

# Docentes universitarios: Una mirada desde la Autoeficacia general y *engagement* laboral

*University Professors: A View from General Self-Efficacy and Work Engagement*

*Professores universitários: uma olhada desde a autoeficácia e o engajamento no trabalho*

Carmen Rosa Lozano-Paz\* (<http://orcid.org/0000-0003-2614-9017>)

Mario Reyes-Bossio\*\* (<https://orcid.org/0000-0003-4655-1927>)

Facultad de Psicología, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú

Recibido: 10-10-16

Revisado: 14-02-17

Aceptado: 25-04-17

Publicado: 22-05-17

**RESUMEN.** La presente investigación busca comprender cómo se presenta la autoeficacia general y el *engagement* laboral en docentes de la carrera de psicología en una universidad particular de Lima Metropolitana. Para alcanzar dicho objetivo se realizaron entrevistas a profundidad a siete docentes: tres mujeres y cuatro varones. A partir de ellas se comprende qué factores personales les han servido a estos docentes en el ejercicio de su profesión y también con qué se encuentran ellos *engaged*. Finalmente, las conclusiones a las cuales se llegó es que los docentes son autoeficaces, pues evalúan sus capacidades como su entorno para poder alcanzar el objetivo. Y también se halló que se encuentran *engaged* con su labor de docencia, esto debido a la interacción que tienen con sus estudiantes pues investigan más y se mantienen actualizados en su campo profesional.

**Palabras  
claves:**  
Autoeficacia  
general,  
docentes  
universitarios,  
*engagement*  
laboral

**ABSTRACT.** This research aims at understanding general self-efficacy and work engagement of professors of the Psychology Program of a private university in metropolitan Lima. To reach this objective, in-depth interviews with seven professors were conducted: three of them were women and four were men. Based on those interviews, it was possible to understand what personal factors have helped said

**Key words:**  
general  
self-efficacy,  
professors,  
work  
engagement

**Citar como:** Lozano-Paz, C. R. & Reyes-Bossio, M. (2017). Docentes universitarios: Una mirada desde la autoeficacia general y *engagement* laboral. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 134-148. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.503>

\*E-mail: [pcedcloz@upc.edu.pe](mailto:pcedcloz@upc.edu.pe), [cr.lozanopaz@gmail.com](mailto:cr.lozanopaz@gmail.com), \*\*E-mail: [mario.reyes@upc.pe](mailto:mario.reyes@upc.pe), [marb2383@hotmail.com](mailto:marb2383@hotmail.com)

professors to carry out their work as well as with what they are engaged. Finally, it was concluded that professors have self-efficacy, as they assess their skills and their environment to achieve their goals. Another finding was that they are engaged with their teaching work, and this is based on their interaction with their students, since they do more research and are up-to-date with current practices in their field.

**RESUMO.** A presente pesquisa procura entender como é apresentada a autoeficácia geral e o engajamento no trabalho entre professores da carreira de psicologia em uma universidade privada de Lima Metropolitana. Para alcançar esse objetivo, foram realizadas entrevistas em profundidade a sete professores: três mulheres e quatro homens. A partir delas podem-se entender os fatores pessoais que serviram a esses docentes no exercício de sua profissão, e também com que eles estão engajados. Finalmente, as conclusões encontradas são que os professores são autoeficazes porque avaliam suas capacidades, como o ambiente para poder alcançar o objetivo. Também foi encontrado que eles estão engajados com o trabalho docente, devido à interação que eles têm com seus estudantes, pois pesquisam mais e mantêm-se atualizados no seu campo profissional.

**Palavras-chave:**  
autoeficácia  
geral, professores  
universitários,  
engajamento no  
trabalho

En el sistema educativo superior peruano por cada docente universitario hay 13 estudiantes de pregrado (Dirección de Estadística de la Asamblea Nacional de Rectores, 2010). Esto evidencia que el docente es un factor de mucha importancia en la educación superior debido a la gran interacción que tiene con los estudiantes (Robalino, 2005). En la misma línea la comisión Delors afirma que la labor del docente es esencial para preparar a los jóvenes para el siglo XXI. Asimismo, la apreciación de los ciudadanos de Lima Metropolitana – según una encuesta de opinión– indica que el 2.2% de ellos considera que el profesor es un componente importante para la educación superior universitaria (Tünnermann, 2013).

Considerando que el docente es un factor de gran influencia en la educación superior se debe tomar en cuenta la calidad de estos formadores. La calidad del docente no se puede medir solo por la formación académica que ha recibido, sino también por los valores, competencias, aptitudes que tiene, la forma en que enseña y cómo esta persona logra conseguir sus objetivos (Bokova, 2013).

Así como se da la importancia a los factores personales y profesionales del docente, hay que tomar en cuenta las instituciones universitarias en donde el docente labora. Estas instituciones tienen ciertas condiciones como su propia filosofía, la legislación vigente y las políticas del país, entre otras; las cuales influyen en el trabajo del docente (Álvarez, 2007). Además, el estilo de la administración de las universidades, la interacción docente-alumno, la relación entre las horas lectivas y no lectivas, el

modelo educativo, las normas de institución, también son determinantes en el desempeño del docente (Álvarez, 2007; Esteve, 1994).

Es en ese sentido que en el Perú se ha investigado qué factores, como los previamente mencionados, pueden afectar el rendimiento del docente, pues las condiciones laborales como la interacción docente-alumno puede generar un desgaste del formador (Álvarez, 2007; Fernández, 2008). Y a esto se le suma que en las universidades de Lima hay una rotación constante de la plana docente; pues en la mayoría de situaciones es porque los docentes consideran que no se encontraban cómodos con la institución o debido a que la remuneración no era acorde al tipo de actividad que ellos realizaban (Docente 6, comunicación personal, 2 de setiembre, 2013; M. Grimaldo, comunicación personal, 18 de Junio, 2013; E. Candio, comunicación personal, 7 de julio, 2015).

