferencias significativas en función de la ciudad de procedencia.

	Santo Domingo (n= 440)			Santiago (n= 256)			San Cristóbal (n= 605)			F	p
	M	SD	(95%) CI	M	SD	(95%) CI	M	SD	(95%) CI		
Enseñanza	27.0	±5.6	(26.4-27.5)	23.7	±7.1	(22.8-24.6)	28.7	±4.2	(28.4-29.0)	75.285	0.000
Relajación	19.2	±4.2	(18.8-19.6)	16.8	±5.3	(16.1-17.4)	19.3	±3.8	(19.0-19.6)	33.548	0.000
Desarrollo Cognitivo	32.7	±7.0	(32.0-33.3)	28.0	±9.2	(26.8-29.1)	35.1	±4.7	(34.7-35.5)	105.371	0.000
Mejora de la Salud	32.0	±7.5	(31.3-32.7)	26.8	±9.8	(25.6-28.8)	33.7	±6.0	(33.2-34.2)	77.487	0.000
Interacción con Otros	19.9	±3.8	(19.5-20.3)	18.8	±4.2	(18.3-19.3)	20.1	±3.6	(19.9-20.4)	11.570	0.000
Éxito Normativo	18.4	±4.6	(18.0-18.8)	16.7	±5.3	(16.0-17.3)	19.1	±3.9	(18.8-19.4)	25.898	0.000
Diversión y Disfrute	20.8	±4.0	(20.5-21.2)	19.0	±5.1	(18.4-19.7)	21.2	±3.7	(20.9-21.5)	24.819	0.000
Experiencias de Maestría	20.0	±4.1	(19.6-20.4)	17.2	±5.4	(16.5-17.8)	21.0	±3.2	(20.8-21.3)	82.489	0.000
Experiencias Recreativas	25.7	±5.6	(25.1-26.2)	22.0	±7.3	(21.1-22.9)	26.6	±5.0	(26.2-27.0)	58.479	0.000

Con relación a los resultados de la aplicación del cuestionario CSCEF (Tabla 20), a los estudiantes de los grados 5 y 6 de secundaria de la República Dominicana, los hallazgos en función a la ciudad de procedencia; desde el punto de vista estadístico, son los siguientes: se observa que al analizar los datos, se registran diferencias entre las poblaciones de cada ciudad y diferencias en cada una de las dimensiones correspondientes al instrumento; no obstante desde el punto de vista de los valores de referencia de la escala Likert inherente al instrumento, se encuentran los

siguientes hallazgos; las poblaciones con menor grado de satisfacción escolar frente a las nueve dimensiones del instrumento sin excepción, fue la de Santiago de los Caballeros, sin embargo es relevante mencionar que es la población con menos participantes. Por otra parte, y en relación con esta misma población es necesario desatacar que aun con las medias estadísticas levemente inferiores a los demás grupos poblaciones, existe un grado de satisfacción elevado por las clases de educación física.

Respecto a las poblacionales correspondientes a las ciudades de Santo Domingo y San Cristóbal, el comportamiento de medias estadísticas son similares salvo un sutil incremento de las ponderaciones de satisfacción por cada una de las dimensiones sin excepción por parte de la población escolar de San Cristóbal.

Tabla 21

Puntuaciones y diferencias significativas obtenidas en las dimensiones del cuestionario en función del grado académico.

Dimensiones	5º Grado (n = 701)			6º Grado (n = 600)			t-test	
	M	SD	(95%) CI	M	SD	(95%) CI	t	p
Enseñanza	27.5	±5.0	(27.1-27.8)	26.7	±6.4	(26.2-27.3)	2.303	0.021
Relajación	18.9	±4.1	(18.6-19.2)	18.6	±4.7	(18.2-19.0)	1.347	0.178
Desarrollo Cognitivo	33.1	±6.6	(32.6-33.6)	32.6	±7.6	(32.0-33.2)	1.354	0.176
Mejora de la Salud	32.2	±7.4	(31.7-32.8)	31.3	±8.3	(30.6-32.0)	2.119	0.034
Interacción con Otros	20.0	±3.6	(19.7-20.2)	19.6	±4.0	(19.3-19.7)	1.719	0.086
Éxito Normativo	18.5	±4.3	(18.2-18.9)	18.2	±4.8	(17.8-18.6)	1.396	0.163
Diversión y Disfrute	20.8	±3.8	(20.5-21.1)	20.5	±4.6	(20.1-20.9)	1.372	0.170
Experiencias de Maestría	20.0	±4.0	(19.7-20.4)	19.8	±4.5	(19.4-20.1)	1.163	0.245
Experiencias Recreativas	25.6	±5.7	(25.2-26.0)	25.1	±6.3	(24.5-25.6)	1.716	0.086

Con relación a los resultados de la aplicación del cuestionario CSCEF (Tabla 21), a los estudiantes de los grados 5 y 6 de secundaria de la República Dominicana, los hallazgos en función del grado académico al que pertenecen (5 o 6 grado de secundaria), desde el punto de vista estadístico, son los siguientes: se observa que al analizar los datos solo se registra alguna diferencia

en las dimensiones correspondientes a “Enseñanza $p= 0.021$ ” y “Mejora de la salud $p= 0.034$); no obstante desde el punto de vista de los valores de referencia de la escala Likert inherente al instrumento, se encuentran los siguientes hallazgos; para ambos casos poblacionales, las dimensiones asociadas a: Desarrollo cognitivo y Mejora de la salud, son consideradas como las que menos satisfacción les produce a los estudiantes dentro del contexto de la clase de educación física (E.F), sin embargo se mantienen las ponderaciones en niveles significativos de satisfacción, por otra parte la dimensión que más produce satisfacción en el marco de la clase de E.F es la relacionada con la enseñanza. En términos generales, es decir, respecto a las demás dimensiones, los resultados indican niveles de satisfacción altos por parte de los integrantes de la muestra poblacional indiferentemente del grado escolar al que se encuentran vinculados académicamente.

