



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO  
PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN  
EDUCACIÓN**

**Síndrome de Burnout y el afrontamiento del estrés en la  
autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de  
Lurín, 2022**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:  
DOCTOR EN EDUCACIÓN**

**AUTOR:**

Quispe Odeña, Wilber Gabriel (**ORCID**: 0000-0001-8540-4714)

**ASESOR:**

Dr. Rodríguez Galán, Darién (**ORCID**: 0000-0001-6298-7419)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN**

Gestión y Calidad Educativa

LIMA – PERÚ

2022

## **Dedicatoria**

A mi familia, en especial a mi madre por su gran apoyo para iniciar esta aventura intelectual y a mi querida hermana que este año voló a la eternidad, dejando un inmenso dolor personal y familiar; a la vida por darme la oportunidad de seguir mejorando como ser humano y a mi curiosa personalidad y vocación profesional por creer en una sociedad justa y equitativa donde todos tengan los mismos derechos y deberes con acceso a una educación de calidad, transformadora y crítica.

## **Agradecimiento**

A la Universidad César Vallejo, por brindarme la oportunidad de seguir enriqueciéndome intelectualmente como profesional, a los docentes de los seis ciclos que dejaron huella e inspiran, especialmente al Dr. Darién Rodríguez Galán por los vastos conocimientos compartidos, su empatía y valiosas recomendaciones impartidas en el proceso de la investigación.

## Índice de contenidos

Carátula.....	i
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice de figuras.....	vii
Resumen.....	viii
Summary.....	ix
Resumo.....	x
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO.....	6
III. METODOLOGÍA.....	23
Tipo y diseño de investigación.....	23
Variables y operacionalización.....	24
Población, muestra y muestreo.....	26
Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	27
Procedimientos de recolección de datos.....	32
Método de análisis de datos.....	32
Aspectos éticos.....	33
IV. RESULTADOS.....	34
4.1. Análisis descriptivo.....	34
4.2. Análisis inferencial.....	42
4.2.1. Prueba de normalidad de las variables.....	42
4.2.2. Contraste de hipótesis general.....	43
4.2.3. Contrastación de la hipótesis específica 1.....	44
4.2.4. Contrastación de la hipótesis específica 2.....	45
V. DISCUSIÓN.....	49
VI. CONCLUSIONES.....	55
VII. RECOMENDACIONES.....	57
VIII. PROPUESTA.....	58
REFERENCIAS.....	61
ANEXOS.....	69

## Índice de tablas

<b>Tabla 1</b> Población de Docentes del Nivel Secundaria del Distrito de Lurín .....	26
<b>Tabla 2</b> Instrumento de Recolección de Datos.....	27
<b>Tabla 3</b> Ficha Técnica: Variable (V1): Síndrome de Burnout .....	27
<b>Tabla 4</b> Ficha Técnica: Variable (V2): Afrontamiento del Estrés .....	28
<b>Tabla 5</b> Ficha Técnica: Variable (V3): Autoeficacia.....	29
<b>Tabla 6</b> Prueba de Juicio de Expertos .....	30
<b>Tabla 7</b> Interpretación del Coeficiente de Confiabilidad .....	31
<b>Tabla 8</b> Resultado del Análisis de Confiabilidad de los Instrumentos de Investigación .....	31
<b>Tabla 9</b> Niveles de Apreciación de los Docentes sobre la Dimensión Agotamiento Emocional y La Autoeficacia .....	36
<b>Tabla 10</b> Niveles de Apreciación de los Docentes sobre la Dimensión Despersonalización y la Autoeficacia .....	37
<b>Tabla 11</b> Niveles de Apreciación de los Docentes sobre la Dimensión Baja Realización Personal y la Autoeficacia.....	37
<b>Tabla 12</b> Niveles de Apreciación de los Docentes sobre la Dimensión Resolución de Problemas y la Autoeficacia .....	38
<b>Tabla 13</b> Niveles de Apreciación de los Docentes sobre la Dimensión Autocrítica y la Autoeficacia.....	38
<b>Tabla 14</b> Niveles de Apreciación de los Docentes sobre la Dimensión Expresión Emocional y la Autoeficacia .....	39
<b>Tabla 15</b> Niveles de Apreciación de los Docentes sobre la Dimensión Pensamiento Desiderativo y la Autoeficacia .....	39
<b>Tabla 16</b> Niveles de Apreciación de los Docentes sobre la Dimensión Apoyo Social y la Autoeficacia.....	40
<b>Tabla 17</b> Niveles de Apreciación de los Docentes sobre la Dimensión Reestructuración Cognitiva y la Autoeficacia .....	40
<b>Tabla 18</b> Niveles de Apreciación de los Docentes sobre la Dimensión Evitación de Problemas y la Autoeficacia .....	41

<b>Tabla 19</b> Niveles de Apreciación de los Docentes sobre la Dimensión Retirada Social y la Autoeficacia .....	41
<b>Tabla 20</b> Pruebas de Normalidad de las Variables Síndrome de Burnout – Afrontamiento del Estrés – Autoeficacia.....	42
<b>Tabla 21</b> Correlación de las Variables Síndrome de Burnout, Afrontamiento del Estrés y Autoeficacia.....	43
<b>Tabla 22</b> Prueba de Hipótesis entre las Dimensiones del Síndrome de Burnout y la Autoeficacia de Los Docentes del Nivel Secundaria del Distrito de Lurín, 2021. ....	44
<b>Tabla 23</b> Prueba de Hipótesis entre las Dimensiones del Afrontamiento del Estrés y la Autoeficacia de los Docentes del Nivel Secundaria del Distrito de Lurín, 2021...	46

## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> Esquema del diseño de la investigación .....	24
<b>Figura 2</b> Niveles de la Variable Síndrome de Burnout .....	34
<b>Figura 3</b> Niveles de la variable Afrontamiento del estrés .....	35
<b>Figura 4</b> Niveles de la variable Autoeficacia .....	36

## Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo general describir la incidencia entre el síndrome de Burnout y el afrontamiento del estrés en la autoeficacia de los docentes del nivel secundaria de Lurín – 2021. De tipo básica, de enfoque cuantitativo, diseño no experimental, de nivel correlacional y de corte transversal. Se utilizó como instrumento al cuestionario, con la técnica de la encuesta para recoger información. Para establecer la confiabilidad de los cuestionarios se aplicó la prueba estadística de fiabilidad Alfa de Cronbach, a una muestra piloto de 80 docentes del nivel secundaria. También se utilizó el Estadístico SPSS versión 21, con los datos obtenidos mediante el Alfa de Cronbach de 0,790, para el síndrome de Burnout, 0,950, para el afrontamiento del estrés y 0,943 para la variable autoeficacia docente. De acuerdo a los resultados existe incidencia significativa entre el síndrome de Burnout, el afrontamiento de estrés y la autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín; dado que, el coeficiente  $R^2$ : 0,650 además de tener en cuenta el valor de Sig.  $P = 0,00$ , lo que se interpreta como significativo.

**Palabras clave:** Síndrome de burnout, afrontamiento del estrés, autoeficacia docente.



## Summary

The general objective of this research was to describe the incidence between Burnout syndrome and coping with stress in the self-efficacy of teachers at the secondary level of Lurín - 2021. Basic type, quantitative approach, non-experimental design, correlational level and cross section. The questionnaire was used as an instrument, with the survey technique to collect information. To establish the reliability of the questionnaires, Cronbach's Alpha reliability statistical test was applied to a pilot sample of 80 secondary school teachers. The SPSS Statistics version 21 was also used, with the data obtained using the Cronbach's Alpha of 0.790 for Burnout syndrome, 0.950 for coping with stress and 0.943 for the variable teaching self-efficacy. According to the results, there is a significant incidence between Burnout syndrome, coping with stress and the self-efficacy of teachers at the secondary level of the district of Lurín; given that the coefficient R<sup>2</sup>: 0.650 in addition to taking into account the value of Sig. P = 0.00, which is interpreted as significant.

**Keywords:** Burnout syndrome, coping with stress, teaching self-efficacy.

## Resumo

O objetivo geral desta pesquisa foi descrever a incidência entre a síndrome de Burnout e o enfrentamento do estresse na autoeficácia de professores do ensino médio de Lurín - 2021. Tipo básico, abordagem quantitativa, desenho não experimental, nível correlacional e corte transversal. O questionário foi utilizado como instrumento, com a técnica de levantamento de informações. Para estabelecer a confiabilidade dos questionários, o teste estatístico de confiabilidade Alpha de Cronbach foi aplicado a uma amostra piloto de 80 professores do ensino médio. Também foi utilizado o SPSS Statistics versão 21, com os dados obtidos pelo Alfa de Cronbach de 0,790 para síndrome de Burnout, 0,950 para enfrentamento do estresse e 0,943 para a variável autoeficácia docente. De acordo com os resultados, há uma incidência significativa entre a síndrome de Burnout, o enfrentamento do estresse e a autoeficácia dos professores do ensino médio do distrito de Lurín; dado que o coeficiente R<sup>2</sup>: 0,650 além de levar em consideração o valor de Sig. P = 0,00, que é interpretado como significativo.

**Palavras-chave:** Síndrome de Burnout, enfrentamento do estresse, autoeficácia docente.

## I. INTRODUCCIÓN

Desde los primeros días del 2020, la forma de vida de las personas sufrió un cambio radical. El Covid-19 obligó a todos a permanecer confinados para poder conservar la salud y el bienestar. Esta nueva normalidad generó muchos cambios en el ámbito laboral, donde la responsabilidad y la competitividad hicieron que el docente sume horas de trabajo adicionales para adaptarse a los diferentes enfoques de enseñanza y aprendizaje, en el nuevo entorno digital. Esto generó como consecuencia, problemas de salud física y desequilibrios psicológicos de los educadores. Es en ese contexto que este síndrome, conocido como *desgaste profesional*, se vuelve una constante entre los docentes. En ese sentido, se debe recordar que es un estado de agotamiento físico y emocional causado por entornos laborales estresante o sobrecarga. (Díaz, 2014). En el caso de los docentes, el desgaste profesional ha sido muy elevado, pues debieron adaptarse a las distintas plataformas digitales que le servirían de medio para desarrollar su proceso pedagógico.

El síndrome de Burnout se define como una reacción prolongada a una serie de estresores de carácter emocional y social crónicos en el ámbito laboral, y presenta tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización o cinismo, y falta de satisfacción personal. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), el síndrome de Burnout es un factor de peligro en el lugar de trabajo, porque tiene el potencial de afectar negativamente a la calidad de vida, a la salud mental e incluso a la vida del individuo, por afectar negativamente su salud psicológica, biológica, ergonómica, psicosocial mecánico, ambiental y física de los trabajadores. (Saborío e Hidalgo, 2015).

Este síndrome, generalmente asociado a otros desequilibrios como el estrés, ha mermado la salud física y mental de las personas. En la actualidad muchos profesionales tienen más de un trabajo y producto de esto se ven afectados por un estrés que no pueden manejar, desencadenando así actitudes negativas frente al trabajo y otras obligaciones. Barrio, García, Ruíz y Arce (2006) mencionan que, cuando Selye era estudiante de medicina en la Universidad de Praga en 1926, utilizó por primera vez la expresión del estrés con una perspectiva psicobiológica; en un

primer inicio, representaba respuesta a algo. En ese sentido, se puede afirmar que la respuesta natural al exceso de trabajo es el estrés y cuando no es bien manejado puede desencadenar otros desequilibrios.

En contraparte a los desequilibrios, ya mencionados, está la autoeficacia que en un sentido amplio es la percepción personal sobre la propia capacidad para resolver dificultades o problemas. Perandones y Herrera (2017) afirman que el concepto de autoeficacia está indisolublemente ligado a nuestra autopercepción. Si nos auto menospreciamos, no podremos estar al tanto de nuestra vida real que alude a pequeñas victorias, resultados exitosos y victorias genuinos en la vida. En otras palabras, si nuestra imagen de nosotros mismos no se desarrolla en una conexión saludable con quiénes realmente somos, no podremos reconocer lo que no entra en esa imagen consciente. En ese sentido, si las personas poseen una autoeficacia positiva, la resolución de sus problemas puede ser llevada de forma asertiva; pero, en el caso contrario se puede generar un efecto de incertidumbre, pesimismo y estrés.

Valdivieso, Reoyo, Martín, Carbonero y Freitas (2014) realizaron un acercamiento del concepto de autoeficacia en la labor docente donde maestros que tienen un alto sentido de la autoestima, mostraron una mayor disposición a considerar ideas novedosas, estaban más preparados a probar otros métodos de enseñanza, se acomodan a los requerimientos de sus estudiantes, planificaban y organizaban sobresalientemente sus clases, dedicaban más espacios para el tiempo y la energía de los estudiantes, manifestaban gran entusiasmo por la enseñanza y se encontraban más implicados con su profesión. Para ello, se debe profundizar en por qué esto no es una constante en la mayor parte de los docentes.

En Perú, desde la perspectiva docente, el trabajo remoto y el enfoque por competencias ha supuesto un reacomodo de las funciones docentes, donde el alumno está en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ha sufrido cambios ligados al uso de medios digitales. Así el docente se ha convertido en un facilitador del aprendizaje, utilizando diversas plataformas digitales y su flamante función la ejerce en el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) que en su parte introductoria estipula que la función de enseñanza se enfrenta a un reto singular:

transformar la realidad de la profesión de enseñanza, la identidad profesional, la formación y la cultura. Las razones de este cambio son estructurales, ya que son el resultado de cambios sociales, culturales y de elaboración de conocimientos y el requerimiento de que la formación contribuya a sociedades más justas y democráticas con altos niveles de desarrollo humano (Minedu, 2012). Es por eso que, si bien la labor del docente peruano, siempre responsable y competitivo se ha visto sobrecargada en este último año y esto ha generado que muchos docentes padezcan de estrés, el cual en muchos casos aún no han podido superar. La función de enseñanza se enfrenta a un reto singular: transformar la realidad de la profesión de enseñanza, la identidad profesional, la formación y la cultura. Las razones de este cambio son estructurales, ya que son producto de cambios socioculturales y del desarrollo vertiginoso del conocimiento, lo que supone una educación que contribuya a la formación de sociedades más justas y democráticas con altos niveles de desarrollo humano. (Bada, Salas, Castillo, Arroyo y Carbonell, 2020).

En Lima se han realizado variados estudios que abordan el síndrome de Burnout y en cómo esta afecta la labor docente. En Donayre (2016), se menciona que los profesores que utilizan programas internacionales experimentan estrés laboral porque la estructura y el entorno organizativo existentes son ambiguos e influyen directamente en el buen rendimiento laboral, lo que da lugar a una sensación de bajo valor frente a la incomprensión y preocupación percibida de las autoridades educativas. Se manifiesta en su bienestar físico y emocional, lo que tiene un impacto en su motivación laboral y personal, lo que da lugar a problemas en casa. Según un estudio realizado con profesores de la Metropolitana Lima, la enseñanza secundaria es un trabajo con horarios establecidos, salarios fijos y tareas rutinarias, así como periodos de trabajo llenos de gente.

A nivel local, en el distrito de Lurín donde se ubica la RED 20, integrada por 04 instituciones educativas de nivel secundaria, al igual que en otras Redes Educativas, se percibe el problema del desgaste profesional en los profesores de los diferentes niveles escolares, especialmente en este contexto de la educación a distancia. Durante el último año, muchos docentes han expresado su intranquilidad por el aumento de las horas de trabajo; pues, en el proceso de las actividades de la formación virtual, se evidencia el empleo de más tiempo para la preparación,

ejecución, orientación y evaluación de las actividades. Es en este contexto en que se hace indispensable el poder investigar cómo incide el síndrome de Burnout y el afrontamiento del estrés en la autoeficacia, ya que estas podrían repercutir en la labor docente.

Frente a este escenario surge la necesidad de realizar la investigación formulando el siguiente problema general: ¿Qué incidencia existe entre el Síndrome de Burnout y el afrontamiento del estrés en la autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021? También se formularon los siguientes problemas específicos: a) ¿Qué relación existe entre las dimensiones del Síndrome de Burnout y la Autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021?; y, b) ¿Qué relación existe entre las dimensiones del Afrontamiento del estrés y la Autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021?