Uno de los factores que más influye en el desempeño del docente es el estrés, es por ello que las investigaciones (Esteve, 1994; Marín & Paredes, 2002; Quaas, 2006; Sánchez de Gallardo & Mantilla de Gil, 2005; Zavala, 2008), que evalúan de qué manera esta variable afecta el desempeño del docente señalan que este factor puede afectar el aspecto académico; es decir, puede que la transmisión de conocimiento, metodología, evaluación y actualización de conocimientos se vea influenciada de manera negativa, lo cual, por decantación influiría a los estudiantes. Considerando que las investigaciones han ahondado sobre qué es lo que le afecta al docente en su desenvolvimiento, sería significativo darle otra mirada al ejercicio de la docencia y ver qué factores le son útiles.

La autoeficacia general son las capacidades que cada individuo tiene para organizar y ejecutar los recursos y acciones para producir logros (Bandura, 1987). Asimismo, también es entendida como los juicios que tiene la persona sobre su propia efectividad y cómo estos influyen en los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales (Ede, Hwang, & Feltz, 2011). Teniendo en cuenta que la conducta del individuo se ve regulada por las creencias de eficacia; Ruiz (2005) plantea cuatro procesos que se dan dentro de la autoeficacia. Los procesos son cognitivo, motivacional, afectivo y selectivo. Con relación al proceso cognitivo, se puede declarar que los comportamientos intencionales del ser humano se encuentran influenciados por las metas significativas que cada individuo se propone, y estas metas planteadas van a estar en función de la evaluación que cada persona hace sobre sus capacidades. Con respecto a los procesos motivacionales, las creencias de autoeficacia influyen sobre las atribuciones causales, las cuales impactan en la motivación, el desempeño y las reacciones afectivas. En relación con los procesos afectivos, las creencias que las personas pueden tener de sus capacidades influyen en el estrés o depresión que puedan experimentar en una situación amenazante, todo esto afectando su nivel de motivación (Busot, 1997). En tanto, los procesos selectivos, las elecciones van a ser realizadas dependiendo de la percepción de eficacia para manejar o no determinadas actividades (Ruiz, 2005). Vale decir, si el individuo elegirá intervenir o no en una situación de acuerdo a si posee las capacidades para poder desarrollarse en ella, sino tenderá a evitarla, ya que probablemente no se sentirá ni hábil, ni listo.

Por otra parte, la psicología positiva presenta el *engagement* laboral como un constructo motivacional que se relaciona con el trabajo de manera positiva; en donde el individuo experimenta altos niveles de energía y resistencia mental (Lorente & Vera, 2010; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Las

personas con *engagement* presentan conexiones energéticas y efectivas con su trabajo, son proactivos, plantean alternativas de mejora, tienen valores que coinciden con los de la organización, y finalmente, buscan y reciben retroalimentación positiva (Lorente & Vera, 2010). El *engagement* laboral incluye tres componentes: el componente conductual- energético (vigor), un componente emocional (dedicación) y un componente cognitivo (absorción) (Breso, Salanova, Schaufeli, & Nogareda, 2007; Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002). El vigor se caracteriza por altos niveles de energía, resistencia y activación mental mientras se trabaja; por el deseo, persistencia y la predisposición a invertir esfuerzo en el trabajo que se está realizando, incluso cuando se presentan dificultades en el proceso.

La dedicación denota una alta implicación laboral, junto con la manifestación de un sentimiento de significación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto por el trabajo, así como también un sentimiento de importancia y desafío. Y en relación con la absorción, esta se produce cuando la persona está totalmente concentrada y feliz realizando el trabajo, cuando experimenta que el tiempo pasa rápidamente y presenta dificultades para desconectarse de lo que está haciendo, debido a las fuertes dosis de disfrute y concentración experimentadas. (Breso et al., 2007; Carrasco, De la Corte & León, 2010; Lorente & Vera, 2010; Salanova & Llorens, 2008; Salanova & Schaufeli, 2009).

Partiendo de lo previamente mencionado se considera importante comprender la experiencia del docente en las instituciones universitarias. Es por ello que en la siguiente investigación se plantea la interrogante: ¿Cómo se presenta la autoeficacia general y el *engagement* laboral en un grupo de docentes de la carrera de psicología de una universidad particular de Lima? Y el objetivo de esta investigación es responder la pregunta previamente señalada. El presente estudio es de enfoque cualitativo, ya que tiene como objetivo describir la realidad del participante desde su perspectiva (Salgado, 2000). Es en este sentido que el estudio de ambas variables permite conocer la evaluación que realizan los docentes sobre sus recursos personales y profesionales que les ayuda en su ejercicio profesional, así como su desenvolvimiento dentro de la institución.

Finalmente, tomando en cuenta la experiencia de este grupo de docentes, el aporte académico radica en señalar qué características personales y profesionales facilitan la autoeficacia y el estar *engaged*, las cuales serían de utilidad en el ejercicio de la docencia en una población similar. Asimismo, otro aporte importante es conocer cómo estos formadores de futuros profesionales de psicología evidencian sentirse *engaged* con su labor como docente. Y a nivel de aporte social, se pretende lograr información sobre los aspectos positivos profesionales que tienen estos docentes que les permite continuar laborando en una institución en la cual la remuneración no es la mejor.

## MÉTODO

### Diseño

La presente investigación tiene una metodología cualitativa, dentro de esta, el investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron sentidas y experimentadas (Sherman & Webb, 1988). Esta investigación pretende comprender la perspectiva de los docentes frente al ejercicio de su profesión. Asimismo, Hernández, Fernández y Baptista (2010) afirman que el enfoque cualitativo tiene como objetivo reconstruir las experiencias de los actores de un sistema social.

Para poder comprender la experiencia de los docentes en el desarrollo de sus funciones, se considera pertinente utilizar el diseño fenomenológico; puesto que este tipo de diseño trata de reconocer las percepciones y significados de los individuos en relación con una experiencia o fenómeno (Bogdan & Biklen, 2003). Asimismo, en este procedimiento se puede contextualizar la experiencia tanto en tiempo, como en relación con las personas involucradas y el lugar en que sucedió (Hernández et al., 2010). De igual manera, el diseño fenomenológico permite captar las realidades de manera peculiar, es decir desde el punto de referencias de cada persona (Martínez, 1989 como se citó en Salgado, 2000). En la misma línea, en este método se expresa respecto a la relación que el individuo hace de sus propias vivencias, y que por ende no habría que dudar de lo que la persona pensó, vivió, sintió o percibió de las cosas que hizo (Salgado, 2000).