DISCUSIÓN

Con relación a la aplicación del instrumento denominado MBI-Ed, en función de la detección del síndrome de Burnout y sus implicaciones:

Han sido múltiples las investigaciones alrededor del tema relacionado con el desgaste profesional y emocional de los docentes, sobre todo en la última década tal y como lo demostró el metaanálisis adelantado por (García-Carmona, Marín, & Aguayo, 2019); los análisis de diversas investigaciones, indican que una cantidad significativa de docentes sometidos a pruebas e instrumentos de diferente índole, que miden estos fenómenos comportamentales, comprueban la presencia del síndrome de burnout a nivel mundial.

A pesar de los resultados derivados de la actual investigación, la cual arrojo cifras “favorables” con relación a la ausencia del síndrome de Burnout entre los docentes del área de educación física, salvo ponderaciones de carácter medio en las subescalas realización personal y agotamiento emocional, se debe tener en cuenta factores como la negación del mismo por parte de los afectados (Ferrer, 2002), lo cual constituye un problema en el instante que pretende ser medido el síndrome, o el hecho de mentir en el diligenciamiento por temor a eventuales represalias (Roja, Sandoval & Gil-Monte, 2007), de igual manera las ampliamente conocidas deficiencias asociadas a bajas consistencias factoriales internas del instrumento para la medición del síndrome en algunas de sus subescalas (Bakker Demerouti & Schaufeli, 2002). Por lo anterior es necesario adecuar los instrumentos al contexto, tal y como se describió en el apartado de discusión parcial relacionado

con el objetivo específico 1 de esta investigación, en donde se sugiere un ajuste que permita obtener resultados más cercanos a realidades locales.

Con relación a la aplicación del instrumento denominado CSCEF, en función de la detección de niveles de satisfacción por el área de educación física en estudiantes de secundaria:

Las investigaciones asociadas a la satisfacción escolar parten de estudios como los realizados por Nicholls, Patashnick, & Nolen (1985), Duda, & Nicholls (1992), Chelladurai, & Riemer, (1997), Treasure & Roberts, 1994 (1998), o Riemer & Chelladurai (1998). El descubrimiento de un instrumento confiable que permita la valoración de los niveles de satisfacción en escolares, particularmente por el área de la educación física acarrea un problema agregado relacionado con las condiciones generadoras de satisfacción en el alumnado y de esta manera poder determinar de forma válida y fiable, posibles dimensiones que consideren la “calidad” pedagógica y el nivel de empoderamiento didáctico del docente sobre temas inherentes al área.

Los resultados del actual estudio, demostraron lo difícil que es extraer información fiable relacionada con este constructo llamado satisfacción, porque a pesar de que los resultados se mantuvieron en una media relacionada con niveles de presencia de satisfacción, estos no necesariamente se asocian a un estándar pleno de satisfacción, es decir la mayoría de puntajes equivaldrían realmente a los numerales 5 y 6 de una escala Likert de 8 niveles donde **1** es totalmente desacuerdo con los postulados acerca de aspectos que eventualmente generan interés y satisfacción por parte de los escolares hacia el área de educación física y **8** equivale a totalmente de acuerdo con los postulados en mención. Es decir, si bien los resultados se acercan al extremo positivo, ninguna de las dimensiones podría decirse que se ubicó en medias estadísticas que

permitan asociarlas a niveles de satisfacción de 7 u 8 en la escala Likert; esto quiere decir que coexisten niveles de insatisfacción en términos generales.

Del argumento anterior se puede inferir sobre la naturaleza de muchos de los instrumentos empleados para medir los niveles de satisfacción en el deporte y la educación física; algunos de estos solo permiten medir de manera unidimensional las percepciones de los estudiantes sobre el área como el caso de la *Intrinsic Satisfaction Classroom Scale* (ISC; Duda & Nicholls, 1992). Este ha sido uno de los instrumentos más ampliamente utilizados en la medición de la satisfacción escolar en el área de la educación física (Baena & Granero, 2015; Baños, Baena, & Tristán 2017; Castillo, Balaguer, & Duda, 2001; Briones & Taberner, 2012). Esta escala mide la percepción de satisfacción centrada en los sentimientos de diversión o aburrimiento en educación física, dejando de lado aspectos o dimensiones representativas de la satisfacción como lo pueden llegar a ser las relaciones interpersonales, la aportación respecto al desarrollo cognitivo o la aportación del área a la mejora de la salud.

La satisfacción como motor de procesos de aprendizaje es fundamental en el ámbito escolar (Ulstad, Halvari, Sørensen, & Deci, 2016); la educación física no es la excepción, por ello se hace necesario utilizar instrumentos adecuados a las realidades locales, tal y como se plantea en la discusión parcial del objetivo específico 2 de esta investigación, en la cual se establece un modelo alternativo adaptado a las condiciones de la República Dominicana, que permitiría realizar aportaciones más cercanas a la realidad local (La Rotta, Ferriz & Lara, 2020).

Correlación de las variables independientes denominadas

Nivel de desgaste ocupacional de los docentes de educación física de la República Dominicana y estados de satisfacción de los estudiantes de secundaria por el área. (MBI-Ed – CSCEF): El objetivo general de este estudio fue el de correlacionar dos fenómenos que se presentan de manera simultánea en el contexto de diversos centros educativos tanto de carácter público, como de carácter privado en la República Dominicana; uno de estos fenómenos obedece a al síndrome de burnout en docentes del área de educación física que imparten sus clases en nivel secundario; como aparece en los párrafos anteriores de la discusión, se podría establecer una correlación de carácter positivo entre los resultados de orden cualitativo, es decir, una población docente sin presencia de burnout que tutorizan y orientan a estudiantes con elevados estados de satisfacción por las clases de educación física desde una perspectiva multifactorial.