Para la justificación de este trabajo de investigación, se valoró lo expuesto por Bernal (2010), en un estudio, la justificación se refiere a la motivación por las que se decidió llevar a cabo el estudio, mientras que delimitar se refiere a la amplitud o contexto en el cual esta se llevará a cabo. En ese sentido, para afianzar esta base se ha decidido justificar esta investigación con cuatro justificaciones puntuales. La investigación teórica seleccionada y sistematizada pretende fortalecer los sustentos teóricos de las variables estudiadas, las cuales se han fortalecido por estudios de los diversos investigadores, para lo cual consolida razonamientos más sólidos. El interés por profundizar el estudio de las variables mencionadas es de vital importancia porque el síndrome de Burnout y el afrontamiento del estrés son elementales para la autoeficacia del docente. Asimismo, la sistematización del estudio, puede servir de análisis y base para estudios ulteriores, los cuales se encuentren dentro del espectro educativo y así propiciar nuevas investigaciones en otras líneas de investigación, con nuevas variables de estudio. Además, tiene una justificación en el aspecto práctico, porque sus resultados pretenderán ser de utilidad estratégica para los docentes cuya práctica está expuesta a los efectos del Burnout y puedan seleccionar estrategias de afrontamiento del estrés pertinentes, y lograr incidir en su autoeficacia profesional como docentes dentro de la Institución Educativa. Se centrará su desenvolvimiento desde la metodología con el marco de un enfoque cuantitativo, buscando aplicar métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos que sean validados por juicios de

expertos para obtener resultados altamente confiables, los cuales reflejarán la correspondencia de las dimensiones de las dos primeras variables con la autoeficacia docente. Desde el ámbito pedagógico, esta investigación está orientada en relacionar la importancia de los efectos del síndrome de Burnout y el pertinente afrontamiento del estrés, y de qué manera esto repercute de alguna manera positiva o negativa en su autoeficacia y práctica pedagógica. También se espera que de esta investigación pueden desprenderse alternativas de solución y mejoramiento continuo en la educación y de esta manera lograr mejoras en la salud mental y praxis docente.

Por lo tanto, en relación a lo expuesto se planteó el siguiente objetivo general: Describir la incidencia entre el síndrome de Burnout y el afrontamiento del estrés en la autoeficacia de los docentes del nivel secundaria de Lurín, 2021. Así también se propusieron los siguientes objetivos específicos: a) Describir la relación que existe entre las dimensiones del síndrome de Burnout y la Autoeficacia de los docentes del nivel secundaria de Lurín, 2021.; b) Describir la relación que existe entre las dimensiones del Afrontamiento de estrés y la Autoeficacia de los docentes del nivel secundaria de Lurín, 2021.

En ese sentido, se formuló la siguiente hipótesis general: Existe una incidencia significativa entre el síndrome de Burnout y el afrontamiento del estrés en la autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021. Por otro lado, se formularon las siguientes hipótesis específicas: a) Existe una relación significativa entre las dimensiones del síndrome de Burnout y la Autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021.; b) Existe una relación significativa entre las dimensiones del Afrontamiento de estrés y la Autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021.

## II. MARCO TEÓRICO

Con el propósito de darle sustento teórico a este estudio, se ha profundizado en el análisis de los diferentes antecedentes, en sus distintos contextos, como son: a nivel mundial, nacional y local, en los cuales son compatibles con las características de cada variable estudiada. En relación al ámbito internacional, se ha profundizado los siguientes estudios:

Collado, Tárraga, La Cruz y Sanz (2020) desarrollaron una investigación en España con la finalidad de evaluar las cualidades de los profesores hacia la inserción de alumnos con insuficiencias determinadas de soporte pedagógico en diversos períodos, así como sus percepciones de su propia autoeficacia. La investigación descriptiva por secciones se utilizó como tipo y diseño de la investigación. Con esto en mente, 75 profesores recibieron dos escalas: una para apreciar las cualidades y otra para valorar la autoeficacia observada. Algunos de los participantes también fueron entrevistados para lograr investigación cualitativa, respecto a sus percepciones de los procesos de inclusión. Los resultados revelaron discrepancias entre los docentes de primaria con los de secundaria, con los profesores de los dos primeros niveles teniendo una actitud más efectiva que los de secundaria. También hubo discrepancias en la percepción de la autoeficacia entre los profesores de primaria y secundaria, siendo los profesores de primaria los mejor preparados para cumplir con las demandas de estos alumnos. Los resultados indican que, además de desarrollar programas de formación de profesores, hay que establecer redes de apoyo colaborativo.

Sotelo, Cubillos y Castañeda (2019) realizaron investigaciones en Bogotá con el propósito de apreciar el estrés laboral y el síndrome de cansancio en los abogados de COOSOLSERV. La investigación fue descriptiva correlacional. Se trabajó con un total de 40 abogados de dicha empresa. Se empleó el cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI) para recoger datos, que consiste en 22 artículos en forma de declaraciones sobre las emociones y actitudes en el trabajo, y su propósito es medir el deterioro laboral. El estrés en el lugar de trabajo se evaluó utilizando los cuestionarios de demanda, control y apoyo social de Karasek y Theorell, ambos que son aplicaciones cuantitativas de la escala de Likert, garantizando la validez y la



fiabilidad de los resultados. Los resultados determinaron que el 15% muestran una apariencia potencial de síndrome de Burnout con una desviación de estrés moderado, por lo que una de las sugerencias es la atención particular, pertinente y exclusiva en los casos donde se encontraron signos significativos de debilidad emocional, con el fin de informar el menoscabo laboral y el aumento de los niveles de cansancio.

Palacios (2018) realizó un estudio en Cuenca, Ecuador, con la finalidad de relacionar el estrés y agotamiento en los profesores de la Facultad de Psicología, así como determinar los niveles de dimensiones de estrés y agotamiento basándose en variables sociodemográficas. La metodología utilizada fue cuantitativa, descriptiva transversal con un diseño no experimental; 42 profesores que participaron en el estudio. La escala de estrés percibida se utilizó para determinar los niveles de estrés, y el Inventario de Burnout de Maslach - Encuesta General se utilizó para determinar los niveles de agotamiento en este estudio. Los resultados revelaron que la población en estudio era relativamente libre de estrés. A pesar que muchos de los participantes no evidenciaban trastorno, sí presentaban agotamiento emocional respecto a la función que desempeñan.

Con base en la teoría de la autoeficacia de Bandura, Hernández y Cenicerros (2018) efectuaron un trabajo en México con el objetivo de establecer la percepción de autoeficacia docente entre los educadores de nivel superior en México y su dependencia con el desempeño. El tipo y el diseño de la investigación utilizados fueron correlativos. Se empleó a un total de 220 personas. Se utilizó la Escala de Autoeficacia Docente y una adaptación del Cuestionario de Evaluación de la Docencia, ambos de aplicación cuantitativa dentro de la escala Likert, asegurando la validez y confiabilidad de los resultados. Los resultados evidencian un alto nivel tanto de autoeficacia como de desempeño docente, así como una correspondencia positiva significativa entre las dos variables.

Granados (2017) realizó una investigación en tres comunidades autónomas en España, con el objetivo de analizar el Burnout y su relación con la ansiedad, el estrés, la depresión; además de la inteligencia emocional y la autoeficacia entre los profesores que enseñan a alumnos desde el nivel inicial hasta la postsecundaria. La

investigación es descriptivo correlacional con una población de 834 profesores y profesoras. Se utilizaron diversos instrumentos de investigación que permita recoger evidencias confiables de cada variable. Los hallazgos del estudio, muestran que los profesores varones, con más edad y experiencia profesional tienen mayor cansancio emocional. Finalmente, en lo que respecta al poder predictivo de los factores, se encontró que todos ellos eran predictivos de experimentar niveles altos o bajos de Burnout.

Vicente (2019) realizó una investigación en la provincia española de Huesca con el objetivo de conocer los niveles de Burnout y de resiliencia en profesores de 24 institutos de educación secundaria y establecer relaciones entre ambas percepciones. El tipo y diseño es transversal, descriptivo y correlacional. En el transcurso de 2014, la población fue de 1.268 docentes miembros de la red de educación pública. Los instrumentos de recogida de datos utilizados son dos cuestionarios Lickert con cinco opciones de respuesta: 1) para la evaluación del burnout: adaptación del Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) al castellano, y 2) para la evaluación de la resiliencia: Serrano Martínez-Universidad de Zaragoza. Cuestionario de Evaluación de Resiliencia (2010). Los hallazgos muestran que la baja participación de los voluntarios es ahora una actitud que refleja miedo o falta de interés en evidenciar problemas relacionados con el burnout en este grupo, así como el hecho de que los hallazgos no pueden generalizarse. Surge la necesidad de triangular la información con un método de recopilación de datos preexistente. Finalmente, se concluye que la resiliencia reduce la vulnerabilidad al agotamiento.

Montejo (2014) realizó una investigación en Madrid con la intención de ahondar en el conocimiento del síndrome de Burnout en los docentes de la ESO. El tipo y diseño es descriptivo correlacional. Los resultados confirman la pertinencia del uso del instrumento Big-Five (IPIP), así como la importancia de la autoeficacia docente, el estrés y las experiencias negativas de los docentes, el clima y la cohesión en el aula, y las consideraciones sociales y familiares cuando se trata del tema del agotamiento docente. Los hallazgos del estudio apuntan a la escasa importancia de las variables relacionadas con el aspecto social y demográfico en la determinación de la gravedad del síndrome. La importancia del Burnout se centra en los elementos

psicológicos y de personalidad como resultado del cambio de roles sociales, así como otros factores externos que afectan a la profesión.

En cuanto a los antecedentes nacionales, Manrique (2021) realizó una investigación en Arequipa con el objetivo de determinar el nivel de correlación entre el síndrome de Burnout y los estilos de afrontamiento de los docentes distritales de Cayma. Busca comparar si la prevalencia de este Síndrome tiene relación con los estilos de afrontamiento en docentes según aspectos socioeconómicas. Entre los participantes estuvieron 248 profesores de instituciones educativas públicas que imparten educación básica y un día completo. Los instrumentos utilizados fueron aplicados a profesores que evalúa procesos de estrés y Burnout, así como posibles variables organizacionales y laborales a través del el Cuestionario de Afrontamiento. COPE-28, Morán y Manga (Morán, 2009). Los hallazgos muestran que los docentes tienen niveles elevados de Burnout y que una influencia positiva de los estilos de afrontamiento puede ayudarlos a reducir el estrés proveniente de la realización de su labor.

Flor (2021) realizó una investigación con el objetivo de proponer una estrategia de confrontación para el reconocimiento de los síntomas primarios del Burnout en el sistema escolar. Fue de tipo aplicada, con un enfoque cualitativo y un alcance descriptivo-propositivo, ya que describe los procesos del mundo real que conducen a la aparición del síndrome en los educadores. Su diseño se caracteriza por ser no experimental, transversal, basándose en la investigación-acción. Los resultados indican que los profesores pretenden bajar sus grados de estrés, pero de manera empírica, no siempre obteniéndolo y observándose diferentes anomalías asociadas con el Síndrome, se concluye que es importante hacer una guía de detección primaria que permita al profesor de forma personal, establecer una autovaloración y propender de ayuda para minimizar los niveles de ansiedad.

Supo (2020) realizó una investigación con el objetivo de establecer el vínculo entre el manejo del estrés y el bienestar psicológico en los maestros del distrito de Los Olivos. Lima, año 2020. Estuvo conformado por una población de 115 docentes, quienes fueron evaluados mediante los cuestionarios CAE y BIEPS-A de aversión al estrés y bienestar psicológico, respectivamente. Fue una investigación estándar sin

diseño experimental. Los resultados evidencian que solo los estilos, la expresión emocional, la autofocalización y la reevaluación se relacionan de manera significativa con el bienestar psicológico.

Rivas y Navas (2020) realizaron una investigación en Lima, Perú, con el propósito de correlacionar el estrés laboral y la autoeficacia entre profesores de dos universidades privadas. El tipo y diseño de investigación empleado fue no experimental, transversal, correlacional o causal. Un total de 207 profesores de dos universidades privadas conformaron la muestra de estudio. Se utilizó dos tipos de instrumentos para cada variable. Los hallazgos del estudio muestran que existe una relación significativa entre el estrés laboral y la autoeficacia docente ( $p.001$ ), así como una tendencia negativa y un nivel moderado ( $r_s = -.301$ ). Se han discutido las implicaciones de los hallazgos.

Gallegos (2019) realizó un estudio en Lima para identificar la relación entre el estrés laboral y la autoeficacia en el personal administrativo de una universidad privada. Este estudio es cuantitativo no experimental y el diseño de la investigación es correlacional. La muestra está compuesta por 83 trabajadores administrativos, divididos en asistentes y secretarías, quienes tienen contacto directo con terceros, con edades comprendidas entre los 21 y los 70 años. De acuerdo con los hallazgos de la hipótesis general, no existe evidencia de un vínculo entre el estrés laboral y la eficacia administrativa, por lo que no se puede probar la relación entre las dos variables. Como resultado, se concluye que estas dos variables no son determinantes del desempeño del personal administrativo.

Calderón (2018) realizó un estudio para investigar el impacto de la carga de trabajo y la autoeficacia en el síndrome de Burnout. La investigación es descriptiva y correlacional. Se encuestó a un total de 204 profesores de secundaria (53,4% mujeres) de tres escuelas afiliadas a una religión. Se utilizaron como instrumentos confiables para medir cada una de las tres variables. Se realizó un análisis de regresión de los hallazgos del estudio, así como una comparación de las diferencias por sexo y nivel educativo. La autoeficacia tuvo una mayor incidencia frente a las dimensiones de Agotamiento Emocional (AE; = .495) e Indiferencia (IND; = .338) del Síndrome de Burnout, pero la carga de trabajo tuvo un mayor efecto sobre la

dimensión de Eficacia Profesional (EP;  $\alpha = .460$ ). Además, se cuestionan los resultados teóricos y prácticos de esta investigación.

Lima (2017) realizó una investigación en la ciudad de Lima con el propósito de determinar la relación entre las variables del estrés laboral, burnout y autoeficacia en catedráticos; la investigación es de tipo cuantitativo correlacional y de diseño no experimental tipo transeccional. La muestra está integrada por profesores del nivel universitario y se utilizaron diversos instrumentos para conocer la relación entre las variables de estudios. Los resultados evidencian que no existe relación entre el estrés laboral y autoeficacia. Además, los resultados demuestran que no existe relación alguna entre las dimensiones del estrés laboral con la autoeficacia. No obstante, se halló que existe correlación inversa y media entre dos de las dimensiones del burnout con la autoeficacia como son el agotamiento emocional ( $r = -0,31$ ) y la despersonalización ( $r = -0,35$ ). En relación a los niveles de autoeficacia y del estrés laboral se ubican en un nivel alto, medio y bajo.

Herencia (2017) realizó una investigación en Lima con el objetivo de vincular la autoeficacia y el síndrome de Burnout en docentes de nivel primaria y secundaria del Colegio de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación. El tipo y diseño de la investigación es descriptivo y correlacional. La población estuvo conformada por 67 profesores nominados y contratados que recibieron los instrumentos para medir ambas variables. Los resultados muestran que existe una relación significativa entre autoeficacia y burnout en docentes universitarios, con un coeficiente de correlación de Pearson de 0,578.

Matamoros y Paquiyauri (2016) realizaron una investigación en la ciudad de Huancavelica cuyo objetivo era determinar cuáles son estrategias de afrontamiento del estrés que emplean los estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de Huancavelica. La población fue conformada por 313 universitarios con una muestra de 172 estudiantes. El instrumento utilizado fue el "Inventario de Estrategias de afrontamiento que está compuesto por 8 dimensiones: resolución de problemas, autocrítica, expresión emocional, pensamiento desiderativo, apoyo social, restructuración cognitiva, evitación de problemas y retirada social. Los resultados mostraron que del total de estudiantes encuestados

sobre las estrategias de afrontamiento al estrés; la mayoría, el 23,26% utilizaron la estrategia de la autocrítica para hacer frente al estrés, luego se ubicó la retirada social, también pensamiento desiderativo y al final se ubicó con el apoyo social y la expresión emocional. Ello permite afirmar que los estudiantes de esta universidad tienden a asumir las consecuencias del estrés de manera personal y solitaria, además de presentar poca capacidad para exteriorizar sus emociones frente a situaciones de extremo estrés.

Con el propósito de dar mayor consistencia teórica al presente estudio, se ha recurrido a los aportes teóricos, humanísticos y científicos de diversos autores, investigadores; quiénes han analizado cada una de las variables de manera formal y científica. En cuanto al soporte teórico de la variable síndrome de Burnout, se han investigado y analizado diferentes definiciones y conceptualizaciones, de las cuales a nivel semántico presentan diferencias, sin embargo, a nivel conceptual poseen el mismo significado, por esa razón son denominadas también síndrome de quemarse o de agotamiento profesional.