### **Contexto**

El distrito en el cual está ubicada la universidad particular es un distrito emergente, ya que alberga importantes instituciones financieras, organizaciones industriales, supermercados y bodegas. Esta zona es también académica, ya que coexisten diversos tipos de instituciones para la población. En este distrito se puede encontrar diferentes medios de transporte que facilitan la movilización de las personas dentro de la capital. Asimismo, se encuentra poblado por aproximadamente 89 mil personas. Las familias que viven en el distrito corresponden a los niveles socioeconómicos bajo y medio (Cam, Di Tolla, Fernández & Palomino, 2012).

### **Participantes**

Los participantes fueron siete profesores de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima. Con la cantidad mencionada de docentes se llegó al punto de saturación (Hernández et al., 2010). El criterio de saturación teórica significa que la muestra ha brindado información suficiente sobre una categoría, es decir que no se encuentran datos adicionales, por ende este criterio permitirá saber cuándo dejar de muestrear (Flick, 2007). Con relación a los datos sociodemográficos de los entrevistados, las edades oscilaban entre 29 a 41 años de edad, la mayoría de ellos son solteros. El grupo de docentes estaba conformado por tres mujeres y cuatro varones. Con respecto a los grados de instrucción del grupo de docentes, estos variaban desde licenciaturas a doctorados. Los datos relevantes en el aspecto laboral son los siguientes: el tiempo de trabajo en la institución oscilaba entre seis meses a ocho años. Todos los profesores laboraban a tiempo parcial; ya que realizan otras actividades laborales, aparte de las que realizan en esta institución. En la presente investigación se utilizó el tipo de muestra caso-tipo, ya que tiene como objetivo la riqueza, profundidad y calidad de la información que se obtiene (Hernández et al., 2010). Y se utilizó el método de selección de muestra bola de nieve (Goodman, 1961), en el cual un entrevistado podía nominar a otros colegas, los cuales tenían la probabilidad de ser seleccionados.

### **Instrumentos de recolección de datos**

En relación con el instrumento y las técnicas de recolección de la información fue de la siguiente manera: de acuerdo a Hernández et al. (2010) el instrumento de recolección en los procesos cualitativos es el investigador. Se utilizó la entrevista a profundidad como técnica de recolección de información. El tipo de entrevista que se utilizó fue la semiestructurada, pues permitía al entrevistador basarse en una guía de asuntos o preguntas y también introducir preguntas, con lo cual se lograba precisar datos y obtener mayor información de los contenidos deseados (Hernández et al., 2010).

La guía semiestructurada tenía como objetivo comprender cómo se presenta la autoeficacia general y el engagement laboral en un grupo de docentes. Esta guía tiene 6 indicadores, 3 por cada variable y un total de 20 preguntas. Los indicadores para la variable de Autoeficacia general son: Organización y ejecución de recursos, Cantidad de recursos utilizados y Comprensión de fracasos. Y los indicadores para la variable de Engagement laboral son: Absorción, Dedicación y Vigor. Algunas de las preguntas que se utilizaron fueron las siguientes: ¿Cuándo tiene un objetivo que cumplir, qué realiza para alcanzarlo? (para medir cantidad de recursos utilizados); Cuénteme una situación en donde las cosas no funcionaron (indagar sobre cómo comprenden los fracasos); ¿Qué es lo que más le gusta de su trabajo? Y ¿Cómo describiría usted su trabajo? (recoger la experiencia subjetiva del docente- sentimientos).

Para lograr la validez de este instrumento se realizó la validez de contenido por el criterio de jueces expertos que contaban con el grado de licenciados - 3 jueces-, maestros - 3 jueces- y que contaban con el grado de doctor 4 jueces, los cuales cuentan con reconocida trayectoria y experiencia en el campo profesional. Ellos evaluaron la pertinencia de las preguntas para los indicadores que se detallan, lo cual permitió asegurar que la información que se recogió fuera la adecuada. Para evaluar la validez de contenido por criterio de jueces es recomendable utilizar el Coeficiente V. de Aiken, que combina la facilidad de cálculo y la evaluación de los resultados a nivel estadístico (Escurra, 1988); las 20 preguntas alcanzaron un V de 1.00, con lo que implica que todos los jueces están de acuerdo. Finalmente se realizó una prueba piloto con dos docentes, similares a la muestra con la cual se evaluó. Este piloto permitió validar la comprensión de las 20 preguntas de la guía semiestructurada, así como validarlo en una población semejante, pues se realizó con docentes de una universidad particular.

**Validez y confiabilidad.** La validez implica que los resultados de la investigación reflejen una imagen clara de una realidad, y también significa el grado de coherencia lógica interna de los resultados y la ausencia de contradicciones (Salgado, 2000). Para aumentar la validez de los resultados se realizó por medio de la estrategia de análisis de datos cualitativos (Rodríguez, Gil, & García, 1996). Dentro de las técnicas de análisis de datos cualitativos se encuentra la triangulación teórica, la cual implica que se trabaja sobre teorías alternativas para lograr una interpretación más comprensiva del fenómeno (Salgado, 2000). Asimismo, Ramallo y Roussos (2008) señalan que la triangulación teórica es una posible medición de la utilidad de las teorías. En la misma línea, Vallejo y Finol de Franco (2009), aluden a que esta triangulación permite confrontar las teorías con los datos recogidos, lo cual implica una crítica más eficiente.

Con respecto a la confiabilidad de la investigación, está se encuentra realizada por una sola investigadora, para estos casos, Salgado (2000) alude que para mantener la credibilidad es importante utilización de estrategias tales como el manejo de medios técnicos disponibles, es decir, el uso de una grabadora de voz.