Por otra parte, con base en los análisis estadísticos tipo prueba t y análisis de varianza de las diferentes dimensiones (3 subescalas en función de los docentes), (9 dimensiones en función de los estudiantes), la investigación no presenta resultados significativos entre las subpoblaciones en el orden de género, rango de edad, sector al que pertenecen (público o privado), años de servicio, ratio, o grado escolar.

CONCLUSIONES

Con base en los aspectos mencionados en el apartado “Discusión”, puede llegar a ser un poco preocupante el análisis de parte de ese texto, lo anterior debido a que los resultados mencionados en el mismo negarían procesos de inicio del síndrome y por lo tanto, las consecuencias negativas desencadenadas por el mismo.

Dichas consecuencias, pueden ser de carácter multifactorial (Maslach, Schaufeli, & Leiter 2001; Singh, Aulak, Mangat, & Aulak, 2015; Passalacqua, & Segrin, 2012; Sanchez, Mahmoudi, Moronne, Camonin, & Novella, 2015), en el contexto de estos efectos, es importante subrayar los de origen psicológico, especialmente los que afectan la salud mental de los individuos que experimentan el síndrome (Marenco, Suarez & Palacio, 2017; Craiovan, 2014; Ahola, Hakanen, Perhoniemi, & Mutanen, 2014; Györffy, Dweik & Workload, 2016); igualmente importantes son las afecciones de carácter fisiológico derivadas del estrés laboral y el síndrome de burnout, las cuales sobrellevan a un deterioro de la salud que eventualmente se transformarían en enfermedades de alto impacto (Melamed, Shirom, Toker, Berliner & Shapira, 2006; Toker, Melamed, Berliner, Zeltser & Shapira, 2012) ; es importante de igual forma, mencionar los resultados desfavorables para las empresas e instituciones incluyendo el sector educativo, en las cuales, múltiples enfermedades de carácter laboral han impactado de manera nefasta en aspectos como el económico a nivel mundial, afectando a países incluso con economías sólidas, trayendo consigo un impacto dañino ligado al sufrimiento no solo del trabajador sino de su familia (Riaño & Palencia, 2015);

una reciente investigación, vincula la aparición de estas enfermedades a la latencia del burnout, considerando incluso a este último como enfermedad laboral en varios países de la Unión Europea (Lastovkova, Carder, Rasmussen, Sjoberg, Sauni & Varga, 2018).

Ahora bien, si los resultados reflejan la ausencia del síndrome, por qué la reflexión anterior?, la respuesta radica en la percepción personal del investigador en este caso, y las múltiples reuniones y encuentros con los docentes fuera del escenario de las convocatorias realizadas para fines del diligenciamiento del instrumento, en donde muchos de los maestros y maestras sin mediación de ninguna naturaleza para propiciar un ambiente de análisis situacional, libremente expresaban sus múltiples inconformidades relacionadas con su trabajo y el alto nivel de estrés que esto generaba en sus respectivas cotidianidades. Lo anterior hace suponer que existen dos condiciones que suceden por separado o eventualmente que coexisten; una de ellas tiene que ver con el temor a la confidencialidad de los resultados y las hipotéticas represalias que podrían suscitarse; la otra posiblemente con la zona de confort que tienen algunos docentes del área frente a las instituciones en comparación con otras áreas en las cuales se lleva un control académico mucho más severo y riguroso, entendiendo dos consideraciones fundamentales, no todos los docentes y por supuesto no todas las instituciones educativas asumen este rol diferenciador ante el área de educación física. En el caso hipotético de existir esta condición, la misma sobrepasa los retos cotidianos que afronta un docente de educación física: ratios muy superiores a los docentes de otras áreas, trabajo a la intemperie en muchos casos, pocos recursos físicos y didácticos entre otros, pero estas situaciones no suelen ser manifestadas por resistencia al cambio.

Por otra parte, la variable “satisfacción”, estudiada en esta investigación con población escolar y como constructo afectivo positivo específicamente orientado a la educación física desde una perspectiva multifactorial, establece resultados interesantes respecto a algunos hallazgos

relacionados con menores índices de satisfacción de los estudiantes por subdimensiones trascendentales como: enseñanza, desarrollo cognitivo y mejora de la salud; esto amerita la atención de los docentes del área al ser temas tan importantes dentro del contexto de la educación física contemporánea; no obstante es necesario de igual manera, mencionar las limitaciones que tienen los instrumentos y el tipo de población frente a este tipo de análisis. Por un lado están los estudiantes adolescentes, cuya edad, como parte de un proceso comportamental natural, en muchas ocasiones condiciona la percepción de satisfacción y noción de calidad de vida (Carrión y Mañes, 2000), estos autores también plantean la relación inversamente proporcional que existe entre edad y noción de calidad de vida, y por otra parte está la naturaleza lúdica del área, y la concepción o imaginario social de la mayoría del estudiantado sobre el área como un espacio donde prima lo físico sobre lo intelectual (Murcia & Peña, 2005), esto hace compleja la premisa de evaluar objetivamente el área desde un punto de vista multifactorial.