Desde sus inicios, la idea del síndrome de Burnout ha evolucionado. Este término fue acuñado en los Estados Unidos a mediados y finales de la década de 1970 como una forma de describir los efectos adversos en el lugar de trabajo de los proveedores de servicios sociales, siendo la psicóloga social Maslach (1976) la primera en plantear el problema, utilizando el término "burned-out" (cuya traducción literal es "quemado") para describir un nuevo síndrome. Después de eso, este concepto se utilizó en lenguaje coloquial para describir los efectos del uso excesivo de drogas en las personas. A mediados del siglo XIX, Freudenberger acuñó el término "desperdicio de energía" para describir la pérdida de energía causada por demandas excesivas de mano de obra o recursos dentro de una organización, lo que resulta en la incapacidad de los afectados. Es innegable que el concepto de Burnout ha progresado por todas las facetas de la sociedad, instalándose finalmente en el ámbito laboral y profesional, que es el contexto en el que se realizará el presente estudio. Desde su aparición, la conceptualización del Burnout ha sido bastante polisémica. Sin embargo, la definición más reiterada es la planteada por Maslach y Jackson (1981), quienes lo definen como un síndrome caracterizado por el agotamiento emocional, la despersonalización y el bajo cumplimiento personal en el

trabajo, que puede producirse en personas cuyas tareas diarias se limitan al servicio a las personas. Si bien esta definición es muy amplia, ha permitido que posteriores investigaciones la tengan como una referencia conceptual de base y a partir de la cual pueden construirse nuevas conceptualizaciones.

En nuestros días, Pérez (2020) define al síndrome de Burnout como la incapacidad que tiene una persona para hacer frente al estrés emocional producto del uso excesivo de la energía y recursos en el desempeño laboral, y que tiene como resultado la sensación de fracaso y agotamiento. Si bien esta definición es más reciente, guarda la esencia que compartió Maslach el siglo pasado. Otros autores también han propuesto sus propias acepciones sobre este síndrome. Así, Vicente (2019) afirma que es un estado que se desarrolla con el tiempo como resultado de una reacción al trabajo cotidiano y a ciertos acontecimientos con connotaciones negativas, porque tiene consecuencias negativas para el individuo y la organización en la que trabaja. En ese sentido, se hace evidente el efecto que tiene el contexto laboral en la persona y en sus relaciones personales. En esta misma línea conceptual tenemos a Lovo (2020) quien sostiene que la aparición del síndrome de Burnout es el resultado de un estrés persistente en el lugar de trabajo, seguido de un período de mala adaptación a los cambios que se necesitarían para mantener el bienestar psicológico del individuo. Si bien las definiciones mencionadas líneas arriba son muy cercanas a la propuesta por Maslach, estas mencionan también al elemento estresor o por lo menos lo relacionan implícitamente.

Hace algunos años Juárez (2014) entrevistó a la profesora Maslach para saber si estaba convencida de que el síndrome de Burnout era una enfermedad y su respuesta vislumbró un claro vacío que aún no se puede completar. En sus propias palabras Maslach afirmaba que tenía sentimientos complicados sobre eso, porque creía que el modelo de enfermedad implica otros tipos de suposiciones, y todavía no estaba convencida de que es el caso hasta que se tuviera más pruebas. En ese sentido, era necesario ser cauteloso, es decir, ¿es un cambio en el bienestar y el funcionamiento de las personas? Lo es, sin duda. No obstante, el modelo de enfermedad lo condiciona como si fuera un problema más, como un problema de alcance solo personal y darte tratamiento, después entramos en todo tipo de detalles médicos, como qué número asociamos con esa enfermedad, el tratamiento que

necesita, etc. Lo que se estaría aprendiendo sobre el agotamiento es que afecta tanto a las personas como al entorno en el que trabajan, y que esta intersección negativa implica que el entorno y la persona están fuera de sincronía. Debido a las diferencias en los supuestos, defiende algo más parecido a un modelo de salud pública en lugar de un modelo de enfermedad. Con lo expuesto por Maslach en la entrevista de Juárez (2014) queda claro que aún no se puede considerar al síndrome de Burnout como una enfermedad, tal vez con el paso del tiempo esto cambie; pero, todavía las investigaciones tienen un amplio margen para seguir aportando sobre este desequilibrio que se hace cada vez común en nuestros días.

Con respecto a las dimensiones de la variable síndrome de Burnout, Maslach y Jackson (1981), lo clasifican en las siguientes: el agotamiento emocional, que describe cómo se siente una persona cuando está agotada por su trabajo; la despersonalización, describe una actitud callada e impersonal hacia los que reciben servicios o están bajo la atención del personal; y la baja realización personal, supone la discusión de sus propios sentimientos de competencia y éxito al trabajar con las personas. Según Olivares (2017), en cuanto al síndrome de Burnout, hay numerosos fenómenos relacionados que destacan la investigación sobre el tema y apuntan a hasta 100 síntomas asociados a dicho trastorno, provocando confusión. No obstante, se pueden hacer algunas conjeturas sobre algunos grupos específicos caracterizados por afectar negativamente a las emociones, a las actitudes, a las cogniciones, a las conductas y al sistema fisiológico del individuo. Si bien estas precisiones son algo amplias, igualmente permiten sintetizar y ordenar la amplitud de síntomas que se conocen hasta nuestros días.

Maslach y Jackson (1981) lograron simplificar todas las ideas en común que vislumbraron para poder afirmar que el Burnout es una respuesta al estrés laboral crónico, conformado por actitudes y sentimientos negativos en el interior del centro de trabajo, sea por la labor que se está realizando, o por las personas dentro de ellas. Siendo este un desequilibrio caracterizado por un sentimiento de agotamiento a nivel emocional, cansado o como se menciona normalmente, quemado. En ese sentido, luego de revisar toda la información compartida, Maslach concluye que el burnout es un síndrome tridimensional marcado por el agotamiento emocional, la despersonalización y una reducida realización personal.



En síntesis, si bien este modelo tridimensional es sencillo de comprender en realidad su complejidad se basa en la singularidad de los síntomas que exterioriza el sujeto. Pero, para que el panorama sea más comprensible es necesario detallar lo que compone cada una de estas tres dimensiones.

El agotamiento emocional es la dimensión inicial a la vez es un aspecto crucial del síndrome, Esta dimensión hace referencia a que los individuos experimentan sentimientos de agotamiento emocional y sobreuso de sus recursos emocionales. Esto generalmente es evidente y se puede describir haciendo una observación sistemática del individuo. La despersonalización es la dimensión donde se evidencian actitudes negativas e impersonales, que dan lugar a una sensación de alienación de los demás; si bien esta dimensión es muy precisa, existen también evidencias de otras formas de distanciamiento que se podrían aplicar. El aminoramiento del sentirse competente y de la sensación de realización laboral, además de la tendencia a evaluarse de manera muy negativa, son todos síntomas de una falta de satisfacción personal en el trabajo con respecto a otras personas. Es en esta dimensión donde se ve todo el peso del desequilibrio originado por el Burnout.

Maslach propuso esta definición sintomática, haciendo referencia a una multiplicidad de veces en diferentes investigaciones y casi unánimemente ha sido aceptada por los diversos investigadores del tema. Esto hace que, en la comunidad científica, dicha conceptualización sea la más reconocida.

Otros modelos teóricos son propuestos por Golembiewski, Munzenrider & Carter (1988, citados en Vásquez 2020), proponen un paradigma progresivo basado en turnos, donde el primer elemento estaría relacionado con la eliminación de elemento que luego da origen a un progreso nuevo. El segundo se basaría en la despersonalización, luego continuaría una posición seguiría el decaimiento de su plenitud interior; finalmente, la debilidad emocional de manera más frecuente.

Cox, Kuk & Leiter (1993, citados en Vásquez 2020), mencionaban que este nuevo esquema se basa en el modelo transaccional S.B, un evento relacionado con

el ser humano, con las deficiencias emocionales como etapa primaria. Luego, en la segunda etapa, el sujeto al no encontrarse a sí mismo, genera una reacción a la interferencia vivencial; por último, la disminución personal satisfactoria se produce como consecuencia de la evaluación de la voluntad del individuo frente al conocimiento del estrés al que se resiste. Winnubst (1993, citado en Vásquez 2020), manifiesta que la cultura de las organizaciones está diseñada por jerarquías, y el estrés estará presente en función de las posiciones y funciones que tiene un individuo en una organización, que varían en función. Al mismo tiempo, se presenta una búsqueda de apoyo en el rango jerárquico de la organización que permita la ayuda profesional, un elemento esencial en el que interviene para evitar y reducir la presencia de niveles de agotamiento.

En relación a las bases teóricas de la segunda variable: Afrontamiento del estrés, se han revisado diversas teorías y sustentos científicos, los se presentan a continuación. El estrés es un término bastante investigado desde el siglo pasado a partir del desarrollo de los medios de producción. Los cambios en el estilo de vida y la búsqueda de mejores oportunidades de bienestar produjeron impactos en la estabilidad física y emocional de las personas relacionados con lo que se denomina estrés. Si se hace una revisión sobre los inicios del término se debe mencionar sin ninguna duda a Walter Cannon que, en 1911, propuso el término "estrés" para describir cualquier estimulante capaz de provocar una respuesta de resistencia al problema. A lo largo del tiempo, esta definición fue cambiando en forma, pero no en fondo, es así que si se quiere definir estrés es necesaria aclarar que se trata de una condición de presión a la que es sometida una persona.

Gallegos (2019) sostiene que el estrés es un elemento orgánico que refiere las consecuencias de la incapacidad de responder adecuadamente a las amenazas físicas o emocionales para el cuerpo, ya sean reales o imaginarios. Con ello se puede sostener que el impacto o desequilibrio que genera en la persona es a nivel físico y emocional, lo que deviene en una incapacidad de respuesta frente al estímulo estresor. Es así que, resulta fundamental abordar esta problemática en las circunstancias actuales.

Vidal (2019) precisa que, en nuestra sociedad actual, el término estrés se ha convertido, en una palabra, con grave error de regulación. El estrés se está convirtiendo en una ocurrencia cada vez más común en la colectividad actual, con niveles de estrés que aumentan en todas partes. Si se aborda de forma errónea puede desencadenar enfermedades conexas y agravar otras que han permanecido en silencio en la mayoría de las personas. Es por eso que, es de vital importancia visibilizar esta problemática que afecta a las personas en sus diversas interrelaciones sociales, laborales, educativas, económicas, entre otras.

Ahora que ya se ha desarrollado una idea del estrés es momento de precisar que es el afrontamiento del estrés dentro del contexto de la investigación. En ese sentido, la noción de resistencia al estrés según Sandín y Chorot (2003), se refiere a los esfuerzos de las personas para hacer frente al problema, a través de medios cognoscitivos y de conducta; es decir, para enfrentar todas las circunstancias sean físicas, mentales, intrínsecas o extrínsecas que generan estrés. Luego de este primer acercamiento a la idea de afrontamiento del estrés es importante resaltar la importancia del modo en que las personas pueden hacerle frente al estrés; ya que, si bien parece una acción sencilla, en realidad para la persona que padece de este desequilibrio es una dura batalla.

Krzemien (2007) clasifica el afrontamiento en tres grandes bloques dimensionados. En primer lugar, el afrontamiento cognitivo que consiste en un intento deliberado de encontrar respuesta a un evento perturbador y valorarlo de una manera que sea de intensidad menos brusca. En segundo lugar, el afrontamiento conductual que tiene la tarea de enfrentar el incidente traumático y manejar sus resultados. Finalmente, el afrontamiento afectivo, que tiene como objetivo regular los temas emocionales que surgen como consecuencia de un incidente estresante, con el objetivo explícito de conservar el estado emocional.

Además, (Sandín y Chorot, 2003, p. 42) han identificado los siguientes estilos de afrontamiento del estrés:

Búsqueda de apoyo social (BAS), en situaciones de estrés, se puntualiza como las voluntades por la búsqueda de apoyo, orientación y asesoramiento de los demás.

Expresión emocional abierta (EEA), se refiere al uso de comportamientos agresivos como irritar, acosar a alguien, volverse irritable, pelear, agotar emocionalmente, etc.

Religión (RLG) es un término utilizado por las personas que se dirigen a la espiritualidad para lidiar con escenarios de estrés. Comprende el ir al santuario, pedir ayuda religiosa, confiar en que Dios resuelva el problema, colocar velas y orar son algunas de las opciones.

Focalización en la solución del problema (FSP) se da cuando el individuo desarrolla una estrategia para tratar una situación potencialmente peligrosa. Comprende la búsqueda de los orígenes de la complicación, la búsqueda de una sucesión de gestiones, el planteamiento de acciones, la compilación de indagación utilizando a las personas implicadas como fuente, la aplicación de soluciones específicas, así como la reflexión sobre todos los pasos posteriores.

Evitación (EVT) se refiere a la distracción del sujeto de pensar en el problema. Es un factor para escapar o escapar de una situación. Consigue adoptar la forma de participación en el juego, pasear o simplemente la dedicación en el trabajo para dejarlo de lado.

Autofocalización negativa (AFN) es una táctica representada por la creencia de que uno es incompetente de resolver la dificultad (desamparo), la aceptación de los aspectos perjudiciales, la creencia de que no hacer nada es innecesario porque al final todo saldría mal y la aceptación de la propia imposibilidad para abordar la situación.

Reevaluación positiva (REP) Implica mirar el lado bueno del problema, relativizar la situación, imaginar que las cosas podrían haber ido peor y creer que de todo esto se puede sacar algo bueno y que hay sucesos más trascendentales que la dificultad. Es una reorganización mental.

Para las dimensiones del afrontamiento del estrés de este estudio se utilizaron las dimensiones del inventario de estrategias de afrontamiento de Tobin, Holroyds, Reynolds y Kigal (1989), adaptado por Carhuachin (2017).

Resolución de problemas, es el proceso mental por el que las personas identifican, analizan y resuelven las dificultades. Autocrítica, se refiere a la capacidad de observar y apreciarse uno mismo para evitar la repetición de traspies y mejorar con el tiempo. Expresión emocional, es cuando el mundo social recibe una pista de lo que podría ser el comportamiento futuro. Pensamiento desiderativo, empieza con la impotencia, que sólo se compensa por la pretensión de superioridad, que es la única manera de apreciarse positivo. Apoyo social, cuando alguien se enfrenta a una pesada carga emocional, necesita buscar apoyo o refugio. Reestructuración cognitiva, es una habilidad en que los individuos pueden formarse para ayudarse a cambiar algunas formas de pensamiento deformados que causan dolor emocional y de frustración. Evitación de problemas, cuando una persona utiliza un pensamiento irreal no productivo o desiderativo, para evitar ser afectada emocionalmente, tienden a apartarse del problema, a no pensar en él, o a pensar en algo diferente. Finalmente tenemos a la retirada social, retiro de la interacción social debido a una necesidad positiva de tratar los inconvenientes en el aislamiento, ya sea en reserva o ambos.

Finalmente, en relación a la tercera variable: Autoeficacia , existen muchas definiciones e ideas afines, pero Bandura (1986) citado en Merino y Lucas (2016) indica que se compone de las acuerdos o afirmaciones de los individuos sobre su capacidad para planificar y producir acciones pretendidos para lograr tipos específicos de realización (p. 391) Es ese sentido que, se puede afianzar la idea que si una persona tiene una visión positiva propia entonces podrá ser portador de una autoeficacia elevada.

Rivas y Navas (2020) sostienen que se refiere a que las personas poseen la capacidad de autorregularse en situaciones límite, así como la energía necesaria para provocar los objetivos ansiados. En la misma línea, Bandura (1999) refuerza la idea de que es la capacidad personal de planificar y llevar a cabo los pasos requeridos para tratar una variedad de situaciones. En ese sentido podemos cerrar

la idea de que la autoeficacia es la capacidad de las personas para el logro del éxito en una circunstancia específica o problemática.

Olaz y Pérez (2012) la definen como una reflexión de nuestras propias capacidades de respuesta personal. Este juicio depende de cómo se interpretan los resultados ante las señales que se han dispuesto como índices de eficacia tanto de forma negativa como positiva. Es por eso que, el construir nuestra propia idea de respuesta (autoeficacia) es muy complejo, ya que cada persona es diferente no solo en personalidad sino en contexto de formación y vivencia. Es por eso que, la autoeficacia permite a las personas el poder reflejar en sus procesos mentales y analizar sus experiencias, logrando una estabilidad emocional. En esa misma línea, Prieto (2007) menciona que es un elemento cognitivo que se encuentra entre el discernimiento y la gestión y establece el éxito de los individuos ante definitivos desafíos, así como sus reacciones emocionales en escenarios difíciles.