## Procedimiento

Para recoger la información, primero se realizó la prueba piloto con dos docentes para determinar el grado de comprensión del instrumento y las preguntas. Los docentes con quienes se trabajó en la prueba piloto no conforman la muestra final que se utilizó para esta investigación. Ambos docentes señalaron que se cambiará la palabra error, la cual se encuentra en la pregunta “¿cuénteme una

situación en dónde haya cometido un error?”, por “qué cosas no funcionaron”; puesto que ambos mencionaron que la palabra era fuerte para el tipo de preguntas y que su sugerencia apuntaba a lo mismo, pero la forma de proponerlo era más sutil. En base a estas recomendaciones realizadas por los participantes, se quedó con la versión final de la guía semi-estructurada para poder aplicar.

El primer contacto que se procedió a realizar con los docentes fue para observar el contexto en el cual se desenvolvían, y poder conversar con ellos sobre la entrevista que se les iba a realizar. En la segunda oportunidad, se volvió a conversar con ellos personalmente para acordar la fecha, lugar y hora de la entrevista.

En cada entrevista, los docentes firmaron un consentimiento informado y aceptaron participar en la investigación. Se les informó sobre el uso de la información recogida en la entrevista y de la confidencialidad y anonimato de los datos. Asimismo, en cada entrevista realizada se utilizó una grabadora de voz, para poder guardar como evidencia cada una de ellas. Luego de cada entrevista, se procedió a transcribirlas y realizar un análisis de contenido, esto permitió determinar el punto de saturación en la séptima entrevista. Finalmente, el análisis de los datos se realizó segmentando los datos para codificarlos, lo cual sirvió para relacionar conceptos con categorías y temas.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta sección se presentará los resultados obtenidos, así como la discusión de estos a la luz de la teoría empleada en la investigación. El objetivo de esta investigación es comprender cómo se presenta la autoeficacia general y el *engagement* laboral en un grupo de docentes de la carrera de psicología de una universidad particular de Lima. Para lograr ello se realizó una entrevista semiestructurada a siete docentes, en donde se evaluaron las variables de autoeficacia general y *engagement* laboral. Es importante recalcar que para este artículo se presentarán los resultados más resaltantes a la luz de todo lo investigado.

En relación con la primera variable, se presentan tres categorías, la primera es (a) la cantidad de recursos utilizados, que se refiere al proceso cognitivo el cual alude a que los comportamientos intencionales del ser humano se encuentran influenciados por las metas significativas que cada individuo se propone, y estas van estar planteadas en función a la evaluación que cada persona hace sobre sus capacidades (Ruiz, 2005). En esta categoría los docentes señalaron que los siguientes factores internos les ayudaban a conseguir sus metas: ser persistentes, organizados y priorizar las actividades que tienen que realizar para cumplir con sus labores. Un docente varón menciona lo siguiente:

“Soy de los que de repente planifica una semana antes o un poco más si se puede todas las actividades que debo realizar. Generalmente trabajo con una agenda, voy especificando todas las actividades que tengo por hacer, las priorizo en base a urgencia e importancia y en base a tiempos. Y de acuerdo a ellos voy especificando cuánto es el tiempo que me va tomar por cada actividad, eso me permite poder lograr en gran medida los objetivos que te piden.” (Varón 1, 6 meses de servicio).

El docente varón 1 - de seis meses de servicio- señala que logra planificar y organizarse según las actividades que tiene o debe de cumplir, esto se enlaza con la capacidad que muestra esta persona de organizar sus objetivos según sus capacidades, pues no va a plantearse metas que estén por encima de lo que él puede hacer. Además, que el docente sea consciente de aquellas habilidades que lo ayudan a alcanzar sus metas, denota que él mismo es capaz de hacer un juicio sobre sus propias capacidades y habilidades, en otras palabras de ir midiendo cuáles son los factores que lo van ayudar a lograr sus objetivos, tal como lo plantean Chiang, Núñez y Huerta (2005) en su investigación realizada a profesores e investigadores de universidades en España y Chile. Este proceso cognitivo que el docente realiza demuestra que los objetivos que él se traza en su vida están acordes con sus habilidades y competencias (Ruiz, 2005; Verhaeren, 2012).

La segunda categoría es (b) organización y ejecución de recursos; esto hace referencia a que el individuo es capaz de darse cuenta de las capacidades que tiene para conseguir sus metas y de los factores externos que influirán en su desempeño (Ruiz, 2005). Los docentes reconocieron tener factores internos que les ayudan en el ejercicio de la docencia, tal como se señala:

“Es un poco saber más de motivaciones, quizás mi carrera me puede ayudar un poco en eso, la parte terapéutica, yo creo que sí, me ha ayudado la parte terapéutica como docente.” (Varón 2, 8 años de servicio).

“(…) el trabajo en grupo es más complicado hasta un poco más desgastante y todas las miradas están centradas en ti. El tener una buena competencia comunicativa te ayuda a mantener la atención de todos, el poder presentar una idea de manera efectiva para que ellos puedan interpretarlo de esa misma forma. [Asimismo], el tener bajo la manga estrategias didácticas que te ayudan a planificar y organizarte en ese momento con ellos. [Puesto que se tiene que tomar] en cuenta que tienes un tiempo limitado, y que tienes que lograr un objetivo, no te puedes ir sin haber logrado ese objetivo, sino eso te retrasa. También, la comunicación es importantísima y el manejo de las tres [Tiempo, comunicación y estrategias didácticas] también porque no todos van a responder de la misma manera. Hay alumnos que tienen mucha apertura, y hay algunos que son muy resistentes. Entonces son los resistentes [con] los que tienes que trabajar con mucha más fuerza y a veces disponer más energía que la que te queda.” (Varón 1, 6 meses de servicio).