RECOMENDACIONES

Es de vital importancia para proyectos futuros, en donde se pretendan realizar mediciones de Burnout o desgaste profesional con población docente de ciclos de primaria o secundaria en la República Dominicana, que las convocatorias a la población seleccionada no obedezcan a reuniones físicas citadas o pactadas a través de organismos gubernamentales o personas que ejerzan roles de supervisión, control y seguimiento, ya que esto condiciona significativamente la participación objetiva de los docentes. Lo anterior se comenta con base en lo sucedido sin excepción alguna en las tres ciudades donde se aplicó la prueba, en donde se aprovechaba el encuentro para abordar tópicos de carácter laboral y político antes del desarrollo de la actividad de medición. Lo anteriormente mencionado no denota un comportamiento malintencionado de los convocantes, pero si inconveniente.

Tanto para el caso de futuras investigaciones que involucren burnout o niveles de satisfacción del estudiantado por el área de educación física, se recomienda utilizar los modelos alternativos propuestos en esta investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahola, K. Occupational burnout and health. (2007). Helsinki: Finnish Institute of Occupational Health
- Ahola, K., Hakanen, J., Perhoniemi, R., y Mutanen, P. (2014). Relationship between burnout and depressive symptoms: A study using the personcentred approach. *Burnout Research*, 1(1), 29-37. doi: 10.1016/j.burn.2014.03.003.
- Alfaro, J., Guzmán, J., Reyes, F., García, C., Varela, J., & Sirlopú, D. (2016). Satisfacción global con la vida y satisfacción escolar en estudiantes chilenos. *Psykhé* (Santiago), 25(2), 1-14. Disponible en <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.842>
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational psychology review*, 26(1), 101-126.
- Arens, A. K., & Morin, A. J. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800.
- Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2015). Prediction model of Satisfaction with physical education and school. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 177-192. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.11268
- Bakker, A., Demerouti, E. & Schaufeli, W. (2002). Validation of the Maslach Burnout Inventory-General Survey: An internet study. *Anxiety, Stress and Coping*, 15(3), 245-260 DOI: [10.1080/1061580021000020716](https://doi.org/10.1080/1061580021000020716)
- Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 1, 123-139.
- Baños, R., Ortiz-Camacho, M. D. M., Baena-Extremera, A., & Tristán-Rodríguez, J. L. (2017). Satisfacción, motivación y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria y Bachillerato: antecedentes, diseño, metodología y propuesta de análisis para un trabajo de investigación. Recuperado de <http://espiral.cepcuevasolula.es/>

- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions—An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.
- Beltrán, Y., Vargas, S., & Sarmiento, L. (2016). El síndrome de agotamiento profesional (sap) y la satisfacción laboral en una muestra de docentes de instituciones públicas de educación básica en Colombia.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Briones, E., & Taberner, C. (2012). Social cognitive and demographic factors related to adolescents' intrinsic satisfaction with school. *Social Psychology of Education*, 15(2), 219-232. (2012). doi: 10.1007/s11218-012-9176-4
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2066/62519>
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming*. New York, NY: Routledge.
- Byrne, B. M., Shavelson, R. J., y Muthén, B. (1989). Testing for the equivalence of factor covariance and means structures: The issue of partial measurement invariance. *Psychological Bulletin*, 105, 456–66. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.105.3.456>
- Cantón, I. y Téllez, S. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1).
- Carrasco, A. (2010). La dimensión emocional en la relación profesor-alumno: Ensayo.
- Carrión, A; Mañes, R; (2000). Estudio de la satisfacción personal según la edad de las personas. *Anales de psicología*, 16(2), 189.
- Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13(1), 79-86. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72713112>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, 21(3), 193-218.
- Chávez, J., y Morales C. (2017). Análisis preliminar del nivel de cortisol salival como marcador de estrés en nivel medio superior. *Jóvenes en la ciencia*, 3(2), 326-331.

- Chelladurai, P., & Riemer, H. A. (1997). A classification of the facets of athlete satisfaction. *Journal of Sport Management*, 11, 133-159.
<https://doi.org/10.1123/jsm.11.2.133>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
- Craiovan, P. M. (2014). Correlations between perfectionism, stress, psychopathological symptoms and burnout in the medical field. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 529-533.
- Cunningham, G. B. (2007). Development of the physical activity class satisfaction questionnaire (PACSQ). *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 11(3), 161-176.
- Cunningham, G. B. (2007). Development of the physical activity class satisfaction questionnaire (PACSQ). *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 11(3), 161-176.
<https://doi.org/10.1080/10913670701326443>
- De Vera García, M. I. V., & Gambarte, M. I. G. (2019). Burnout y Factores de Resiliencia en Docentes de Educación Secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 127-152. DOI: <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2019.3987>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- 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, 227- 268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Despradel, D. (2015). *Síndrome de Burnout en docentes del Gran Santo Domingo, R. D. y la relación existente con los factores sociodemográficos y la inteligencia emocional*. Santo Domingo, República Dominicana: Editora El Nuevo Diario S.A.
- Díaz Bambula, F., & Gómez, I. C. (2016). Research on burnout from 2000 to 2010 in Latin America. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 113-131.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.