Ahora que el concepto de autoeficacia es más concreto se pueden presentar las cuatro fuentes que lo componen según McInerney y Van (2007). En primer lugar, los beneficios de realización son los resultados de la aplicación de la destreza y capacidad de un individuo para tener la conquista en sus objetivos. En segundo lugar, la práctica vicaria, en donde las personas observan lo que otras pueden realizar, evitando actuar de la misma forma, con la idea de que puede irle de manera satisfactoria. En tercer lugar, la sugestión oral, en esta fuente los sujetos tienen el discernimiento de sus capacidades y para garantizar su seguridad, todo lo que necesitan son palabras de ayuda. Finalmente, el estado fisiológico, aquí los signos de mala salud, como la ineptitud debida a la ignorancia, pueden ser malinterpretados por una persona.

Dentro de los enfoques teóricos de autoeficacia, la teoría social cognitiva de Bandura (1986) propone la opinión de que cada persona puede practicar una vigilancia interior sobre sus emociones y las diferentes causas que la motivan a actuar de determinada manera. También hace referencias acerca de cómo se sienten las bases de discernimiento, regulación, y estimación de sus mismos comportamientos, por lo que el funcionamiento de todo ser humano se basa en tres factores fundamentales. El primero es su comportamiento, totalmente ligado a su

contexto. El segundo es su pensamiento y por última las condiciones de su entorno. Los tres funcionan en conjunto y tienen una influencia recíproca entre sí. Es dentro del marco del supuesto social cognitiva de Bandura que aparece la idea de una *autoeficacia percibida*, que es en realidad la idea de que la persona tiene sus propias habilidades para alcanzar los niveles de rendimiento esperados, y estas creencias tienen un impacto significativo en los acontecimientos que ocurren en sus vidas (Bandura, 1999).

Así según Quispe (2018) los factores de la autoeficacia basados en la teoría de la autoeficacia percibida de Bandura tenemos: Logros de ejecución, cada experiencia permite a la persona comprobar su propia capacidad, cada vez que logra el éxito en las diversas tareas que completa, aumentando su nivel de autoeficacia; por otro lado, si esta persona sigue fallando, esos niveles prescritos disminuirán, pero aún tendrá la opción de seguir aprendiendo y dependiendo de su personalidad podrá forjar una autoeficacia basada en la experiencia. Experiencia vicaria u observación, permite a las personas tener una idea de cómo se realizan los diferentes trabajos, inculcando confianza en su capacidad para completar las tareas y desplegando las capacidades para su correcta realización. También es esencial para las personas que carecen de experiencia con las tareas impuestas o propuestas. Persuasión verbal, aquí las personas que se creen capaces de ejecutar solo necesitan de unas palabras de reto o de aliento para lograr sus metas. Sin embargo, encontrarán alertas de estímulos para cada nuevo objetivo o reto que encuentren porque se supone que el comportamiento social tendrá una forma ineficaz de actuar si deben confiar en el apoyo externo cada vez que realicen una nueva actividad. Estado fisiológico del individuo, es posible que los problemas físicos, como la dolencia corpórea y el agotamiento sean descifrados por el individuo como signos de incapacidad. La ansiedad suele interpretarse como un signo de vulnerabilidad y mal rendimiento. Los períodos emocionales también tienen un impacto en la forma en que las personas interpretan sus propias prácticas.

Si bien Quispe (2018) asume la idea de percepciones de la autoeficacia en esos cuatro factores es innegable que el factor contexto está presente en cada uno de ellos reafirmando su valor en la formación de la autoeficacia.

A partir de esta variable aparece el concepto de autoeficacia docente, que es un término nuevo que se desprende de las clásicas acepciones ya desarrolladas líneas arriba. Pero, realmente se puede definir o solo nos podemos dar la idea de acercamiento a esa conceptualización. Pues haciendo una breve reflexión se puede decir que, la autoeficacia docente es la creencia del profesor en sus propias capacidades para tener un impacto positivo en la enseñanza de los alumnos (UMC, 2009). Es decir, el propio docente es quien forma su opinión sobre sus habilidades para ayudar a sus estudiantes a aprender y alcanzar los resultados deseados como resultado del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Algunos autores llevan décadas realizando estudios sobre la autoeficacia de los profesores, como Prieto (2007), que tiene como objetivo demostrar que la autoeficacia de los profesores se basa en sus propias creencias sobre sí mismos. Las definiciones y diversas contribuciones teóricas sobre la autoeficacia del profesor, las creencias y los factores se presentarán en las siguientes secciones. Tschannen, Woolfolk, y Wayne (1998) conceptúan la autoeficacia docente como el reconocimiento en sus propias habilidades para suscitar la intervención y el aprendizaje de los estudiantes, sin perjuicio de la desvinculación y los problemas de conducta de los estudiantes. Es importante recordar que la autoeficacia del profesor está influenciada por la tarea en cuestión, así como por la oportunidad o contexto de enseñanza en la que se ejecuta. Las percepciones de las personas sobre la autoeficacia en diversos contextos cambian con el tiempo, ya que están constantemente expuestos a nuevas y diferentes experiencias. En consecuencia, se denomina constructo dinámico. (Casas y Blanco, 2016).

En relación a las dimensiones de la variable Autoeficacia, Bandura (1981), lo clasifica en: eficacia en el manejo del estudiante, es el convencimiento de su capacidad para tener un impacto positivo en los estudiantes; Eficacia en las prácticas instruccionales, supone el convencimiento en términos de su capacidad para mejorar el rendimiento académico; y eficacia en el manejo de clase, que es el convencimiento en términos de su capacidad para conservar el orden y la disciplina.



### III. METODOLOGÍA

#### Tipo y diseño de investigación

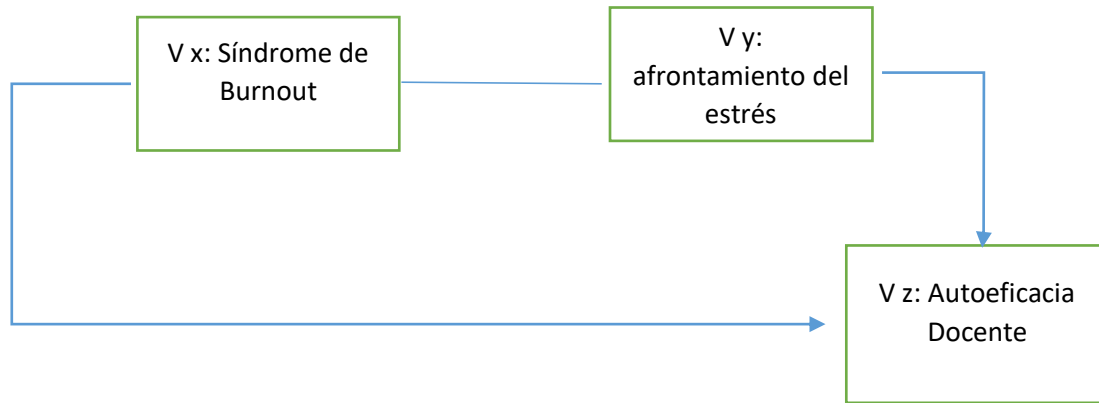
La presente investigación es de tipo básica, que según Concytec (2018) su objetivo es obtener una comprensión más completa de los fenómenos entendiendo los aspectos primordiales de los fenómenos, los hechos observables o las relaciones que forman los sujetos.

Este tipo de investigación se encuentra orientada en recoger datos del mundo real para aportar nuevos conocimientos, específicamente en términos de las variables que componen este estudio. Corresponde al enfoque cuantitativo, toda vez que, para establecer patrones de comportamiento y teorías de prueba, se utiliza la recogida de datos para probar hipótesis basadas en la medición numérica y el análisis estadístico, según explica Hernández (2010). En cuanto al diseño, se trata de un diseño no experimental – Transeccional y correlacional porque determina o ubica cuál es la relación entre dos o más variables en un tiempo único, según explica Hernández (2010). En ese sentido, se debe recordar que todo diseño no experimental evita la manipulación de las variables durante el proceso de desarrollo de la investigación.

Por su parte Carrasco (2017), indica que los estudios de investigación de los hechos o fenómenos de la realidad en un momento determinado se realizan utilizando diseños transaccionales o transversales. Por lo cual, queda claro que el recojo de datos se realizará en un tiempo único durante el plazo de investigación.

Ahora, se observa el diseño utilizado

**Figura 1**  
*Esquema del diseño de la investigación*



V x: Síndrome de Burnout

V y: Afrontamiento del estrés

V z: Autoeficacia Docente

## **Variables y operacionalización**

### **Variable 1: Síndrome de burnout**

#### **Definición conceptual:**

Según Maslach y Jackson (1981), el síndrome de Burnout se define como una reacción al estrés extenso a nivel particular y laboral, determinado en las dimensiones agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal.

#### **Definición operacional:**

Se entenderá por Síndrome de Burnout a aquellos resultados obtenidos a través del instrumento denominado Inventario de burnout (MBI) de Maslach y Jackson (1981). El Síndrome de burnout presenta tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal. La primera está relacionada con

los sentimientos de agotamiento laboral, la segunda está relacionada con una respuesta impersonal y fría a los destinatarios del servicio o de la atención personal, y la tercera está relacionada con los sentimientos de capacidad y éxito en el trabajo.

## **Variable 2: Afrontamiento del estrés**

### **Definición conceptual:**

Lazarus y Folkman (1986) definen el Afrontamiento del estrés como esas estrategias cognitivas y conductuales diseñadas para tratar, aminorar o suprimir el estrés en diversas situaciones.

### **Definición operacional:**

Se entenderá por Afrontamiento del estrés a aquellos resultados obtenidos a través del instrumento denominado Inventario de estrategias de afrontamiento. El mismo que está constituida por las dimensiones: resolución de problemas, autocrítica, expresión emocional, pensamiento desiderativo, apoyo social, restructuración cognitiva, evitación de problemas y retirada social con 40 ítems.

El cuestionario *Estrategias de afrontamiento* se basa en una escala tipo Likert con 40 ítems, con una escala de medición de: (1) Nunca (2) Casi nunca (3) A veces (4) Casi siempre (5) Siempre.

## **Variable 3: Autoeficacia Definición conceptual:**

Según Bandura (1995) La autoeficacia es la conocimiento o creencia propia de un individuo sobre sus propias capacidades en un contexto determinada. Estas creencias tienen un impacto en sus pensamientos, sentimientos y acciones.

### **Definición operacional:**

Se entenderá por Autoeficacia a aquellos resultados obtenidos a través del instrumento denominado Escala de Autoeficacia percibida (EAP) de Tschannen Moran & Woolfolk. El mismo que cuenta con tres dimensiones relacionadas al

manejo del estudiante, manejo de las practicas instruccionales, manejo del salón de clase y 24 ítems.

El cuestionario *Escala de autoeficacia percibida* se basa en una escala tipo Likert con 24 ítems, con una escala de medición de: (1) Nada (2) Muy poco (3) Algo (4) Bastante (5) Mucho

### **Población, muestra y muestreo**

Se debe recordar que la población es una recopilación de todos los casos que satisfacen ciertos criterios, que pueden investigarse y generalizarse, según explica Hernández (2010). Considerando lo anteriormente mencionado, la población objeto de estudio estará compuesta por todos los docentes de cuatro instituciones educativas de nivel secundaria del distrito de Lurín. Como la muestra se extraerá de toda la población o del universo, es decir por todos docentes de educación secundaria de estas instituciones educativas, se le considerará como censal.

### **Tabla 1**

*Población de Docentes del Nivel Secundaria del Distrito de Lurín*

UGEL/RED	Instituciones educativas	Nivel	Cantidad de docentes
Docentes	I.E. N° 01	Secundaria	33
	I.E. N° 02		7
	I.E. N° 03		31
	I.E. N° 04		9
Total			80

## Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos y la técnica utilizada en el presente trabajo para la recopilación de los datos fueron escogidas teniendo en cuenta los rasgos más relevantes de cada una de las tres variables de estudio. Según Behar (2008), de acuerdo con el tamaño de la muestra para el estudio, la encuesta recoge datos de un subconjunto de la población de interés.

El cuestionario según Carrasco (2017), cuando se estudia un gran grupo de personas, el instrumento de investigación social más utilizado es el cuestionario, que permite una respuesta directa a través de una hoja de preguntas que se da a cada participante.

**Tabla 2**

*Instrumento de Recolección de Datos*

<b>Variable</b>	<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>
Síndrome de Burnout	Encuesta	Cuestionario
Afrontamiento del estrés	Encuesta	Cuestionario
Autoeficacia Docente	Encuesta	Cuestionario

**Tabla 3**

*Ficha Técnica: Variable (V1): Síndrome de Burnout*

1. Nombre del instrumento	MBI - Inventario Burnout
2. Autores	Cristina Maslach y Susan Jackson, 1986
3. Procedencia	Estados Unidos
4. Administración	Individual

5. Tiempo de aplicación	10-15 minutos
6. Aplicación	Se aplica sobre los sentimientos y actitudes del profesional en su trabajo y su función es medir el desgaste emocional.
7. Adaptado	Fue adaptado y validado por Carlos, R. Ponce D. y Col en el año 2005, desde que el cuestionario fue introducido ha sido utilizado para medir el desgaste emocional en el profesional.
8. Escala y puntuación	Conformada por 22 ítems con un formato de tipo Likert de 6 puntos
9. Rango y Nivel	En la evaluación el profesional es considerado que sufre del síndrome de burnout de acuerdo con los niveles altos, medios o bajos.
10. Significación	Valora los niveles del agotamiento profesional
11. Dimensiones	Son 3: agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal
12. Validez	Validado por Fernández-Arata (2008) en Lima-Perú
13. Confiabilidad	Alfa de Cronbach= 0,782

*Adaptado de Lima (2017)*

#### **Tabla 4**

##### *Ficha Técnica: Variable (V2): Afrontamiento del Estrés*

1. Nombre del instrumento	Inventario de estrategias de afrontamiento
2. Autores	Tobin, Holroyd, Reynolds y Kigal, 1989
3. Procedencia	Estados Unidos
4. Administración	Individual
5. Tiempo de aplicación	10-15 minutos
6. Aplicación	Se aplica para evaluar las estrategias de afrontamiento y sus ocho dimensiones.
7. Adaptado	Fue adaptado Cano, Rodríguez y García (2006)

8. Escala y puntuación	Conformada por 40 ítems con un formato de tipo Likert de 5 puntos
9. Rango y Nivel	En la evaluación el profesional es considerado que presenta un afrontamiento del estrés de acuerdo con los niveles altos, medios o bajos.
10. Significación	Valora las estrategias de afrontamiento del estrés
11. Dimensiones	Son 8, resolución de problemas, autocrítica, expresión emocional, pensamiento desiderativo, apoyo social, reestructuración cognitiva, evitación de problemas y retirada social.
12. Validez	Validado por Cano, Rodríguez y García (2006)
13. Confiabilidad	Alfa de Cronbach= 0,891

*Adaptado de Carhuachin (2017)*

## **Tabla 5**

### *Ficha Técnica: Variable (V3): Autoeficacia*

1. Nombre del instrumento	Escala de Autoeficacia Percibida (EAP)
2. Autores	Schannen -Moran & Woolfolk, 2001
3. Procedencia	Estados Unidos
4. Administración	Individual
5. Tiempo de aplicación	10-15 minutos
6. Aplicación	Se aplica en docentes.
7. Adaptado	Fue adaptado y validado por Manuel Fernández Arata y Cesar Merino en el 2012 en Maestros de Lima.
8. Escala y puntuación	Conformada por 24 ítems con un formato de tipo Likert de 5 puntos
9. Rango y Nivel	Se mide los niveles de autoeficacia percibida en docentes a nivel alto, medio y bajo.
10. Significación	Se mide los niveles de autoeficacia

11. Dimensiones	Tiene 3 dimensiones: Autoeficacia percibida en el manejo del estudiante, Autoeficacia percibida en las practicas instruccionales y autoeficacia percibida en el manejo de la clase.
12. Validez	Fue validado por Manuel Fernández Arata y Cesar Merino en el 2012 en Maestros de Lima-Perú.
13. Confiabilidad	Alfa de Cronbach: 0,947

*Adaptado de Lima (2017)*

## **Validez**

Al respecto Bernal (2006) afirmó que un instrumento de medición realmente se valida cuando logra medir lo planificado. Así también para Carrasco (2017), un instrumento será válido cuando sólo se limita a medir lo que debe medir, es decir cuando nos permite identificar los daos que se necesitan. El instrumento de este estudio, ha pasado por un proceso de validación riguroso considerando los criterios de relevancia, pertinencia y coherencia de cada uno de los ítems.