La primera cita hace referencia a uno de los factores internos positivos que mencionan los siete entrevistados, y es que la experiencia profesional aporta a la docencia. Todos dieron luces de cómo el ejercicio de la profesión enriquecía sus clases, pues no solo era el transmitir conocimientos teóricos, sino también lo que se vive en el día a día en la profesión. El cómo ellos utilizan su experiencia, así como estrategias alternativas para trabajar con los alumnos, evidencia la manera de cómo organizan sus recursos en pro de la docencia. La experiencia profesional de los docentes tiene un gran poder de influencia en la percepción que tienen los docentes sobre sus capacidades (Covarrubias, 2014), y este tipo de experiencia es lo que Bandura (1997) plantea como experiencia de dominio. La experiencia de dominio consiste en cómo el individuo percibe sus resultados obtenidos en función de éxitos o fracasos de sus propias habilidades o esfuerzos (Castro-Carrasco, Flores, Lagos, Porra & Narea, 2012). En



la misma línea Feixas (2004) menciona en su investigación que dentro de los factores favorecedores del desarrollo de los docentes se encuentra el aspecto profesional derivado de la experiencia previa. Esto implica que la experiencia otorga a los docentes la posibilidad de mejorar su manera de enseñar tanto en el contenido, como también en las estrategias que utiliza. En otras palabras, el docente al reconocer que ha tenido la capacidad de manejar grupos de estudiantes anteriormente, así como los conocimientos que la misma profesión le ha brindado, se va a sentir con la capacidad de conseguir la meta; en este caso alcanzar el logro de aprendizaje del curso. Los resultados anteriores son similares a los que encontró Chiang et al., (2005) en su investigación a docentes e investigadores que trabajaban en universidades privadas de Chile y España; estos autores encontraron que si los docentes reconocen cuáles son sus habilidades que les ayuda a cumplir sus objetivos, ellos se sentirán capaces de cumplir su tarea como docentes. Esto denota un interés por el aprendizaje por sus alumnos; porque han identificado cuáles son sus herramientas que ayudarán a facilitar el aprendizaje en sus estudiantes.

La tercera categoría es (c) la comprensión de fracasos; la cual hace referencia al proceso de creencias de autoeficacia que influyen sobre las atribuciones causales, las cuales impactan en la motivación, el desempeño y las reacciones afectivas. Es decir, si lo sucedido en una situación difícil fue por factores internos o externos, ya que la identificación de estas variables va a repercutir en su desempeño (Ruiz, 2005). Con relación a cómo los docentes afrontan una situación difícil, es decir si logran ejecutar algo o no, se observa en los resultados que la atribución de la situación difícil fue por factores externos y otros por factores internos, asimismo, los sentimientos que afloraron frente a esta situación fueron los siguientes: frustración (4 docentes) y ver como una oportunidad de mejora (3 docentes). Un docente señala que el tener control interno le ayuda a tener un mejor desempeño frente a una situación difícil. El menciona lo siguiente:

“Cuando inicié el tema de la docencia tuve algunos inconvenientes, que puedo considerar entre unos de los más difíciles que he podido manejar, prácticamente son en que: dentro del alumnado que manejaba habían algunas personas de edad mayor a la mía, que ya estaban haciendo en algunos casos su segunda profesión. Y de alguna manera percibían en este caso una persona menor a ellas, quizás no con mucha experiencia, no podría brindarle la información adecuada. Entonces en ese caso, la única manera de resolver ese caso, es primero no perder el tema del control y segundo, mostrarles con el trabajo, de que uno si tiene dominio y manejo de lo que estaba realizando. Fue la mejor manera de solucionar el problema.” (Varón 3, 7 años de servicio).

Una situación complicada que estaba relacionada con el manejo de alumnos, los cuales eran mayores en edad que el docente (varón 3, con 7 años de servicio), él tenía en claro que tenía las capacidades para poderse desempeñar como docente, y que esforzándose en demostrar que tenía dominio del tema, logró solucionar el inconveniente. Este ejemplo demuestra como una persona con alta autoeficacia concibe un problema como una oportunidad en donde tiene que esforzarse para superarlo y no considera que le falte habilidades. Esto se encuentra alineado con lo que postula Verhaeren (2012) y Ruiz (2005), ambos mencionan que la manera en que el individuo comprenda su situación adversa influye en las acciones que va a realizar, es decir, hay un impacto en su proceso motivacional en donde la persona evalúa si va a seguir avanzando hacia el logro de sus objetivos.

Con relación a las categorías de la variable *engagement* laboral, son tres: absorción, vigor y dedicación. La categoría de absorción se basa en que el individuo percibe que el tiempo se pasa rápidamente, presenta fuertes dosis de disfrute en su trabajo y le cuesta desconectarse de lo que está realizando. La categoría de vigor se caracteriza porque el sujeto evidencia persistencia, y predisposición a invertir esfuerzo en el trabajo que está realizando. Y en la categoría dedicación, se evidencia una alta implicación laboral manifestando sentimiento de orgullo, reto por el trabajo, importancia y entusiasmo (Lorente & Vera, 2010).

En cuanto a la categoría de absorción, en donde se observa cómo el docente percibe el tiempo dentro del trabajo, los docentes señalan:

“En realidad a mí se me pasa rápido, cuando tienes tus actividades muy bien explicadas se te pasa muy rápido, porque hay diferentes objetivos. Hay pequeños objetivos para lograr un objetivo más grande al final de la sesión, entonces cada objetivo obedece a una actividad, todo está cronometrado si tú lo haces de esa manera no tiene por qué sentirse un tiempo muy prolongado.” (Varón 1, 6 meses de servicio).

“(…) hay temas un poco amplios que sobre todo generan interés en los chicos, entonces preguntan y tratamos de generar un poco el debate, que todos expongan sus puntos de vista, y se nos pasa el tiempo.” (Mujer 2, 7 años de servicio).

Ambas citas dan luces de cómo los docentes perciben el tiempo, en ambos casos el indicar que perciben el tiempo transcurre rápidamente, demuestra que ambos docentes están involucrados en su labor dentro del aula, pues parte de estar *engaged* con su labor es que pierden la noción del tiempo o como ellos lo mencionan, se les pasa rápido. Lo previamente hallado presenta una relación con los resultados encontrados en la investigación de Salanova, Martínez, Cifre y Schaufeli (2005) en una muestra de empleados españoles de diferentes sectores ocupacionales; en la cual se menciona que los docentes universitarios son los que presentan mayores niveles de absorción. En la misma línea, Csikszentmihalyi (1990, como se citó en Dulanto, 2013), en un estudio de la creatividad, define el *flow* como una sensación atemporal causada por una actividad placentera, esta misma sensación también se presentan de manera similar en los docentes de esta investigación, puesto que perciben que el tiempo se les va de la mano (Salanova & Schaufeli, 2004).