- Esteras, J., Chorot, P., & Sandín, B. (2014). Predicción del Burnout en los docentes: papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(2), 79-92.
- Esteras, J., Sandín, B., & Chorot, P. (2016). El síndrome de burnout en los docentes: Los efectos de las variables psicosociales.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en psicología social*, 1(5), 260-265.
- Ferrer, R. (2002). Burnout o síndrome de desgaste profesional. *Med Clin (Barc)*, 119(13), 495-496.
- Ferriz, R. (2014). Importancia de la satisfacción en las clases de educación física para la motivación y la adopción de un estilo de vida saludable (Doctoral dissertation, Universidad de Almería).
- Ferriz, R., González-Cutre, D., Sicilia, A., & Hagger, M. S. (2016). Predicting healthy and unhealthy behaviors through physical education: A self-determination theory-based longitudinal approach. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 26(5), 579-592. <https://doi.org/10.1111/sms.12470>
- Ferriz, R., Sicilia, A., & Sáenz-Álvarez, P. (2013). Predicting satisfaction in physical education classes: A study based on self-determination theory. *The Open Education Journal*, 6(1), 1-7. DOI: [10.2174/1874920820130705001](https://doi.org/10.2174/1874920820130705001)
- Foley, C., & Murphy, M. (2015). Burnout in Irish teachers: Investigating the role of individual differences, work environment and coping factors. *Teaching and Teacher Education*, 50, 46-55.
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628.
- García, C., & Massiel, K. (2018). Relación entre el Síndrome de Burnout y clima laboral en las organizaciones: una revisión conceptual.
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: a systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189-208.

- Gómez, Á. I. P. (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 37-60.
- González, F. (1998). Diversas variables de satisfacción personal en su relación con el nivel socioeconómico y cultural y la edad (Doctoral dissertation, Tesis de Licenciatura, Universidad de Valencia).
- Goudas, M., Biddle, S.J.H., y Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Sánchez-Fuentes, J. A., & Martínez-Molina, M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 59-70.
- Guedes, D. P., & Gaspar, E. J. (2016). Síndrome de estrés laboral crónico por el trabajo (burnout) en los profesionales de la educación física brasileños. *Revista de psicología del deporte*, 25(2), 0253-260.
- Guess, P. E., & McCane-Bowling, S. J. (2016). Teacher support and life satisfaction: an investigation with urban, middle school students. *Education and Urban Society*, 48(1), 30-47. <https://doi.org/10.1177/0013124513514604>
- Györffy, Z., Dweik, D. & Girasek, E. Workload, mental health and burnout indicators among female physicians. *Hum Resour Health* **14**, 12 (2016) doi:10.1186/s12960-016-0108-9
- Halbesleben, J. R. B. & Buckley, M. R. (2004). Burnout in Organizational Life. *Journal of Management*, 30(6), 859-879.
- Hambleton, R. K. (1996). Adaptación de tests para su uso en diferentes idiomas y culturas: fuentes de error, posibles soluciones y directrices prácticas. En J. Muñiz (Ed.), *Psicometría* (pp. 207-238). Madrid: Universitas.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.

- Kerlinger, F. N., Lee, H. B., Pineda, L. E., & Mora Magaña, I. (2002). Investigación del comportamiento.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference?. *Applied Psychology*, 57, 127-151.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E. & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192-207. DOI: [10.1080/02678370500297720](https://doi.org/10.1080/02678370500297720)
- La Rotta, D. R., Ferriz, R., & Lara, D. (2020). Validation of the Satisfaction Questionnaire with physical education classes (CSCEF) in the Latin American context. Doi 10.14198/jhse.2021.163.12
- Lastovkova, A., Carder, M., Rasmussen, H. M., Sjoberg, L., de GROENE, G. J., Sauni, R., & Varga, M. (2018). Burnout syndrome as an occupational disease in the European Union: an exploratory study. *Industrial health*, 56(2), 160-165. <https://doi.org/10.2486/indhealth.2017-0132>
- Lavy, S., & Bocker, S. (2018). A path to teacher happiness? A sense of meaning affects teacher–student relationships, which affect job satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1485-1503.
- Liu, J., Bartholomew, K., & Chung, P. K. (2017). Perceptions of teachers' interpersonal styles and well-being and ill-being in secondary school physical education students: The role of need satisfaction and need frustration. *School Mental Health*, 9(4), 360-371.
- López, M. E. C., Patón, R. N., & Camiño, S. B. (2016). Estudio de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los escolares de primaria respecto a la Educación Física. *EmásF: revista digital de educación física*, (39), 102-110.
- López, S. M., & Extremera, N. (2017). Estado de la cuestión sobre inteligencia emocional y burnout en el profesorado por países, año de publicación, ciclos educativos e instrumentos de evaluación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 371-389.

- Lopez-Gomez, I., Hervas, G., & Vazquez, C. (2015). An adaptation of the Positive and Negative Affect Schedules (PANAS) in a Spanish general sample. *Behavioral Psychology-Psicología Conductual*, 23(3), 529-548.
- Lozano, J. J. M., Ortega, M. V., & Trisancho, S. L. Z. (2015). Validez de instrumento para medir la calidad de vida en la juventud: VIHDA. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 7(1), 17-26. <http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v7i1.225>
- Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152.
- Marenco-Escuderos, A., Ávila-Toscano, J. (2016). Burnout y problemas de salud mental en docentes: diferencias según características demográficas y sociolaborales. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 10(1), 91-100.
- Marenco-Escuderos, A., Suárez-Colorado, Y., & Palacio-Sañudo, J. (2017). Burnout académico y síntomas relacionados con problemas de salud mental en universitarios colombianos. *Psychologia*, 11 (2), 45-55. doi: 10.21500/19002386.2926
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111.
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1986). Maslach burnout inventory (Vol. 21, pp. 3463-3464). Palo Alto, CA: Consulting psychologists press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- McDonald, R. P. (1981). The dimensionality of tests and items. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 34(1), 100-117. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1981.tb00621.x>
- Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and risk of type 2 diabetes: a prospective study of apparently healthy employed persons. *Psychosomatic medicine*, 68(6), 863-869. doi: 10.1097/01.psy.0000242860.24009.f0

- Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: Evidence, possible causal paths, and promising research directions. *Psychological Bulletin*, 132(3), 327–353. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.3.327>
- Millan, A. C. & D' Aubeterre, M. E. (2012). Propiedades psicométricas del Maslach Burnout Inventory-GS en una muestra multiocupacional venezolana. *Revista de Psicología (PUCP)*, 30(1), 103-128.
- Monforte, J., & Colomer, J. Ú. (2019). ‘Como una chica’: un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física (‘Like a girl’: a provocative study on gender stereotypes in physical education). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 74-79.
- Moreno, P., Aranda, C. & López, M. R. (2015). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory-General Survey en ocho países latinoamericanos. *Ciencia y Trabajo*, 17(52), 28-31.
- Moreno-Jiménez, M., Ríos-Rodríguez, M., Canto-Ortiz, J., Martín-García, S., & Perles-Nova, F. (2010). Satisfacción laboral y Burnout en trabajos poco cualificados: diferencias entre sexos en población inmigrante. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(3), 255-265.
- Muñoz González, V.; Gómez-López, M., & Granero-Gallegos, A. (2019). Relación entre la satisfacción con las clases de Educación Física, su importancia y utilidad y la intención de práctica del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Complutense de Educación*, 30 (2), 479-491. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57678>
- Murcia Peña, N., & Jaramillo Echeverri, L. G. (2005). Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 175-212.
- Navarro Paton, R., Rodríguez Fernández, J. E., & Eirin, R. (2016). Análisis de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, motivación y disfrute en Educación Física en Primaria. doi: <http://doi.org/crwj>
- Navarro, L. P. (2007). Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente (Vol. 15). Narcea Ediciones.

- Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 683-692.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. Nueva York, NY: McGraw-Hill.
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30-37.
- Olivares-Faúndez, V. E. & Gil-Monte, P. R. (2009). Análisis de las principales fortalezas y debilidades del Maslach Burnout Inventory (MBI). *Ciencia y Trabajo*, 11(33), 156-159.
- Olivares-Faúndez, V. E., Mena-Miranda, L., Jélvez-Wilke, C., & Macía-Sepúlveda, F. (2014). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory Human Services (MBI-HSS) en profesionales chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(1), 145-159.
- Oramas, A., Almirall, P. & Fernández, I. (2007). Estrés laboral y síndrome de burnout en docentes venezolanos. *Salud de los Trabajadores*, 15(2), 71-88.
- Orozco, C. A. C. (2016). Síndrome de Burnout en docentes universitarios. *INNOVA Research Journal*, 77-95.
- Otero, I. R., Ángel, J. B., Gómez, P. R., Rico, E. R., & García, E. F. (2018, November). Formación de maestros en la igualdad e inclusión de género en educación física. In *Book of abstracts CIVINEDU 2018: 2nd International Virtual Conference on Educational Research and Innovation* (p. 160). Adaya Press.
- Pan, Y. H. (2014). Relationships among teachers' self-efficacy and students' motivation, atmosphere, and satisfaction in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(1), 68-92.
- Passalacqua, S. A., & Segrin, C. (2012). The effect of resident physician stress, burnout, and empathy on patient-centered communication during the long-call shift. *Health communication*, 27(5), 449-456 <https://doi.org/10.1080/10410236.2011.606527>
- Pinedo, R. G., González, M. J. A., & San José, C. C. (2017). Afectividad positiva y negativa en el futuro docente: relaciones con su rendimiento académico, salud mental y satisfacción con la vida. *Contextos educativos: Revista de educación*, (20), 11-26.

- Prieto, G., & Muñiz, J. (2000). Un modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados en España. *Papeles del psicólogo*, (77), 65-72. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77807709>
- Riaño-Casallas MI & Palencia-Sánchez F, (2015). Los costos de la enfermedad laboral: revisión de literatura. *Facultad Nacional de Salud Pública: El escenario para la salud pública desde la ciencia*, 33(2), 218-227. DOI: 10.17533/udea.rfnsp.v33n2a09
- Riemer, H. A., & Chelladurai, P. (1998). Development of the athlete satisfaction questionnaire (ASQ). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(2), 127-156.
- Rijo, A. G. (2013). Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en relación con la diversión y la desmotivación en las clases de educación física. *Revista de investigación en educación*, 2(11), 77-85.
- Roelofs, J., Verbraak, M., Keijsers, G. P. J., De Bruin, M. B. N. y Schmidt, A. J. M. (2005). Psychometric properties of a Dutch version of the Maslach Burnout Inventory General Survey (MBI-DV) in individuals with and without clinical burnout. *Stress Health*, 21(1), 17-25.
- Roja, S., Sandoval, J., & Gil-Monte, P. (2007). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (SQT)(burnout) en maestros mexicanos. *Informació psicològica*, (91-92), 53-63.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Salanova, M., Llorens, S., & García-Renedo, M. (2003). ¿ Por qué se están quemando los profesores. *Prevención, trabajo y salud*, 28, 16-20.
- Saltijeral Méndez, M. T., & Ramos Lira, L. (2015). Identificación de estresores laborales y burnout en docentes de una secundaria para trabajadores del Distrito Federal. *Salud mental*, 38(5), 361-369.
- Sanchez, S., Mahmoudi, R., Moronne, I., Camonin, D., & Novella, J. L. (2015). Burnout in the field of geriatric medicine: Review of the literature. *European Geriatric Medicine*, 6(2), 175-183. <https://doi.org/10.1016/j.eurger.2014.04.014>
- Sandín, B. (2008). *Estrés psicosocial: Conceptos y consecuencias clínicas* (2ª ed.). Madrid: Klinik.