## **Tabla 6**

### *Prueba de Juicio de Expertos*

Experto	Experto	Aplicabilidad
Dr. Darién Barramedo Rodríguez Galán.	Metodólogo	Aplicable
Dr. Santiago Arnol Crispín Rodríguez	Temático	Aplicable
Dr. Hugo Eladio Chumpitaz Caycho	Temático	Aplicable

*Nota. Certificado de validez (2021)*

## **Confiabilidad de instrumentos**

La prueba del Alfa de Cronbach se utilizó en una muestra piloto de 20 profesores para determinar la fiabilidad. Después se procedió al procesamiento de los datos



haciendo uso de del programa estadístico SPSS versión SPSS versión 21. Esto se respalda con lo sustentado por Virla (2010), quien manifestó que la confiabilidad es la ausencia relativa de errores de medición en un instrumento de medida.

**Tabla 7**

*Interpretación del Coeficiente de Confiabilidad*

Coeficiente	Niveles de confiabilidad
0,80 a 1,00	Muy alta
0,60 a 0,80	Alta
0,40 a 0,60	Moderada
0,20 a 0,40	Baja o ligera
0,00 a 0,20	Despreciable

**Tabla 8**

*Resultado del Análisis de Confiabilidad de los Instrumentos de Investigación*

Dimensión/variable	Alfa de Cronbach	N° de ítems
Síndrome de burnout	0,790	22
Afrontamiento del estrés	0,950	40
Autoeficacia	0,943	24

En la tabla 8, respecto a la variable Síndrome de burnout el Alfa de Cronbach obtenido fue de 0,790. Por lo tanto, se afirma que el instrumento es altamente confiable. De igual manera respecto a la variable Afrontamiento del estrés el Alfa de Cronbach fue 0,950, lo que significa que su instrumento es altamente confiable. Así también, respecto a la variable Autoeficacia el Alfa de Cronbach fue 0,943, por lo tanto, podemos afirmar que dicho instrumento es altamente confiable.

## Procedimientos de recolección de datos

Los datos serán recolectados siguiendo estrictamente el protocolo de confidencialidad y respetando las respuestas del consentimiento informado.

Los cuestionarios serán compartidos, a la población objetivo, a través de sus correos electrónicos institucionales utilizando Google forms. Las encuestas serán aplicadas entre los meses de setiembre y octubre del 2021 antes de la finalización del año escolar.

## Método de análisis de datos

El procesamiento de datos se realizará mediante el programa estadístico SPSS versión 21, el cual permitirá elaborar tablas de frecuencias y porcentajes de datos con sus respectivos gráficos. Todo con el fin de analizar la información recopilada haciendo uso de tablas de frecuencia, porcentajes. También se utilizará el coeficiente de correlación Spearman para comprobar si existe algún tipo de relación entre las variables elegidas para la presente investigación.

En estadística, el coeficiente de correlación de Spearman, “ $\rho$ ” es una medida de la correlación (de asociación o interdependencia) entre dos variables aleatorias continuas. Para calcular “ $\rho$ ”, los datos son ordenados y reemplazados por su respectivo orden. Según explica Hernández (2010).

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

$$\rho = r_s$$

Dónde:

$\rho$  = Coeficiente de correlación por rangos de Spearman

$\sum$  = Diferencia entre los rangos

$d$  = Diferencia entre los correspondientes estadísticos.

$n$  = Número de parejas

Nivel de Significación:

Si  $p > 0.05$   $\Rightarrow$  Existe relación entre las variables

Si  $p < 0.05$   $\Rightarrow$  No existe relación entre las variables

### **Aspectos éticos**

Las consideraciones éticas básicas serán cumplidas en la presente investigación. Esto se verá reflejado en el consentimiento informado que se compartirá a los docentes que participarán como sujetos de estudio. Ellos contestarán los ítems de los instrumentos y se les brindará la seguridad y confidencialidad de los datos obtenidos, pues serán de carácter anónimo. De igual forma, los cuestionarios serán custodiados adecuadamente y todas las respuestas serán registradas en la base de datos de la investigación, de forma fiel al original.

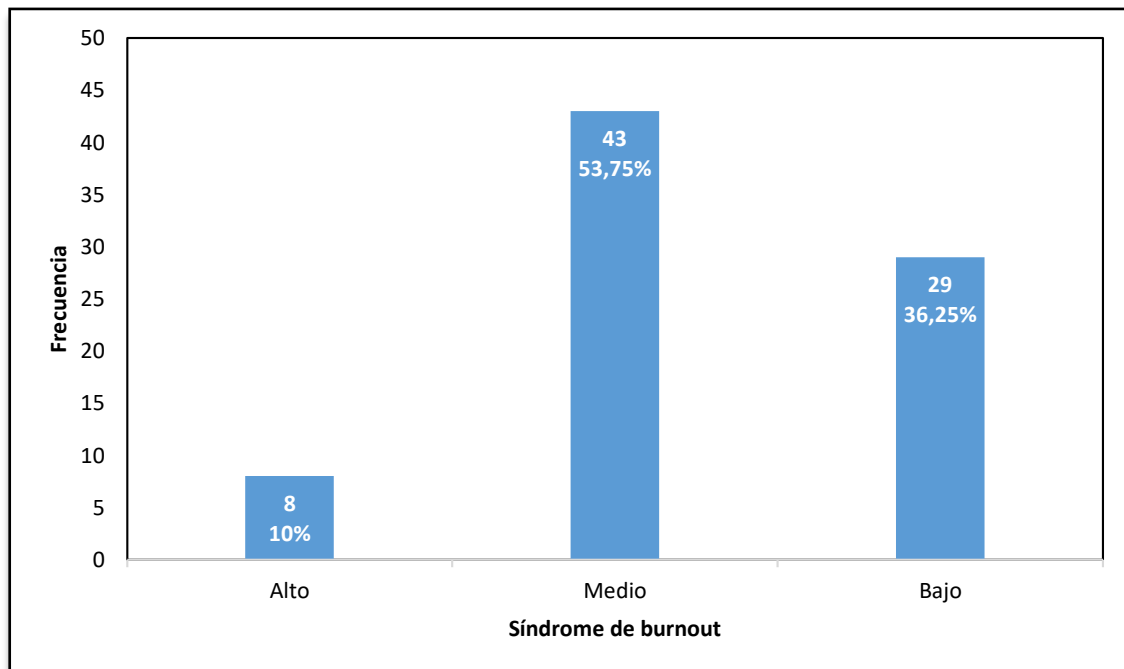
## IV. RESULTADOS

### 4.1. Análisis descriptivo

Los resultados de un cuestionario exploratorio sobre el síndrome de agotamiento y el afrontamiento del estrés en la autoeficacia de los docentes de secundaria del distrito de Lurín se describirán en este análisis. Asimismo, cada gráfico representará las frecuencias obtenidas en cada nivel que compone a cada una de las variables.

**Figura 2**

*Niveles de la Variable Síndrome de Burnout*

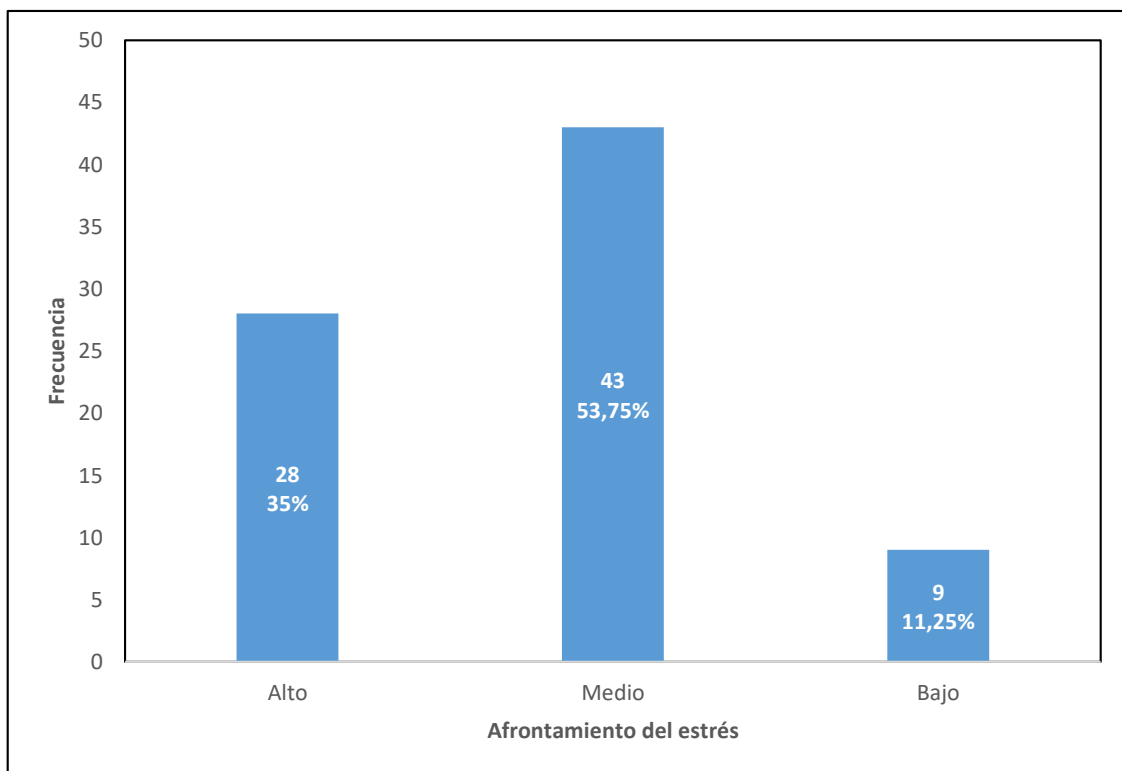


ut

En la figura 2, se observa que la aplicación del Cuestionario MBI Inventario de Burnout de Maslach a 80 docentes de instituciones educativas públicas, evidencia los siguientes resultados: 8 (10%) docentes consideran que tienen un nivel alto de Síndrome de burnout; mientras que, 43 (53,75%) expresan que su nivel es medio y finalmente 29 (36,25%) tienen un nivel bajo. Por lo tanto, se concluye que la gran mayoría de docentes tiene un nivel medio de Síndrome de burnout.

**Figura 3**

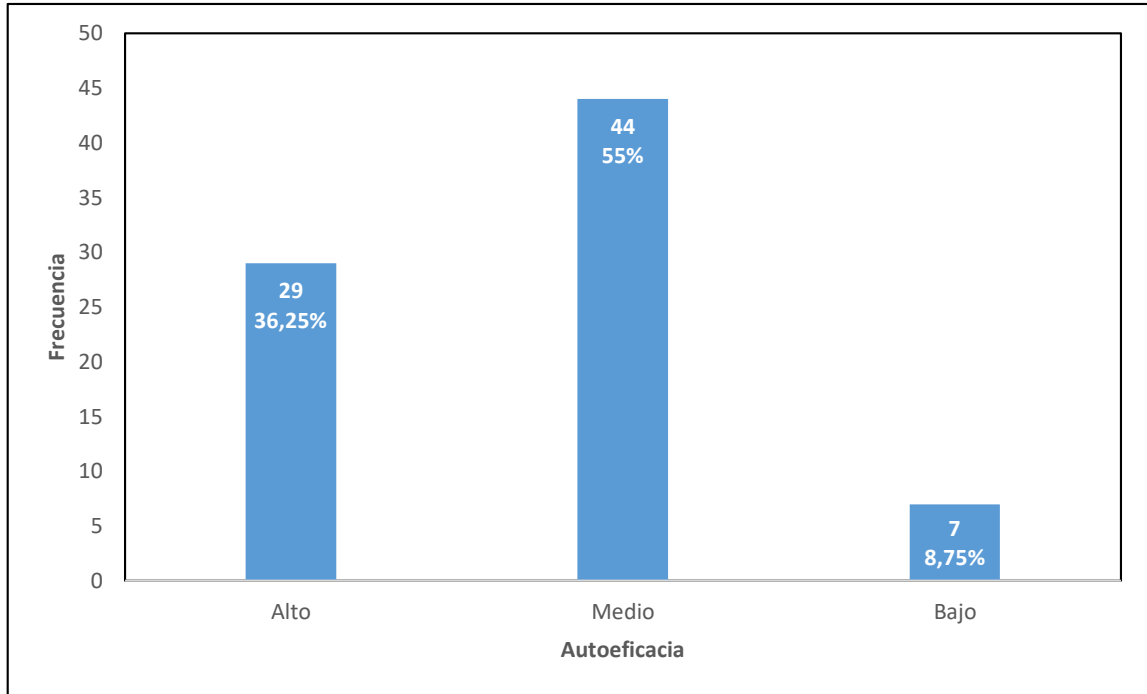
*Niveles de la variable Afrontamiento del estrés*



En la figura 3, se observa que la aplicación del Cuestionario Estrategias de Afrontamiento a 80 docentes de instituciones educativas públicas, evidencia los siguientes resultados: 28 (35%) docentes consideran que tienen un nivel alto de Afrontamiento del estrés; mientras que, 43 (53,75%) expresan que su nivel es medio y finalmente 9 (11,25%) tienen un nivel bajo. Por lo tanto, se concluye que la gran mayoría de docentes tiene un nivel medio de Afrontamiento del estrés.

**Figura 4**

*Niveles de la variable Autoeficacia*



En la figura 4, se observa que la aplicación del Cuestionario de Autoeficacia Percibida a 80 docentes de instituciones educativas públicas, evidencia los siguientes resultados: 29 (36,25%) docentes consideran que tienen un nivel alto de Autoeficacia; mientras que, 44 (55%) expresan que su nivel es medio y finalmente 7 (8,75%) tienen un nivel bajo. Por lo tanto, se concluye que la gran mayoría de docentes tiene un nivel medio de Autoeficacia.

**Tabla 9**

*Niveles de Apreciación de los Docentes sobre la Dimensión Agotamiento Emocional y La Autoeficacia*

<b>Tabla de contingencia Autoeficacia * Dimensión agotamiento emocional</b>				
		Dimensión agotamiento emocional		Total
		Bajo	Medio	
Autoeficacia	Bajo	1	8	9
	Medio	15	27	42
				36

		18,8%	33,8%	52,5%
	Alto	29	0	29
		36,3%	0,0%	36,3%
		45	35	80
Total		56,3%	43,8%	100,0%

Los resultados de la tabla 9 demuestran que 29 (36,3%) de los participantes tienen un nivel bajo en la dimensión agotamiento emocional y nivel alto de autoeficacia. Existe entonces indicios de una correlación entre ambas.

**Tabla 10**

*Niveles de Apreciación de los Docentes sobre la Dimensión Despersonalización y la Autoeficacia*

<b>Tabla de contingencia Autoeficacia * Dimensión despersonalización</b>				
		Dimensión despersonalización		Total
		Bajo	Medio	
Autoeficacia	Bajo	2	7	9
		2,5%	8,8%	11,3%
	Medio	35	7	42
		43,8%	8,8%	52,5%
	Alto	29	0	29
		36,3%	0,0%	36,3%
Total		66	14	80
		82,5%	17,5%	100,0%

Los resultados de la tabla 10 demuestran que 35 (43,8%) de los participantes tienen un nivel bajo en la dimensión despersonalización y nivel medio de autoeficacia. Existe entonces indicios de una correlación entre ambas.

**Tabla 11**

*Niveles de Apreciación de los Docentes sobre la Dimensión Baja Realización Personal y la Autoeficacia*

<b>Tabla de contingencia Autoeficacia * Dimensión baja realización personal</b>				
		Dimensión baja realización personal		Total
		Medio	Alto	
Autoeficacia	Bajo	1	8	9
		1,3%	10,0%	11,3%
	Medio	7	35	42
				37

		8,8%	43,8%	52,5%
	Alto	13	16	29
		16,3%	20,0%	36,3%
	Total	21	59	80
		26,3%	73,8%	100,0%

Los resultados de la tabla 11 demuestran que 35 (43,8%) de los participantes tienen un nivel alto en la dimensión baja realización personal y nivel medio de autoeficacia. Existe entonces indicios de una correlación entre ambas.

**Tabla 12**

*Niveles de Apreciación de los Docentes sobre la Dimensión Resolución de Problemas y la Autoeficacia*

<b>Tabla de contingencia Autoeficacia * Dimensión resolución de problemas</b>					
		Dimensión resolución de problemas			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Autoeficacia	Bajo	7	2	0	9
		8,8%	2,5%	0,0%	11,3%
	Medio	9	27	6	42
		11,3%	33,8%	7,5%	52,5%
	Alto	1	8	20	29
		1,3%	10,0%	25,0%	36,3%
Total		17	37	26	80
		21,3%	46,3%	32,5%	100,0%

Los resultados de la tabla 12 demuestran que 27 (33,8%) de los participantes tienen un nivel medio en la dimensión resolución de problemas y nivel medio de autoeficacia. Existe entonces indicios de una correlación entre ambas.