La categoría de absorción se vincula con la categoría temática dificultad para desconectarse con lo que se está haciendo, y tres de los docentes evaluados mencionan que les cuesta desconectarse con sus labores de docencia, puesto que piensan constantemente en mejoras para la clase o están en la permanente búsqueda de información que complementen lo que ya han enseñado o lo que van a enseñar. Esto se puede evidenciar en lo que el docente alude:

“Si, eso sí hay muchas cosas por hacer tengo que llegar a mi casa tengo que hacer informes tengo que preparar material para las siguientes sesiones siempre hay algo que hacer (…).” (Varón 1, 6 meses de servicio).

Dentro de la misma categoría de absorción, también se encuentra la percepción que tienen los individuos con el trabajo que realizan, en este caso una docente menciona:

“Bueno, [es] una experiencia agradable sobre todo lo que me gusta es estar en contacto con los chicos, con los jóvenes y también me motiva la docencia a continuar con la investigación, leyendo, actualizándome eso es lo que me agrada de esto. (...) Siento que me gusta, me motiva, me siento cómoda dentro del salón de clase, y me gusta interactuar con la juventud, siento que me motiva, es lo que más me gusta de este tipo de trabajo”. (Mujer 2, 7 años de servicio).

Los resultados de las tres categorías temáticas demuestran cómo los siete entrevistados se encuentran involucrados en su labor de docentes, pues evidencian concentración, alegría en su trabajo, así como dificultades para desconectarse de lo que están haciendo debido a las fuertes dosis de disfrute y concentración experimentadas (Breso et al. 2007; Carrasco et al., 2010; Lorente & Vera, 2010; Salanova & Llorens, 2008; Salanova & Schaufeli, 2009); estas características mencionadas evidencian la presencia del *engagement* en los docentes. Asimismo, como mencionan los autores presentados, estas particularidades influirían en comportamientos organizacionales positivos, permitiendo que estos docentes continúen *engaged* y si a esto se le suma las creencias de autoeficacia, esto generaría – lo que los autores denominan– espirales de ganancia. Estas espirales positivas hacia arriba, funcionan de la siguiente manera: las creencias en las propias competencias para realizar bien el trabajo, influyen positivamente en el *engagement* y esto a su vez permite consolidar aún más esas creencias en la propia eficacia (Salanova & Schaufeli, 2004, 2009; Salanova, Grau, Llorens & Schaufeli, 2001).

En la categoría de dedicación se aborda la manifestación de un sentimiento de significación por el trabajo, es así como cinco docentes entrevistados mencionan que el significado especial para ellos de la docencia es la transmisión de conocimientos. A continuación se presentan un par de citas haciendo referencia:

“(...) Significa estar siempre al día con el tema, con el conocimiento psicológico, significa interactuar con jóvenes que también se han involucrado un poco más con el conocimiento científico básicamente es eso. Interacción con jóvenes que tienen la necesidad de conocimientos y hay varios que tienen una necesidad de conocimientos. (...) Uno se entretiene más como docente cuando los alumnos investigan, preguntan, proponen investigaciones, actividades.” (Varón 5, 7 años de servicio).

“El hecho de compartir con otras personas por más que sean en este caso estudiantes, de alguna manera también permite enseñanzas. De alguna manera permite ampliar el conocimiento de las características personales de cada individuo. Y eso de una manera también enriquece a mi trabajo, mi labor. No solamente a nivel laboral sino también a nivel personal. El trato con distintos tipos de persona, distintas personalidades, con distintos estados de ánimo por eso de alguna manera como te dije enriquece a nivel laboral sino también a nivel personal esto es lo interesante en este caso.” (Varón 3, 7 años de servicio).

En la investigación de Salazar (2006) la cual es sobre la caracterización del docente universitario excelente, se indican dos puntos importantes: el primero es la motivación del docente hacia los

estudiantes, lo cual los lleva a realizar un mejor trabajo. Y el segundo punto importante es sobre el interés que muestran los docentes por el aprendizaje de sus estudiantes. Ambos puntos se evidencian en las citas previamente presentadas. En la misma línea, un estudio realizado a docentes universitarios de Bolivia, ellos mencionan – al igual que los profesores de esta investigación– que se dedican a enseñar por los siguientes motivos: transmitir conocimientos, la experiencia agradable que les genera estar en contacto con los estudiantes, la importancia de mantenerse actualizados y contribuir a través de la educación al desarrollo del país (Estudios de la Universidad, 1997). Y esto está alineado con los resultados de la categoría temática de significación por el trabajo que se ha encontrado en la presente investigación; pues los docentes demuestran tener mucho interés por sus alumnos como por la manera en cómo se les transmite conocimientos, lo cual denota la implicación laboral de los profesores, en otras palabras dedicación, componente del *engagement* laboral.

En la categoría vigor se encuentran dos subcategorías, la primera es actividad física y la segunda persistencia a la meta. En relación con la subcategoría de actividad física se considera importante mencionar que todos los docentes trabajan a tiempo parcial en la universidad, asimismo ejercen su profesión de psicólogos en diferentes ámbitos. Esto implica que todos están en constante actividad física, pues se trasladan por diferentes distritos dentro de la capital para poder cumplir con sus labores. Los siguientes docentes señalan por cuales distritos se desplazan todas las semanas:

“Me muevo entre Chorrillos, Monterrico, Surquillo, San Isidro y la Molina.” (Mujer 1, 7 años de servicio).

“(…) Entre San Isidro, Jesús María y Miraflores.” (Varón 1, 6 meses de servicio).

Se resalta este aspecto, ya que la categoría de vigor denota altos niveles de energía, resistencia y activación mental mientras se trabaja; por la persistencia y la predisposición a invertir esfuerzo en lo que se está realizando (Breso et al., 2007; Schaufeli et al., 2002). Cuando se indagó en ellos la predisposición que tenían para invertir esfuerzo en su trabajo dentro del aula, todos afirmaron que mucho influye el clima en el aula, pues cada grupo de alumnos es distinto. Y con relación a la segunda subcategoría que es persistencia a la meta, todos los docentes se encuentran orientados para cumplir los logros de aprendizaje que deben de alcanzar los estudiantes. Es así como uno de ellos alude lo siguiente:

“Cuando no me siento satisfecha es porque a veces me falta el tiempo. Y como que me quedé antes y los alumnos se quedaron con una interrogante. (...) [Es por eso que realiza talleres]. Los talleres son para que ellos puedan entender, porque mi objetivo es que aprendan.” (Mujer 3, 7 años de servicio).