- Schaufeli, W. B., & Maslach, C. (2017). Historical and conceptual development of burnout. In *Professional burnout* (pp. 1-16). Routledge.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Seisdedos, N. (1997). MBI. Inventario "Burnout" de Maslach. Síndrome del quemado por estrés laboral asistencial. Manual. Madrid: TEA.
- Seisdedos, N. (1997). MBI. Inventario "Burnout" de Maslach. Síndrome del quemado por estrés laboral asistencial. Manual. Madrid: TEA.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Serrano, J. S., Catalán, Á. A., Lanaspá, E. G., Solana, A. A., & García-González, L. (2016). Importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la predisposición hacia diferentes contenidos en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 3-8.
- Sévez, L. P., & Chico, R. V. (2007). Prevalencia del síndrome de " Quemarse por el trabajo" Burnout, en empleados de sucursales de un banco dominicano. *Ciencia y sociedad*, 32(4), 645-667. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=870/87032406>.
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519-532.
- Sicilia, A., Ferriz, R., Trigueros, R., & González-Cutre, D. (2014). Spanish Adaptation and Validation of the Physical Activity Class Satisfaction Questionnaire (PACSQ). *Universitas Psychologica*, 13(4), 1321-1332.
- Sicilia, A., Ferriz, R., Trigueros, R., & González-Cutre, D. (2014). Adaptación y validación española del Physical Activity Class Satisfaction Questionnaire (PACSQ). *Universitas Psychologica*, 13(4), 1321-1332. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.ayve>
- Singh, P., Aulak, D. S., Mangat, S. S., & Aulak, M. S. (2015). Systematic review: factors contributing to burnout in dentistry. *Occupational Medicine*, 66(1), 27-31. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqv119>

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775-790.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20(1), 15-37.
- Tietjen, M. A., & Myers, R. M. (1998). Motivation and job satisfaction. *Management Decision*, 36(4), 226-231.
- Toker, S., Melamed, S., Berliner, S., Zeltser, D., & Shapira, I. (2012). Burnout and risk of coronary heart disease: a prospective study of 8838 employees. *Psychosomatic Medicine*, 74(8), 840-847. doi: 10.1097/PSY.0b013e31826c3174
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M. G., & Fernández, I. (2016). Predicción de la satisfacción y el rendimiento escolar: el compromiso como mediador. *Búsqueda*, 3(16), 7-19.
- Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego orientations during middle school years. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(1), 15-28.
- Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (1998). Relationship between female adolescents' achievement goal orientations, perceptions of motivational climate, belief about success and sources of satisfaction in basketball. *International Journal of Sport Psychology*, 29(3), 211-230.
- Ulstad, S. O., Halvari, H., Sørrebø, Ø., & Deci, E. L. (2016). Motivation, learning strategies, and performance in physical education at secondary school. *Advances in Physical Education*, 6(01), 27.
- Ulstad, S. O., Halvari, H., Sørrebø, Ø., & Deci, E. L. (2016). Motivation, learning strategies, and performance in physical education at secondary school. *Advances in Physical Education*, 6, 27-41. <http://dx.doi.org/10.4236/ape.2016.61004>
- Van den Berghe, L. (2015). Antecedents of motivating and demotivating teaching behavior and burnout in physical education teachers (Doctoral dissertation, Ghent University).

- Vélez, P., y Mayorga, L. D. (2013). Relación de los factores de riesgo psicosociales y el síndrome de burnout en docentes de planta de la Universidad Francisco de Paula Santander en el periodo del 2011-2012. *Ciencia y Cuidado*, 10, 85-95.
- Ventura-León, J. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77349627039>
- Viloria, H., M, otros P., & Paredes, L. (2007). Burnout en profesores de educación física. *Revista de Psicología Del Deporte*, 12(2). <https://www.rpd-online.com/article/view/167>
- Vlachopoulos, S.P. y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10, 179-201.
- Wang, H., Hall, N. C., & 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.
- Watanabe, B. Y. A. (2014). Satisfacción por la vida y teoría homeostática del bienestar. *Psicología y Salud*, 15(1), 121-126.
- West, C.P., Dyrbye, L.N., Satele, D.V. et al. Concurrent Validity of Single-Item Measures of Emotional Exhaustion and Depersonalization in Burnout Assessment. *J GEN INTERN MED* 27, 1445–1452 (2012). <https://doi.org/10.1007/s11606-012-2015-7>
- Xiang, P., Ag?bug?a, B., Liu, J., & McBride, R. E. (2017). Relatedness need satisfaction, intrinsic motivation, and engagement in secondary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 340-352.
- Zijlstra, F. R., & Sonnentag, S. (2006). After work is done: Psychological perspectives on recovery from work. *European journal of work and organizational psychology*, 15(2), 129-138.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 233-255.

ANEXOS

Anexo 1. Apéndice 1. Modelo original MBI-ED

De acuerdo a su percepción durante la jornada laboral, responda el cuestionario de manera sincera según los siguientes criterios:

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

1. Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado.
2. Al final de la jornada me siento agotado.
3. Me encuentro cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo.
4. Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos.
5. Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos.
6. Trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mí.
7. Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos.
8. Me siento “quemado” por el trabajo.
9. Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros.

10. Creo que tengo un comportamiento más insensible con la gente desde que hago este trabajo.
11. Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.
12. Me encuentro con mucha vitalidad en mi trabajo.
13. Me siento frustrado por mi trabajo.
14. Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro.
15. Realmente no me importa lo que les ocurrirá a algunos de mis alumnos.
16. Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés.
17. Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada en mis clases.
18. Me encuentro animado después de trabajar junto con los alumnos.
19. He realizado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo.
20. En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades.
21. Siento que sé tratar de forma adecuada los problemas emocionales en el trabajo.
22. Siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas.

Nota: Subescala de agotamiento emocional: La conforman los ítems 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20;

Subescala de despersonalización: La conforman los ítems 5 ítems 5, 10, 11, 15 y 22;

Subescala de Realización Personal: la conforman los ítems 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21.