**Tabla 13**

*Niveles de Apreciación de los Docentes sobre la Dimensión Autocrítica y la Autoeficacia*

<b>Tabla de contingencia Autoeficacia * Dimensión autocrítica</b>					
		Dimensión autocrítica			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Autoeficacia	Bajo	8	1	0	9
		10,0%	1,3%	0,0%	11,3%
	Medio	21	21	0	42
					38



		26,3%	26,3%	0,0%	52,5%
	Alto	13	15	1	29
		16,3%	18,8%	1,3%	36,3%
		42	37	1	80
Total		52,5%	46,3%	1,3%	100,0%

Los resultados de la tabla 13 demuestran que 21 (26,3%) de los participantes tienen un nivel medio en la dimensión autocrítica y nivel medio de autoeficacia. Existe entonces indicios de una correlación entre ambas.

**Tabla 14**

*Niveles de Apreciación de los Docentes sobre la Dimensión Expresión Emocional y la Autoeficacia*

<b>Tabla de contingencia Autoeficacia * Dimensión expresión emocional</b>					
		Dimensión expresión emocional			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Autoeficacia	Bajo	8 10,0%	1 1,3%	0 0,0%	9 11,3%
	Medio	17 21,3%	23 28,8%	2 2,5%	42 52,5%
	Alto	3 3,8%	17 21,3%	9 11,3%	29 36,3%
Total		28 35,0%	41 51,3%	11 13,8%	80 100,0%

Los resultados de la tabla 14 demuestran que 23 (28,8%) de los participantes tienen un nivel medio en la dimensión expresión emocional y nivel medio de autoeficacia. Existe entonces indicios de una correlación entre ambas.

**Tabla 15**

*Niveles de Apreciación de los Docentes sobre la Dimensión Pensamiento Desiderativo y la Autoeficacia*

<b>Tabla de contingencia Autoeficacia * Dimensión pensamiento desiderativo</b>					
		Dimensión pensamiento desiderativo		Total	
		Bajo	Medio		
Autoeficacia	Bajo	7 8,8%	2 2,5%	9 11,3%	

	Medio	18 22,5%	24 30,0%	42 52,5%
	Alto	4 5,0%	25 31,3%	29 36,3%
Total		29 36,3%	51 63,8%	80 100,0%

Los resultados de la tabla 15 demuestran que 25 (31,3%) de los participantes tienen un nivel medio en la dimensión pensamiento desiderativo y nivel alto de autoeficacia. Existe entonces indicios de una correlación entre ambas.

**Tabla 16**

*Niveles de Apreciación de los Docentes sobre la Dimensión Apoyo Social y la Autoeficacia*

<b>Tabla de contingencia Autoeficacia * Dimensión apoyo social</b>					
		Dimensión apoyo social			Total
		Bajo	Medio	Alto	
	Bajo	7 8,8%	2 2,5%	0 0,0%	9 11,3%
Autoeficacia	Medio	14 17,5%	28 35,0%	0 0,0%	42 52,5%
	Alto	0 0,0%	14 17,5%	15 18,8%	29 36,3%
Total		21 26,3%	44 55,0%	15 18,8%	80 100,0%

Los resultados de la tabla 16 demuestran que 28 (35,0%) de los participantes tienen un nivel medio en la dimensión apoyo social y nivel medio de autoeficacia. Existe entonces indicios de una correlación entre ambas.

**Tabla 17**

*Niveles de Apreciación de los Docentes sobre la Dimensión Restructuración Cognitiva y la Autoeficacia*

<b>Tabla de contingencia Autoeficacia * Dimensión restructuración cognitiva</b>					
		Dimensión restructuración cognitiva			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Autoeficacia	Bajo	7 8,8%	2 2,5%	0 0,0%	9 11,3%

	Medio	14	28	0	42
		17,5%	35,0%	0,0%	52,5%
	Alto	0	15	14	29
		0,0%	18,8%	17,5%	36,3%
Total		21	45	14	80
		26,3%	56,3%	17,5%	100,0%

Los resultados de la tabla 17 demuestran que 28 (35,0%) de los participantes tienen un nivel medio en la dimensión restructuración cognitiva y nivel medio de autoeficacia. Existe entonces indicios de una correlación entre ambas.

**Tabla 18**

*Niveles de Apreciación de los Docentes sobre la Dimensión Evitación de Problemas y la Autoeficacia*

Tabla de contingencia Autoeficacia * Dimensión evitación de problemas					
		Dimensión evitación de problemas			Total
		Bajo	Medio	Alto	
	Bajo	7	2	0	9
		8,8%	2,5%	0,0%	11,3%
Autoeficacia	Medio	19	22	1	42
		23,8%	27,5%	1,3%	52,5%
	Alto	3	24	2	29
		3,8%	30,0%	2,5%	36,3%
Total		29	48	3	80
		36,3%	60,0%	3,8%	100,0%

Los resultados de la tabla 18 demuestran que 24 (30,0%) de los participantes tienen un nivel medio en la dimensión evitación de problemas y alto de autoeficacia. Existe entonces indicios de una correlación entre ambas.

**Tabla 19**

*Niveles de Apreciación de los Docentes sobre la Dimensión Retirada Social y la Autoeficacia*

Tabla de contingencia Autoeficacia * Dimensión retirada social					
		Dimensión retirada social			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Autoeficacia	Bajo	8	1	0	9
		10,0%	1,3%	0,0%	11,3%

	32	10	0	42
Medio	40,0%	12,5%	0,0%	52,5%
	11	17	1	29
Alto	13,8%	21,3%	1,3%	36,3%
	51	28	1	80
Total	63,8%	35,0%	1,3%	100,0%

Los resultados de la tabla 19 demuestran que 32 (40,0%) de los participantes tienen un nivel bajo en la dimensión retirada social y medio de autoeficacia. Existe entonces indicios de una correlación entre ambas.

## 4.2. Análisis inferencial

En el presente análisis inferencial se comprobarán las hipótesis de investigación utilizando el coeficiente de correlación Rho de Spearman, que es una medida de la correlación entre dos variables aleatorias continuas, según explica Hernández (2010).

### 4.2.1. Prueba de normalidad de las variables

#### Tabla 20

*Pruebas de Normalidad de las Variables Síndrome de Burnout – Afrontamiento del Estrés – Autoeficacia*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Síndrome de burnout	,144	80	,000	,941	80	,001
Afrontamiento del estrés	,134	80	,001	,932	80	,000
Autoeficacia	,174	80	,000	,917	80	,000

a. Corrección de la significación de Lilliefors

En la tabla 20, se observa la prueba de normalidad de las tres variables de investigación. Se utilizó a la prueba de Kolmogorov-Smirnov porque la muestra es mayor a 50. Asimismo, se obtuvo como resultado un nivel de significancia menor a

,05 en las tres variables por lo que se concluye que los datos no tienen distribución normal, de tal manera que se trabajará con pruebas no paramétricas. Es por eso que, se utilizará el estadístico Rho de Spearman por ser una prueba no paramétrica.

#### 4.2.2. Contraste de hipótesis general

H0: No existe una incidencia significativa entre el Síndrome de Burnout, el afrontamiento del estrés y la autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021.

Ha: Existe una incidencia significativa entre el Síndrome de Burnout, el afrontamiento del estrés y la autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021.

El nivel de significancia es 5% = 0,05 siendo el nivel de confiabilidad el 95%

El estadístico de prueba es la Regresión lineal múltiple

**Tabla 21**

*Incidencia de las Variables Síndrome de Burnout, Afrontamiento del Estrés y Autoeficacia*

Resumen del modelo					
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Sig.
1	,806 <sup>a</sup>	,650	,641	6,762	,000

a. Predictores: (Constante), Síndrome de burnout, Afrontamiento del estrés

b. Variable dependiente: Autoeficacia

En la tabla 21, el valor de Sig. es  $,000 \leq 0,05$  para las variables Síndrome de Burnout y afrontamiento del estrés que son predictoras de la variable dependiente Autoeficacia; por tanto, el modelo es bueno para explicar la variable dependiente y es estadísticamente significativo. Asimismo, se muestra que el R-cuadrado ( $R^2: 650$ )

tiene valores altos y se puede establecer una incidencia alta entre las variables independientes con la variable Autoeficacia.

## Conclusión

Existe una incidencia significativa entre el Síndrome de Burnout, el afrontamiento del estrés y la autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021.

### 4.2.3. Contrastación de la hipótesis específica 1

H0: No existe una relación significativa entre las dimensiones del Síndrome de Burnout y la Autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021.

Ha: Existe una relación significativa entre las dimensiones del Síndrome de Burnout y la Autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021.

El nivel de significancia es 5% = 0,05 siendo el nivel de confiabilidad el 95%

El estadístico de prueba es el Rho de Spearman

**Tabla 22**

*Prueba de Hipótesis entre las Dimensiones del Síndrome de Burnout y la Autoeficacia de Los Docentes del Nivel Secundaria del Distrito de Lurín, 2021.*

Prueba	Dimensiones de la variable		
	Síndrome de burnout	Autoeficacia	
Rho de Spearman	Agotamiento emocional	Coefficiente de correlación	-,760**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	80
	Despersonalización	Coefficiente de correlación	-,560**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	80
	Baja realización personal	Coefficiente de correlación	-,276**
		Sig. (bilateral)	,013
		N	80

En la tabla 22, se observa que la prueba estadística Rho de Spearman arrojó un valor de  $-.760$  de coeficiente de correlación, esto indica que existe una correlación negativa alta entre el agotamiento emocional y la autoeficacia. Asimismo, el valor de Sig. es  $,000 \leq ,05$ ; por lo tanto, se rechaza la premisa nula, se acepta la premisa alterna y se concluye que: Existe relación significativa entre el agotamiento emocional y la autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021.

En la misma tabla, se observa que la prueba estadística Rho de Spearman arrojó un valor de  $-.560$  de coeficiente de correlación, esto indica que existe una correlación negativa moderada entre la despersonalización y la autoeficacia. Asimismo, el valor de Sig. es  $,000 \leq ,05$ ; por lo tanto, se rechaza la premisa nula, se acepta la premisa alterna y se concluye que: Existe relación significativa entre la despersonalización y la autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021.

Finalmente, en la tabla 22 se observa que la prueba estadística Rho de Spearman arrojó un valor de  $-.276$  de coeficiente de correlación, esto indica que existe una correlación negativa baja entre la baja realización personal y la autoeficacia. Asimismo, el valor de Sig. es  $,013 \leq ,05$ ; por lo tanto, se rechaza la premisa nula y se acepta la premisa alterna y se concluye que: Existe relación significativa entre la baja realización personal y la autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021.

## **Conclusión**

Existe una relación significativa entre las dimensiones del Síndrome de Burnout y la Autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021.

### **4.2.4. Contrastación de la hipótesis específica 2**

H0: No existe una relación significativa entre las dimensiones del Afrontamiento del estrés y la Autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021.

Ha: Existe una relación significativa entre las dimensiones del Afrontamiento del estrés y la Autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021.

El nivel de significancia es 5% = 0.05, siendo el nivel de confiabilidad el 95%

El estadístico de prueba es el Rho de Spearman

**Tabla 23**

*Prueba de Hipótesis entre las Dimensiones del Afrontamiento del Estrés y la Autoeficacia de los Docentes del Nivel Secundaria del Distrito de Lurín, 2021*

Prueba	Dimensiones de la variable Afrontamiento del estrés	Autoeficacia	
Rho de Spearman	Resolución de problemas	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,626** ,000 80
	Autocrítica	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,239** ,032 80
	Expresión emocional	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,616** ,000 80
	Pensamiento desiderativo	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,568** ,000 80
	Apoyo social	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,753** ,000 80
	Reestructuración cognitiva	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,762** ,000 80
	Evitación de problemas	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,562** ,000 80
	Retirada social	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,488** ,000 80



En la tabla 23, observamos que la prueba estadística de Spearman arrojó un valor de ,626 de coeficiente de correlación, esto indica que existe una correlación positiva moderada entre la resolución de problemas y la autoeficacia. Asimismo, el valor de Sig. es  $,000 \leq ,05$ ; por lo tanto, se rechaza la premisa nula, se acepta la premisa alterna y se concluye que: Existe relación significativa entre la resolución de problemas y la autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021.

En la misma tabla, observamos que la prueba estadística de Spearman arrojó un valor de ,239 de coeficiente de correlación, esto indica que existe una correlación positiva baja entre la autocrítica y la autoeficacia. Asimismo, el valor de Sig. es  $,000 \leq ,05$ ; por lo tanto, se rechaza la premisa nula, se acepta la premisa alterna y se concluye que: Existe relación débil entre la autocrítica y la autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021.

En la tabla mencionada, observamos que la prueba estadística de Spearman arrojó un valor de ,616 de coeficiente de correlación, esto indica que existe una correlación positiva moderada entre la expresión emocional y la autoeficacia. Asimismo, el valor de Sig. es  $,000 \leq ,05$ ; por lo tanto, se rechaza la premisa nula, se acepta la premisa alterna y se concluye que: Existe relación significativa entre la expresión emocional y la autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021.

En la tabla presentada, observamos que la prueba estadística de Spearman arrojó un valor de ,568 de coeficiente de correlación, esto indica que existe una correlación positiva moderada entre el pensamiento desiderativo y la autoeficacia. Asimismo, el valor de Sig. es  $,000 \leq ,05$ ; por lo tanto, se rechaza la premisa nula, se acepta la premisa alterna y se concluye que: Existe relación significativa entre el pensamiento desiderativo y la autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021.

En la tabla 23, observamos que la prueba estadística de Spearman arrojó un valor de ,753 de coeficiente de correlación, esto indica que existe una correlación positiva alta entre el apoyo social y la autoeficacia. Asimismo, el valor de Sig. es  $,000 \leq ,05$ ; por lo tanto, se rechaza la premisa nula, se acepta la premisa alterna y se concluye que:

Existe relación significativa entre el apoyo social y la autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021.

En la misma tabla, observamos que la prueba estadística de Spearman arrojó un valor de ,762 de coeficiente de correlación, esto indica que existe una correlación positiva alta entre la reestructuración cognitiva y la autoeficacia. Asimismo, el valor de Sig. es  $,000 \leq ,05$ ; por lo tanto, se rechaza la premisa nula, se acepta la premisa alterna y se concluye que: Existe relación significativa entre la reestructuración cognitiva y la autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021.

En la tabla mencionada, observamos que la prueba estadística de Spearman arrojó un valor de ,562 de coeficiente de correlación, esto indica que existe una correlación positiva moderada entre la evitación de problemas y la autoeficacia. Asimismo, el valor de Sig. es  $,000 \leq ,05$ ; por lo tanto, se rechaza la premisa nula, se acepta la premisa alterna y se concluye que: Existe relación significativa entre la evitación de problemas y la autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021.

En la tabla presentada, observamos que la prueba estadística de Spearman arrojó un valor de ,488 de coeficiente de correlación, esto indica que existe una correlación positiva moderada entre la retirada social y la autoeficacia. Asimismo, el valor de Sig. es  $,000 \leq ,05$ ; por lo tanto, se rechaza la premisa nula, se acepta la premisa alterna y se concluye que: Existe relación significativa entre la retirada social y la autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021.

## **Conclusión**

Existe una relación significativa entre las dimensiones del Afrontamiento del estrés y la Autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021.

## V. DISCUSIÓN

La presente investigación de alcance correlacional, tuvo como objetivo general describir la incidencia entre el Síndrome de Burnout y el afrontamiento del estrés en la Autoeficacia de los docentes del distrito de Lurín. Además, se buscó relacionar las dimensiones de las dos primeras variables antes mencionadas con la autoeficacia de los docentes.

Resulta relevante afirmar que, dentro de las limitaciones para la realización de la presente investigación, el contexto de la pandemia en el cual nos encontramos, dificultó la aplicación de los instrumentos de manera presencial. No obstante, se procedió a buscar otras estrategias para el recojo de la información como el establecer contacto con el personal directivo que facilitó el contacto virtual con los docentes, quienes mediante un enlace compartido pudieron acceder a los instrumentos de manera asincrónica por medio del formulario google. Sin embargo, ello ralentizó la aplicación de los instrumentos a la población objetiva.

En relación a los instrumentos seleccionados para este estudio, fueron validados por profesionales expertos, con amplia trayectoria dentro del campo académico e investigación científica. En consecuencia, fueron considerados como aplicables bajo los criterios de relevancia, pertinencia y claridad. Por esta razón se procedió en la aplicación de los mismos, con escala tipo Likert y mediante una prueba piloto con la finalidad de obtener su respectiva confiabilidad; por lo cual, en una muestra de 20 docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, se obtuvo como resultado para la variable Síndrome de burnout, conformada por 22 ítems, el Alfa de Cronbach de 0,790 ;así como para la variable afrontamiento del estrés, con 40 ítems, el Alfa de Cronbach de 0,950; y finalmente para la variable autoeficacia docente, con 24 ítems, el Alfa de Cronbach de 0,943. En consecuencia, los tres instrumentos son considerados como altamente confiables.