Lo previamente mencionado por una de las docentes, hace referencia a lo que todos los participantes de la investigación se encuentran orientados, lo cual es conseguir las metas de cada sesión de clase, del curso, y también en sus vidas profesionales. Asimismo, la misma actividad de la docencia, es decir el hecho de facilitar las clases; así como el desplazarse por distintos distritos de Lima Metropolitana para cumplir con sus labores, evidencia que ellos se esfuerzan. Vale decir, van más allá de los comportamientos esperados de modo que sus estudiantes aprendan, este fenómeno en inglés es *going the extra mile* (Salanova & Schaufeli, 2004) lo que quiere decir dar un esfuerzo extra, ir más allá de lo que se tiene planteado.

## CONCLUSIONES

A partir de las entrevistas realizadas a los profesores de la universidad particular, se puede mencionar que ellos son personas que demuestran ser autoeficaces, pues evalúan sus capacidades y evalúan la situación en la cual se encuentran para ver de qué manera van a alcanzar su objetivo. Asimismo, ellos evidencian sentirse *engaged* con la actividad que realizan como docentes, y no tanto con la institución, pues muchos señalaron sentirse incómodos por las normas de exigencia y por la poca comunicación que se tiene con las autoridades. Es importante recalcar que ellos se sienten *engaged* con su labor de docente, pues los involucra más con su actividad y también porque como señalan los autores esto es un buen predictor de que ellos presenten conductas proactivas y de iniciativa personal (Demerouti, Bakker, Jansen & Schaufeli, 2001; Schaufeli & Bakker, 2004; Salanova & Schaufeli, 2004; Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró & Grau, 2000).

A partir de lo encontrado en esta investigación, se pueden mencionar los vínculos que existen entre las variables de autoeficacia general y *engagement* laboral. Si bien establecer este tipo de conexiones no es el objetivo final de la investigación se considera importante mencionar, pues permite una mejor comprensión sobre el fenómeno estudiado. La primera conexión se da que en ambas variables es la persistencia del docente como una característica importante. Es decir, el docente al ser persistente logra alcanzar sus objetivos planteados, lo cual denota vigor en las actividades que realiza. Que los docentes sean persistentes también implica que gestionen los recursos que poseen para cumplir con sus metas y este rasgo se encuentra tanto en la categoría cantidad de recursos utilizados (autoeficacia general) como también en vigor (*engagement* laboral). Y una segunda relación que se presenta entre ambas variables es que los docentes reconocen que tienen como fortaleza la pasión por lo que realizan. Este rasgo se encuentra en la categoría absorción de *engagement* laboral y también se observa en los resultados obtenidos dentro de la categoría organización y ejecución de recursos como factor positivo interno de autoeficacia general.

Finalmente, a partir de esta investigación se sugieren algunos temas de investigación tales como: Si existe una relación entre la innovación en el aula por parte de los docentes y si los estudiantes se sienten *engaged* con el curso que se les brinda. A partir de algunas de las características que evidencian los docentes entrevistados, Ríos (2004) indica que con esos rasgos (persistencia, organización y confianza en sí mismos) los docentes podrían ser innovadores en el aula. Si los docentes serían innovadores, es interesante investigar si la otra parte involucrada en el aula, en este caso el estudiante podría mostrarse *engaged* al curso que estaría facilitando este docente. Una segunda sugerencia es realizar la misma investigación con otras técnicas con la aplicación de cuestionarios u observación de clases. Se podría evaluar las mismas variables, pero teniendo una mayor intervención en el campo, es decir entrando a observar las clases con una ficha de registro y comprobar si esas fortalezas que señalan los docentes se evidencian en sus clases. Y una tercera sugerencia sería que esta investigación se realice en otras carreras universitarias que se encuentren dentro de la rama de ciencias de la salud, como medicina, enfermería, terapia física, etc. Esta última sugerencia de investigación se propone ya que los docentes evaluados son de la carrera de psicología, y en ese sentido se encuentran con un nivel de introspección quizás más alto que otros docentes de otras áreas, lo cual se debe a la misma formación que se tiene por la profesión. Entonces si se evalúan las mismas variables en otras poblaciones se podría ver qué otras características evidencian los docentes que les ayuda a mantenerse *engaged* enseñando en su

profesión. Por último, una primera limitación fue no realizar una inmersión en el campo por un tiempo prolongado. Y una segunda limitación fue que al contactar con otros docentes para que accedieran a una entrevista, algunos no disponían de tiempo, pues la mayoría trabaja en más de dos lugares o mostraban resistencia por los temas que se les iba a entrevistar. Es decir, cuando se contactó a otros docentes, algunos referidos no podían y se tenía que volver a pedirle al entrevistado los datos de otro colega, el cual sí pueda participar en la investigación.