Anexo 2. Apéndice 2. Modelo alternativo MBI-ED, contexto de la República Dominicana.

De acuerdo a su percepción durante la jornada laboral, responda el cuestionario de manera sincera según los siguientes criterios:

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

- | | | |
|-----|---|----|
| 1. | Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado. | AE |
| 2. | Al final de la jornada me siento agotado. | AE |
| 3. | Me encuentro cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo. | AE |
| 4. | Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos. | DP |
| 5. | Trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mí. | AE |
| 6. | Me siento “quemado” por el trabajo. | AE |
| 7. | Creo que tengo un comportamiento más insensible con la gente desde que hago este trabajo. | DP |
| 8. | Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente. | DP |
| 9. | Me encuentro con mucha vitalidad en mi trabajo | RP |
| 10. | Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro. | AE |
| 11. | Realmente no me importa lo que les ocurrirá a algunos de mis alumnos. | DP |
| 12. | Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés. | AE |
| 13. | Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada en mis clases. | RP |
| 14. | Me encuentro animado después de trabajar junto con los alumnos. | RP |
| 15. | He realizado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo. | RP |

16 En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades. AE

17 Siento que sé tratar de forma adecuada los problemas emocionales en el trabajo. RP

Nota: Subescala de agotamiento emocional: La conforman los ítems 1, 2, 3, 5, 6, 10, 12, 16

Subescala de despersonalización: La conforman los ítems 4, 7, 8, 11

Subescala de Realización Personal: la conforman los ítems 9, 13, 14, 15, 17.

Anexo 3. Apéndice 3. Indica tu nivel de satisfacción con las clases de educación física recibidas respecto a:

1. La claridad de las explicaciones del profesor
2. El modo en que mi mente puede desconectar
3. Lo que aprendo respecto a los aspectos técnicos de la educación física
4. La mejoría de mi salud debido a las clases
5. Las relaciones que tengo con otros en las clases
6. La superioridad de mis habilidades en comparación con el resto de clase
7. La diversión que tengo en clase
8. Cuánto aprendo acerca de cómo realizar mejor actividad física o deporte
9. La manera en que la educación física contribuye a mi bienestar emocional
10. El entusiasmo del profesor durante las clases
11. El modo en que la educación física me ayuda a liberarme del estrés
12. Cuánto aprendo sobre las diversas estrategias utilizadas en educación física
13. El entrenamiento físico que recibo en las clases
14. La oportunidad que tengo de socializarme con otros
15. Mi capacidad de hacerlo mejor que otros compañeros/as de clase
16. Las experiencias agradables que tengo en clase
17. Mi mejoría en la ejecución de habilidades
18. Cómo de rejuvenecido me siento como resultado de las clases
19. La empatía que el profesor muestra hacia los estudiantes en las clases
20. El modo en que las clases de educación física me ayudan a relajarme
21. Lo que aprendo sobre el contenido básico de la educación física

22. El desarrollo de una mejor condición física debido a las clases
23. El ambiente o clima social en general de las clases
24. Mis habilidades comparadas con las de otros compañeros/as de clase
25. Lo bien que me lo paso en clase
26. Mi oportunidad de practicar nuevas habilidades
27. El modo en que las clases me hacen sentir revitalizado/a
28. La habilidad del profesor para comunicar con eficiencia el contenido de la materia
29. Los conocimientos que adquiero sobre los fundamentos de la educación física
30. La contribución de las clases a mi estado general de salud
31. El esfuerzo físico estimulante durante las clases
32. El grado en que aprendo los conceptos básicos de la educación física
33. El progreso para lograr un cuerpo más sano durante las clases

Nota. Enseñanza; ítems 1, 10, 19 y 28;

Relajación; ítems 2, 11 y 20;

Desarrollo cognitivo; ítems 3, 12, 21, 29 y 32;

Mejora de la salud/ CF; ítems 4, 13, 22, 30 y 33;

Interacción con otros; ítems 5, 14 y 23;

Éxito normativo; 6, 15 y 24; Diversión y disfrute; 7, 16 y 25;

Experiencias de maestría: 8, 17 y 26;

Experiencias recreativas: 9, 18, 27 y 31.

Anexo 4. Publicación.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

UA **Revistes Científiques**

JHSE
JOURNAL OF HUMAN SPORT AND EXERCISE
University of Alicante

HOME ABOUT LOGIN SEARCH CURRENT ARCHIVES ANNOUNCEMENTS STATISTICS SUBMISSIONS INDEXING CONFERENCES IN PRESS

HOME > ACCEPTED PAPERS IN PRESS > LA ROTTA

Validation of the Satisfaction Questionnaire with physical education classes (CSCEF) in the Latin American context

Diego Rafael La Rotta, Roberto Ferriz, Daniel Lara

Abstract

The objective of this study was to validate the Satisfaction Questionnaire in Physical Education Classes (CSCEF) in the context of Latin America (Dominican Republic). 1298 students aged between 15 and 21 participated. The psychometric properties of the instrument were analysed. The results demonstrated that the best factor solution would be a multidimensional model represented by nine dimensions for the satisfaction construct, as well as a higher-order model. According to Cronbach's alpha and omega index values between .66 and .99 were obtained. The Latin American version of

A- A A+

Journal Help

Journal of Human Sport and Exercise
Physical Therapy
Scopus
03
1st 2021
0.26
www.sciencedirect.com

Scopus®

EMERGING SOURCES CITATION INDEX

Enlace directo a publicación.

<https://www.jhse.ua.es/article/view/2021-v16-n3-satisfaction-questionnaire-physical-education-classes-cscef-latin-american>