El sustento teórico base de la investigación, se respalda para la variable Síndrome de Burnout con el autor base Maslach y Jackson (1981) quien define de manera práctica y funcional dicha variable. Así también para la variable afrontamiento del estrés, se respalda en base a Lázarus y Folkman (1986) quien

realizó estudios diversos sobre dicha variable en ámbitos nacionales e internacionales. Finalmente, la variable autoeficacia docente, se respalda en la base teórica de Bandura (1995), quien aporta con diversos estudios a la definición de esta variable.

Con respecto al análisis descriptivo para la presente investigación se ha realizado con las tablas de frecuencia y tablas de contingencia. De esta manera, se ha analizado el comportamiento de las variables de estudio y la correlación de las dimensiones de las dos primeras variables con la tercera variable. Por lo tanto, en sus resultados se evidencia que, respecto al Síndrome de Burnout de los docentes, 8 (10%) tienen un nivel alto, 43 (53.75%) poseen un nivel medio y 29 (36.25%) de los docentes consideran que tienen un nivel bajo. En relación al afrontamiento de estrés de los docentes, 28 (35%) consideran que tienen un nivel alto de afrontamiento del estrés, 43 (56.75%) evidencia un nivel medio y 9 (11.25%) sostienen que tienen un nivel bajo. Mientras que, la autoeficacia de los docentes, 29 (36,25%) estiman que poseen un nivel alto, en tanto que, 44 (55%) presenta un nivel medio y 7 (8,75%) manifiesta un nivel bajo de autoeficacia. Así podemos afirmar que, según el comportamiento de las variables, la autoeficacia de los docentes en su mayoría, se manejan en un mayor nivel respecto a las otras dos variables.

En el análisis de las tablas de contingencia se aprecia indicios de la correlación entre la dimensión agotamiento emocional del Síndrome de Burnout y la variable autoeficacia docente. Esto debido a que 29 (36,3%) de los docentes concibe un nivel bajo de la dimensión agotamiento emocional con un nivel alto de su autoeficacia. Los resultados descriptivos de relación entre la dimensión despersonalización y la autoeficacia 35 (43,8%) demuestran que los participantes tienen un nivel bajo en la dimensión despersonalización en relación con el nivel medio de su autoeficacia docente. Así mismo referente a la relación de la dimensión baja realización personal y la autoeficacia, 35 (43,8%) de los docentes se asume que tienen un nivel alto de esta dimensión que se relaciona con el nivel medio de su autoeficacia.

En consecuencia, al analizar las tablas de contingencia se puede afirmar que los mayores porcentajes se encuentran en el nivel alto de las dimensiones del Síndrome de Burnout respecto al nivel medio de la autoeficacia de los docentes.

En el análisis de las tablas de contingencia en relación a la dimensión resolución de problemas de la variable afrontamiento del estrés con la variable autoeficacia docente 27 (33,8%) se evidencia relación entre el nivel medio de esta dimensión con el nivel medio de la autoeficacia de los docentes. En ese mismo sentido se aprecia que 21 (26,3%) de los docentes expresa que la dimensión autocritica en un nivel medio se relaciona con el nivel medio de la autoeficacia de los docentes. En esa misma línea, la estadística descriptiva expresa que 23 (28,8%) de los participantes presenta un nivel medio de la dimensión expresión emocional y guarda relación con el nivel medio de la autoeficacia de los docentes. Del mismo modo 25 (31,3%) de los docentes perciben un nivel medio de la dimensión pensamiento desiderativo que se relaciona con el nivel alto de percepción de autoeficacia de los docentes. Así mismo 28 (35,0%) de los participantes describen que poseen un nivel medio de la dimensión apoyo social, lo que se relaciona con el nivel medio de la autoeficacia de los docentes. Además, 28 (35,0%) de los docentes presenta un nivel medio de la dimensión reestructuración cognitiva que se relaciona con el nivel medio de la autoeficacia de los docentes. También 24 (30,0%) de los participantes refleja un nivel medio en la dimensión evitación de problemas que se relaciona con el nivel alto de la autoeficacia docente. Por último, 32 (40,0%) de los participantes evidencia un nivel bajo en la dimensión retirada social que se relaciona con el nivel medio de la autoeficacia de los docentes.

En consecuencia, el análisis de las tablas de contingencia en general se aprecia que los mayores porcentajes respecto a las dimensiones del afrontamiento de estrés se encuentran en un nivel medio lo que se relaciona con el mismo nivel de la autoeficacia de los docentes.

Interpretando los resultados obtenidos en la estadística inferencial se afirma que existe incidencia entre las tres variables; lo cual se respalda con la prueba estadística, en la cual se obtuvo una correlación lineal de  $R = 0.806$  y ( $R^2$ , 650), con una Sig.  $P = ,000$ , lo que demuestra una intensidad fuerte entre las variables

predictoras: Síndrome de Burnout, afrontamiento del estrés con la variable dependiente autoeficacia docente, estableciendo de esta manera una relación causal lineal. Esto se asemeja con la investigación de Herencia (2017), quién realizó un estudio con el propósito de establecer la relación entre la autoeficacia y el Síndrome de Burnout, con la población de 67 docentes y la aplicación del instrumento: cuestionario. El resultado indica que los docentes evidencian que existe una relación significativa entre el nivel de autoeficacia y el síndrome de burnout. En su resultado el coeficiente  $r$  de Pearson de (0.578\*\*) indica que la correlación es alta, similar al resultado del presente estudio. De igual manera, en la investigación realizada por Rivas y Navas (2020) se propuso relacionar el estrés laboral con autoeficacia; en sus resultados obtuvo un coeficiente de correlación de Spearman de ( $r_s = -.301$ )., lo que se infiere que existe una relación de tendencia negativa y moderada entre ambas variables y supone lo siguiente: a pesar que las estrategias del afrontamiento de estrés sean inadecuadas, la percepción de autoeficacia de los docentes estará a un nivel medio o moderado. Estos resultados contrastan con esta investigación que estableció una correlación positiva entre ambas variables. En esa misma línea, el estudio de Granados (2017) tiene características similares, cuando se analiza la relación entre el Burnout y la autoeficacia se encontró que esta última es altamente predictiva con todas las dimensiones del Burnout. Estos resultados de correlación se respaldan en la teoría de Pérez (2020) quien afirmó que al síndrome de Burnout como la incapacidad que tiene una persona para hacer frente al estrés emocional a causa de la sobrecarga de energía y recursos en el desempeño laboral, y que tiene como efecto la sensación de fracaso y agotamiento crónico.

Este estudio también buscó correlacionar las dimensiones de las variables Síndrome de burnout y afrontamiento del estrés con la variable autoeficacia docente, por lo tanto, en los resultados de las pruebas de hipótesis específicas, se tiene que, la dimensión agotamiento emocional del Síndrome de burnout se relaciona con la variable autoeficacia docente, avalado por su resultado estadístico cuyo coeficiente de correlación es de -0,760, con una significancia de  $P = 0,000$ ; estableciendo una correlación inversa alta, resultado que se asemeja al estudio de Lima (2020), quien correlacionó la misma variable y dimensión antes mencionada, obteniendo una correlación de -0,31, señalando una correlación inversa entre ambas. Dicho resultado es avalado por Barreto (2013) quien afirma que el agotamiento emocional

se refiere a una reducción de los recursos emocionales para actuar, acompañado de manifestaciones somáticas y psicológicas, como la ansiedad y la irritabilidad. Es decir, que este sentimiento de cansancio afecta la percepción del docente en el ejercicio de su profesión. De la misma manera, en este análisis es preciso destacar el resultado de la correlación entre la dimensión despersonalización con la variable autoeficacia, cuyo coeficiente de correlación es de -0,560 con una significancia de  $P=0,000$ , lo cual indica una correlación inversa moderada, resultado que se asemeja con la investigación de Calderón (2018) quien relacionó esta dimensión con la misma variable obteniendo una correlación de -0,272. Si bien existe en ambas investigaciones una correlación negativa, hay diferencia en el nivel de intensidad que se establece entre la despersonalización y la autoeficacia del docente. También es resaltante destacar la relación de la dimensión baja realización personal con la autoeficacia estableciéndose un coeficiente de -0,276, resultado que contrasta con el estudio de Calderón (2018) cuyo coeficiente de correlación es 0,491. Estos resultados son compatibles con la teoría de Vicente (2019) quien afirma que los efectos de Burnout implican consecuencias nocivas para el individuo y para la institución en la que éste trabaja. De ello se infiere los efectos determinantes del entorno laboral en la vida personal y en las interacciones sociales de los docentes.

Es necesario contrastar la correlación de la dimensión reestructuración cognitiva del afrontamiento de estrés con la autoeficacia docente en la cual el coeficiente de correlación resultó 0,762, por lo que se deduce que existe una relación significativa entre la dimensión y la variable señalada. Ello es compatible con el aporte teórico de Vidal (2019) que sostiene que el estrés afecta la estabilidad intrapersonal y las relaciones interpersonales. Del mismo modo es relevante destacar la correlación que existe entre las dimensiones, apoyo social, resolución de problemas y expresión emocional con la autoeficacia docente obteniéndose un coeficiente de correlación de., 0,753, 0,626 y 0,616 respectivamente, por lo que se infiere la existencia de una relación significativa. Asimismo, es importante destacar la correlación existente entre las dimensiones pensamiento desiderativo, evitación de problemas y retirada social con la autoeficacia docente cuyo coeficiente de correlación resultó 0,568, 0,562 y 0,488 de forma respectiva. Todas las dimensiones mencionadas anteriormente presentan una significancia de  $P = 0,000$  con lo cual se puede afirmar la existencia de una relación significativa entre las dimensiones y la

variable mencionadas. Estos resultados contrastan con la investigación de Gallegos (2019) quien no halló correlación entre las dimensiones con la autoeficacia, probablemente porque fue aplicada a personal administrativo. De la misma forma la investigación realizada por Lima (2017) tampoco encontró relación entre las dimensiones del estrés con la autoeficacia. Finalmente resulta necesario correlacionar la dimensión autocrítica del afrontamiento del estrés con la autoeficacia docente con un coeficiente de correlación de 0,239 con una significancia  $P= 0,032$ , evidenciando un nivel de baja significancia y correlación. Similar resultado es corroborado por la investigación de Matamoros y Paquiyauri (2016) quienes utilizaron el inventario de estrategias de afrontamiento del estrés con las ocho dimensiones que se aplicaron en esta investigación.



## VI. CONCLUSIONES

1. El objetivo general buscó conocer el nivel de incidencia de las variables Síndrome de burnout y afrontamiento del estrés en la variable autoeficacia docente. Al respecto se concluye que, existe incidencia significativa entre el Síndrome de burnout, afrontamiento del estrés y la autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín; dado que, el coeficiente  $R = 0.806$  y ( $R^2$ , 650), además de tener en cuenta el valor de Sig.  $P = 0,00$ .
2. El primer objetivo específico, está referido a relacionar las dimensiones de la variable Síndrome de burnout con la variable autoeficacia docente. En ese sentido, respecto a la relación de la dimensión agotamiento emocional con la variable autoeficacia docente, se concluye que, existe relación significativa inversa entre la variable y dimensión mencionada, avalada, por el resultado de Sig.  $P=0,00$ , con un coeficiente de correlación de  $-,760^{**}$  Así mismo respecto a la relación de la dimensión despersonalización del Síndrome de burnout con la autoeficacia docente, se concluye que, existe una relación significativa inversa entre las antes mencionadas, respaldado por el resultado de Sig.  $P=0,00$ , con un coeficiente de correlación de  $-,560^{**}$  En esa misma línea, al relacionar la dimensión baja realización personal del Síndrome de burnout con la autoeficacia docente, se concluye que, existe una relación significativa inversa entre la dimensión y la variable mencionada toda vez que, el valor de Sig.  $P= 0,013$ , con un coeficiente de  $-,276^{**}$ .
3. El segundo objetivo específico propuso relacionar las dimensiones de la variable afrontamiento del estrés con la variable autoeficacia docente. En ese sentido al relacionar la dimensión resolución de problemas con la autoeficacia, se obtuvo una relación significativa respaldado por el resultado de Sig. en el cual  $P= 0,00$ , con el coeficiente de correlación  $0,626^{**}$ . En esa línea, se buscó relacionar la dimensión autocrítica del afrontamiento de estrés con a la variable autoeficacia, concluyendo que, existe relación significativa entre la dimensión y la variable mencionada debido a la Sig. de  $P= 0,000$  con un coeficiente de correlación de  $0,239^{**}$ . Así mismo respecto a la relación de la dimensión expresión emocional del afrontamiento del estrés con la variable autoeficacia docente, se concluye que, existe una relación significativa entre las antes mencionadas, respaldado por el resultado de Sig.

P=0,00, con un coeficiente de correlación de 0,616\*\*. De igual modo, al relacionar la dimensión pensamiento desiderativo del afrontamiento del estrés con la variable autoeficacia docente, se concluye que, existe una relación significativa entre la dimensión y variable mencionada toda vez que, el valor de Sig. P= 0,00, con un coeficiente de 0,568\*\*. De igual manera al relacionar la dimensión apoyo social del afrontamiento del estrés con la autoeficacia docente, se concluye que, existe relación significativa entre la dimensión y la variable antes mencionadas, ya que en sus resultados de Sig. el valor de P=0,00, y el coeficiente de correlación es de 0,753\*\*. En ese marco, se buscó relacionar la dimensión reestructuración cognitiva del afrontamiento del estrés con la variable autoeficacia docente, concluyendo que, existe relación significativa entre la variable y dimensión mencionada debido a la Sig. de P= 0,000 con un coeficiente de correlación de 0,762\*\*. A la vez, se buscó relacionar la dimensión evitación de problemas del afrontamiento del estrés con la variable autoeficacia docente, concluyendo que, existe relación significativa entre la variable y dimensión mencionada debido a la Sig. de P= 0,000 con un coeficiente de correlación de 0,562\*\*. Finalmente, se planteó relacionar la dimensión retirada social del afrontamiento del estrés con la variable autoeficacia docente, se concluye que, existe relación significativa entre la variable y dimensión mencionada debido a la Sig. de P= 0,000 con un coeficiente de correlación de 0,488\*\*.

## **VII. RECOMENDACIONES**

1. A la Dirección Regional de Lima Metropolitana se recomienda implementar talleres formativos y psicológicos sobre el Síndrome de burnout para mejorar la salud mental de los docentes de tal manera que pueda afrontar adecuadamente el estrés y así fortalecer su autoeficacia en el quehacer pedagógico.
2. A las Unidades de Gestión Educativa Local, se recomienda destinar especialistas y psicólogos que promuevan la salud mental y gestión de las emociones a través de las redes educativas que permita disminuir el impacto del Síndrome de burnout en los educadores; de modo que se fortalezca la salud física y psicológica de los docentes y mejore su autoeficacia.
3. A la comunidad Docente, se recomienda participar en talleres auto formativos relacionados con la reducción del Síndrome de burnout y estrategias para el afrontamiento del estrés que permita mejorar su autoeficacia pedagógica.

## VIII. PROPUESTA

Los resultados y recomendaciones del estudio realizado, sustentan la necesidad de proponer:

### **Plan de Capacitación sobre salud mental para reducir el Síndrome de Burnout en los docentes del nivel secundaria**

#### **1. Descripción del Plan:**

A partir de los resultados hallados en la investigación, se hace necesario formular un plan de capacitación dirigido a los profesores de las instituciones educativas públicas de la jurisdicción de Lurín, para fortalecer sus competencias socioemocionales a nivel personal.

#### **2. Fundamento:**

El Síndrome de burnout es considerado un estado de cansancio físico y mental originado por un estrés permanente vinculado a un entorno laboral caracterizado por la interrelación de personas como es el ámbito donde se desenvuelven los docentes, lo cual incide en su salud y estado emocional; lo cual repercute en su quehacer pedagógico de manera individual e institucional.

#### **3. Objetivo General:**

Brindar estrategias al personal docente para reconocer y reducir los efectos del síndrome de Burnout de tal manera que, fortalezca su salud mental e interrelaciones positivas en su quehacer pedagógico.