## REFERENCIAS

- Álvarez, D. (2007). Satisfacción y fuentes de presión laboral en docentes universitarios de Lima Metropolitana. *Persona*, 10, 49-97. Recuperado de <https://goo.gl/eMTWKE>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales*. España: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative Research for Education: An introduction to Theories and Methods* (4th ed.). New York: Pearson Education Group.
- Bokova, I. (5 de octubre de 2013). *Día Mundial de los docentes 2013: ¡Un llamamiento a la docencia!* Recuperado de <https://goo.gl/KTH1gl>
- Breso, E., Salanova, M., Schaufeli, W.B. & Nogareda, C. (2007). *Síndrome de estar quemado por el trabajo "Burnout" (III): Instrumento de medición. Nota Técnica de Prevención, 732, 21ª Serie*. Recuperado de <https://goo.gl/pBkzUQ>
- Busot, I. (1997). Teoría de la auto-eficacia (A. Bandura). Um basamento para el processo instruccional. *Encuentro educacional* 4(1), 53-63. Recuperado de <https://goo.gl/gjWnK4>
- Cam, M., Di Tolla, R., Fernández, P. & Palomino, L. (2012). *Planeamiento Estratégico del Distrito de Surquillo* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://goo.gl/1rFZCe>
- Carrasco, A. M., De la Corte, C. M. & León, J. M. (2010). Engagement: un recurso para optimizar la salud psicosocial en las organizaciones y prevenir el burnout y estrés laboral. *Revista Digital de Prevención*, 1, 2-22.
- Castro-Carrasco, P. J., Flores, A., Lagos, A., Porra, C. & Narea, M. (2012). La autoeficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. *Educación y Educadores*, 5(2), 265-288. Recuperado de <https://goo.gl/9pmJoZ>
- Chiang, M. M., Nuñez, A. & Huerta, P. C. (2005). Efecto del clima organizacional en la autoeficacia de los docentes de instituciones de educación superior. *Horizontes Empresariales*, 4(1), 61-74.
- Covarrubias, C. G. (2014). *El sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Jansen, P. P. M. & Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and Engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 27(4), 279- 286.
- Dirección de Estadística, Asamblea Nacional de Rectores (2010). *Datos estadísticos universitarios*. Recuperado de <https://goo.gl/rjkSHg>
- Dulanto, C. (2013). *La tarea invisible. Cómo ser un profesor inolvidable*. Lima: Universidad de San Martín de Porres.
- Ede, A., Hwang, S. & Feltz, D. (2011). Current directions in self-efficacy research in sport. *Revista de Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 6(2), 181-201.
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la Validez de Contenido por el criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111.
- Esteve, J. M. (1994). El malestar docente. *Revista Digital para profesionales de la enseñanza*, 21, 1 – 6. Recuperado de <https://goo.gl/P4CqJj>
- Estudios de la Universidad (1997). El docente y la problemática universitaria. *Revista Ciencia y Cultura*, 1. Recuperado de <https://goo.gl/l3eDVm>
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33, 31-59. Recuperado de <https://goo.gl/rjvxXH>
- Fernández, M. (2008). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: tres estudios fácticos. *Ciencia y trabajo*, 10(30), 120-125. Recuperado de <https://goo.gl/BBtwVl>

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* [versión Ebook]. Recuperado de <https://goo.gl/Jui8Uq>
- Goodman, L. (1961). Snowball Sampling. *The Annals of Mathematical Statistics*, 32(1), 148-170. doi: <http://dx.doi.org/10.1214/aoms/117770514>
- Hernández, R., Fernández C. & Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª Ed.) México DF: Mc Graw Hill/Interamericana.
- Lorente, L. & Vera, M. (2010). Las organizaciones saludables: El engagement en el trabajo. *Gestión práctica de Riesgos Laborales*, 73, 16-20.
- Marín, V. H. & Paredes, S. (2002). Estudio del Síndrome de Burnout o Desgaste Profesional en los profesores de la Universidad de los Andes. *Educere*, 6(17), 29-36. Recuperado de <https://goo.gl/hqHt4l>
- Quaas, C. (2006). Diagnóstico de Burnout y Técnicas de Afrontamiento al estrés en profesores universitarios de la quinta región de Chile. *Psicoperspectivas*, 5(1), 65- 75. Recuperado de <https://goo.gl/1J4dNr>
- Ramallo, M. & Roussos, A. (2008). *Lo cualitativo, un modelo para la comprensión de los métodos de investigación*. Recuperado de <https://goo.gl/J3BXwo> <http://repositorio.ub.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/502>
- Ríos, D. (2004). Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 24(2), 95-112. Recuperado de <https://goo.gl/FrEKyP>
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC*, 1, 9 - 25. Recuperado de <https://goo.gl/lo7dYW>
- Rodríguez, G. R., Gil, J. F. & García, E. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Ruiz, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1, 1-16. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.1.33>
- Salanova, M. & Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del Burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 57-67. Recuperado de <https://goo.gl/6ZAX0R>
- Salanova, M. & Schaufeli, W. B. (2004). El engagement de los empleados: un reto emergente para la dirección de los recursos humanos. *Estudios Financieros*, 261, 109-138.
- Salanova, M. & Schaufeli, W. B. (2009). *El engagement de los empleados. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Salanova, M., Grau, R., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2001). Exposición a las tecnologías de la información, burnout y Engagement: el rol modulador de la autoeficacia. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11, 69-89. Recuperado de <https://goo.gl/KTQFyP>
- Salanova, M., Martínez, I., Cifre, E., & Schaufeli, W. B. (2005). ¿Se Pueden vivir experiencias óptimas en el trabajo? Analizando el flow en contextos laborales. *Revista de psicología general y aplicaciones*, 58(1), 89-100. Recuperado de <https://goo.gl/8hg8rN>
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M. & Grau, R. (2000). Desde el 'burnout' al 'engagement': ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16(2), 117-134. Recuperado de <https://goo.gl/UK7QuX>
- Salazar, F. S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Revista Educación*, 30(1), 31-49. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v30i1.1793>
- Salgado, A. C. (2000). *Análisis comparativo de la metodología cuantitativa y cualitativa*. Lima: Universidad de San Martín de Porres.
- Sánchez de Gallardo, M. & Mantilla de Gil, M. (2005). Situaciones generadoras de los niveles de estrés en docentes universitarios. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(1) 140-162. Recuperado de <https://goo.gl/zVgcah>
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and Engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293- 315. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. doi: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sherman, R. R., & Webb, R. B. (Eds.) (1988). *Qualitative research in education: Focus and methods*. London: The Falmer Press.
- Tünnermann, C. (2013). *El rol del docente en la educación superior del siglo XXI* [Documento en pdf]. Recuperado de <https://goo.gl/CGKaQM>
- Vallejo, R. & Finol de Franco, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS*, 7(4), 117-133.
- Verhaeren, T. (2012). Is a strong sense of self-efficacy always beneficial? *Bulletin of the Transilvania University of Brasov*, 5(54), 193- 200.
- Zavala, J. (4 de octubre de 2008). Introducción al estrés docente [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://goo.gl/XFkyMU>