#### **4. Objetivos Específicos:**

- Ejecutar un taller sobre salud mental y estrategias de afrontamiento del estrés dirigido a los profesores de las Instituciones Educativas.
- Compartir estrategias que ayuden a los docentes a reducir los efectos del Síndrome de burnout que permita gestionar sus emociones e interrelaciones.
- Brindar estrategias socioafectivas que permitan regular sus emociones a nivel personal e impersonal.

## 5. Descripción del Taller de Capacitación

El taller de capacitación se desarrollará previa invitación y coordinación a todos los docentes del distrito de Lurín. Posteriormente se compartirá la temática a desarrollarse y la temporalidad del mismo. Se entregará previamente material de manera virtual a sus correos electrónicos y redes sociales, con la finalidad que socialicen información.

## 6. Planificador de Actividades

Dimensiones del Síndrome de burnout	Temática	Participantes	Producto
Agotamiento emocional	Gestión de emociones : el arte de una comunicación efectiva	Docentes de las Instituciones Educativas	Dinámica que refleje sus emociones durante la comunicación entre docentes.
Despersonalización	¿Cómo establecer relaciones armoniosas desde la empatía y asertividad?	Docentes de las Instituciones Educativas	Sociodrama de una situación real en la cual se refleje la empatía y asertividad
Baja rendimiento personal	Autoestima y motivación: creciendo como ser humano	Docentes de las instituciones educativas	Juego de roles

## 7. Materiales

- Laptop, proyector, papelógrafo, plumones, hojas de colores, tijeras, gomas, tarjetas metaplan y hojas bond.

## 8. Recursos Humanos:

- Psicólogos de la comunidad.
- Directivos y Docentes de las instituciones educativas.

## 9. Presupuesto

<b>Acciones</b>	<b>Materiales</b>	<b>Costo</b>	<b>Fuentes de Financiamiento</b>
<b>Taller de capacitación</b>	Laptop	S/. 3000	<b>Ministerio de Educación</b>
	Proyector	S/. 100	
	Palelógrafos	S/. 200	
	Hojas de colores	S/. 250	
	Tijeras y gomas	S/. 150	
	Hojas bond y metaplan	S/. 150	

## 10. Evaluación

- Del cumplimiento de la propuesta
- De los logros y dificultades que se presentan durante la etapa de ejecución.

## REFERENCIAS

- Bada O., Salas R., Castillo E., Arroyo E. y Carbonell E. (2020). Estrés laboral y clima organizacional en docentes peruanos. *Medisur*, 18(6),1138-1144.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180065571009>
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.  
<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989ACD.pdf>
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality en L. Pervin & O. John (ed.), *Handbook of personality* (2nd ed.), pp. 154-196.  
<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1999HP.pdf>
- Barreto, M. E. (2013). Síndrome de Burnout y estrés laboral en profesores.  
<http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/11114>
- Barrio, J.A., García, M.R., Ruiz, I. y Arce, A. (2006). El estrés como respuesta. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1),37-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832311003>
- Behar, D (2008). *Metodología de la investigación*. Editorial Shalom.  
<http://rdigital.unicv.edu.cv/bitstream/123456789/106/3/Libro%20metodologia%20investigacion%20este.pdf>
- Bernal, César A. (2010). *Metodología de la Investigación*. (3ra edición). Pearson Educación. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>

- Calderón, G. (2018). Carga de trabajo, autoeficacia profesional y síndrome de Burnout en docentes escolares de Lima Metropolitana. [Tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres]. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/4580>
- Cano, F., Rodríguez, L. y García, J. (2006). Adaptación del inventario de estrategias de afrontamiento. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 35 (1), pp.29-39. [https://fjcano.info/images/test/CSI\\_art\\_esp.pdf](https://fjcano.info/images/test/CSI_art_esp.pdf)
- Carhuachin, A. (2017). Relación entre las estrategias de afrontamiento y el síndrome de burnout de los docentes de una universidad de Lima Metropolitana 2017. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/27533/Carhuachin\\_SAP.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/27533/Carhuachin_SAP.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Carrasco, S. (2017). *Metodología de la investigación científica*. Editorial San Marcos. [https://kupdf.net/download/metodologia-de-la-investigacion-cientifica-carrasco-diaz\\_59065f94dc0d60a122959e9d\\_pdf#modals](https://kupdf.net/download/metodologia-de-la-investigacion-cientifica-carrasco-diaz_59065f94dc0d60a122959e9d_pdf#modals)
- Casas, Y. y Blanco, A. (2016). Una revisión de la investigación educativa sobre autoeficacia y teoría cognitivo social en Hispanoamérica. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 68(4), 27-47. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.44637>
- Collado A., Tárraga R., La Cruz I. y Sanz P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida ante la educación inclusiva. *Educar*, 56 (2) 509-523. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>
- Concytec (2018). Bases para el otorgamiento de la distinción al mérito Santiago Antúnez de Mayolo Gomero, de reconocimiento al investigador que contribuye al desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación



tecnológica. [https://portal.concytec.gob.pe/images/noticias/convocatoria-sam-18/bases-santiago\\_antunez\\_mayolo.pdf](https://portal.concytec.gob.pe/images/noticias/convocatoria-sam-18/bases-santiago_antunez_mayolo.pdf)

Díaz, A. (2014). Influencia del síndrome de burnout en el desempeño docente de los profesores de la facultad de ciencias de la salud de la Universidad Nacional del Callao – 2013. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].

[https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/3763/D%c3%adaz\\_t.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/3763/D%c3%adaz_t.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Flor, R. (2021). Estrategia de Afrontamiento para Reconocer Síntomas Primarios del Síndrome de Burnout del Sistema Educativo - Ecuador. 2020. [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo].

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/58926>

Gallegos, A. (2019). Estrés laboral y autoeficacia en el personal administrativo de una universidad privada de Lima, 2019. [Tesis de maestría, Universidad Ricardo Palma]. <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/3132>

Granados, L. (2017). Análisis del estrés y burnout en una muestra de docentes no universitarios y su relación con la autoeficacia general. [Tesis de doctorado, Universidad de Alicante]. <http://hdl.handle.net/10045/73815>

Herencia, A. (2017). Autoeficacia y Síndrome de Burnout en docentes del Colegio de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1351>

Hernández, L. y Cenicerros, D. (2018). Autoeficacia y desempeño docentes, ¿una relación entre variables? *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 171-192. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732018000300171&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300171&lng=es&tlng=es).

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Juárez, A. (2014). Entrevista con Christina Maslach: reflexiones sobre el síndrome de Burnout. *Liberabit*, 20(2), 199-208. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272014000200001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272014000200001&lng=es&tlng=es).

Krzemien, D. (2007). Estilos de Personalidad y Afrontamiento Situacional Frente al Envejecimiento en la Mujer. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(2), 139- 150. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28441204.pdf>

Lazarus R. y Folkman S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. (7.a ed.). Editorial Martínez Roca S.A.

Lima, L. (2017). Estrés laboral, burnout y autoeficacia en docentes universitarios de una universidad privada de Lima. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/21974>

Lovo, J. (2020). Síndrome de burnout: Un problema moderno. *Entorno*, (70), 110–120. <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i70.10371>

- Manrique, R. (2021). Síndrome de Burnout y estilos de afrontamiento en Docentes del distrito de Cayma. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de San Agustín]. <http://hdl.handle.net/20.500.12773/12275>
- Maslach, C. (1976). Burnout. *Human Behavior*, 5(9), 16-22. [https://www.researchgate.net/publication/263847499\\_Burned-Out](https://www.researchgate.net/publication/263847499_Burned-Out)
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 12, pp. 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Matamoros Romero, E., & Paquiyauri Choque, R. (2016). Estrategias de afrontamiento frente al estrés en estudiantes de la Facultad de Enfermería, Universidad Nacional de Huancavelica-2016. <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/1085>
- McInerney, D. y Van, S. (eds.) (2007). *Big theories revisited*. Information age Publishing. [https://www.researchgate.net/publication/342011236\\_Big\\_Theories\\_Revisited\\_2](https://www.researchgate.net/publication/342011236_Big_Theories_Revisited_2)
- Merino, E. y Lucas, S. (2016). La autoeficacia y la autorregulación como variables moderadoras del estrés laboral en docentes de educación primaria. *Universitas Psychologica*, 15(1), 205-218. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.aavm>

- Ministerio de Educación ( 2012). Marco del Buen Desempeño Docente. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Montejo, E. (2018). El síndrome del burnout en el profesorado de la ESO. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/28333/1/T35729.pdf>
- Olivares, V. (2017). Laudatio: Dra. Christina Maslach, Comprendiendo el Burnout. *Ciencia & trabajo*, 19(58), 59-63. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492017000100059>
- Olaz, F. y Pérez, E. (2012). Creencias de Autoeficacia: líneas de investigación v desarrollo de escalas. *Revista tesis*, 1, pp. 157-170. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/tesis/article/view/2881>
- Palacios, B. M. (2018). Estrés y burnout en docentes de la Facultad de Psicología. [Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca]. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/30374>
- Perandones, T. y Herrera, L. (2017). Autoeficacia docente y fortalezas y virtudes personales en docentes de república dominicana. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1),387-396. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853365038>
- Pérez, M. (2020). Burnout y engagement laboral en la práctica pedagógica en docentes de educación inicial, del distrito de Comas 2020. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/54599>

- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesorado universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Editorial Narcea.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=320411>
- Quispe, G. (2018). Niveles de autoeficacia percibida y frecuencia de Procrastinación académica en estudiantes de Secundaria de la i.e. n°1263. [Tesis de maestría, Universidad San Martín de Porres].  
[https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/3538/quispe\\_agi.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/3538/quispe_agi.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rivas, C. P. y Navas, E. Y. (2020). Estrés laboral y autoeficacia docente en profesores de dos Universidades privadas. [Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat] <http://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/3146>
- Saborío, L. e Hidalgo, L. (2015). Síndrome de Burnout. *Medicina Legal de Costa Rica*, 32(1),119-124.  
[http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-00152015000100014&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-00152015000100014&lng=en&tlng=es).
- Sandín, B., &Chorot, P. (2003). Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE): Desarrollo y validación preliminar. *Revista de psicopatología y psicología clínica*. 8 (1), 39-53. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.8.num.1.2003.3941>
- Sotelo, J., Cubillos, Y. y Castañeda, J. (2019). Evaluación de Estrés Laboral y Síndrome de Burnout en Colaboradores de Firma de Abogados Coosoliserv en la Ciudad de Bogotá. [Tesis de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios] <https://hdl.handle.net/10656/8094>

- Supo, K. (2020). Afrontamiento del estrés y bienestar psicológico en docentes del distrito de Los Olivos. Lima, 2020. [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/54182>
- Tschannen, M., Hoy, W. y Woolfolk, A. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*.68(2):202-248. doi:[10.3102/00346543068002202](https://doi.org/10.3102/00346543068002202)
- Unidad de Medición de la Calidad (UMC) (2009) Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana. Estudio cualitativo en 5 escuelas estatales de Lima. Capítulo VII: Creencias pedagógicas de los docentes. Lima – Perú: Ministerio de Educación. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2521623>
- Valdivieso, J., Reoyo, N., Martín, L., Carbonero, M. y Freitas, A. (2014). Estilos de enseñanza y autoeficacia docente en educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1),387-395. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851788044>
- Vásquez, J. (2020). Propiedades psicométricas del inventario burnout de Maslach en colaboradores de una empresa paraestatal de Trujillo. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/54182>
- Vidal, V. (2019). *El estrés laboral: análisis y prevención*. Prensas de la Universidad de Zaragoza. <http://digital.casalini.it/9788417873295>
- Virla, MQ (2010). *Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach*. Telos, 12 (2), 248-252. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99315569010.pdf>

## **ANEXOS**

## Anexo 1. Matriz de consistencia

Problema	Objetivos	Hipótesis	Metodología	Población y muestra	Técnica e instrumento
<b>Problema general:</b>	<b>Objetivo general:</b>	<b>Hipótesis general:</b>			
¿Qué incidencia existe entre el Síndrome de Burnout, el afrontamiento del estrés con la autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021?	Describir la incidencia entre el Síndrome de Burnout, el afrontamiento del estrés y la autoeficacia de los docentes del nivel secundaria de Lurín, 2021.	Existe una incidencia significativa entre el Síndrome de Burnout, el afrontamiento del estrés y la autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021.	Tipo básico	Docentes de instituciones educativas públicas.	
<b>Problemas específicos:</b>	<b>Objetivos específicos:</b>	<b>Hipótesis específicas:</b>	Enfoque cuantitativo	La muestra estará constituida por 80 docentes del nivel secundaria.	Encuesta cuestionario
<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué relación existe entre las dimensiones del Síndrome de Burnout y la Autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021?</li> <li>¿Qué relación existe entre las dimensiones del Afrontamiento del estrés y la Autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Describir la relación que existe entre las dimensiones del Síndrome de Burnout y la Autoeficacia de los docentes del nivel secundaria de Lurín, 2021.</li> <li>Describir la relación que existe entre las dimensiones del Afrontamiento de estrés y la Autoeficacia de los docentes del nivel secundaria de Lurín, 2021.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existe una relación significativa entre las dimensiones del Síndrome de Burnout y la Autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021.</li> <li>Existe una relación significativa entre las dimensiones del Afrontamiento de estrés y la Autoeficacia de los docentes del nivel secundaria del distrito de Lurín, 2021.</li> </ul>	Diseño Hipotético-deductivo Transversal, descriptivo, correlacional.		



## Anexo 2: Operacionalización de la Variable 1: Síndrome de Burnout

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de Medición
<b>Síndrome de Burnout</b>	Según Maslach y Jackson (1981), el síndrome de Burnout se define como una reacción al estrés extenso a nivel particular y laboral, determinado en las dimensiones agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal.	Se entenderá como aquellos resultados obtenidos a través del instrumento denominado Inventario de burnout (MBI) de Maslach y Jackson (1981). Consta de dimensiones (3), ítems (22), para ello se optó por una escala de medición por cada ítem:	Agotamiento emocional	Describen los sentimientos de una persona exhausta por el propio trabajo	1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20	Tipo Likert
			Despersonalización	Describen una respuesta impersonal y fría hacia los receptores de los servicios o cuidados del personal	5, 10, 11, 15, 22	0=Nunca 1=Pocas veces al año 2=Una vez al mes 3=Pocas veces al mes 4=Una vez a la semana 5=Pocas veces a la semana 6=Todos los días
			Baja realización personal	Describen sentimientos de competencia y éxito en el trabajo propio con personas	4, 7, 9, 12, 17, 18,19, 21	

*Adaptado de Maslach y Jackson (1981)*

### Anexo 3: Operacionalización de la Variable 2: Afrontamiento del estrés

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de Medición
<b>Afrontamiento del estrés</b>	Lazarus y Folkman (1986) definen el Afrontamiento del estrés como esas estrategias cognitivas y conductuales diseñadas para tratar, aminorar o suprimir el estrés en diversas situaciones.	Se entenderá por Afrontamiento del estrés a aquellos resultados obtenidos a través del instrumento denominado Inventario de estrategias de afrontamiento. Consta de dimensiones (8), ítems (40), para ello se optó por una escala de medición por cada ítem:	Resolución de problemas	Analizar las causas Plan de acción	1, 9, 17, 25, 33	Tipo Likert  Nunca 1 Casi nunca 2 A veces 3 Casi siempre 4 Siempre 5
			Autocrítica	Autoculparse Autoconvencerse	2, 10, 18, 26, 34	
			Expresión Emocional	Ver aspectos positivos	3, 11, 19, 27, 35	
			Pensamiento desiderativo	Irritarse Agresión	4, 12, 20, 28, 36	
			Apoyo social	Tratar de olvidar Otras actividades	5, 13, 21, 29, 37	
			Reestructuración cognitiva	Pedir consejo Expresar sentimientos	6, 14, 22, 30, 38	
			Evitación de problemas	Negación Evitación	7, 15, 23, 31, 39	
			Retirada social	Rezar Asistir a misa	8, 16, 24, 32, 40	

*Adaptado de Carhuachin (2017)*

#### Anexo 4: Operacionalización de la Variable 3: Autoeficacia

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de Medición
<b>Autoeficacia</b>	Según Bandura (1995) La autoeficacia es el conocimiento o creencia propia de un individuo sobre sus propias capacidades en un contexto determinada. Estas creencias tienen un impacto en sus pensamientos, sentimientos y acciones.	Se entenderá por Autoeficacia a aquellos resultados obtenidos a través del instrumento denominado Escala de Autoeficacia percibida (EAP) de Tschannen Moran & Woolfolk.	Eficacia en el manejo del estudiante	Autovaloración sobre su capacidad para influir positivamente en los estudiantes	1,2,4,6,9,12,14, 22	Tipo Likert  Nada 1 Muy poco 2 Algo 3 Bastante 4 mucho 5
		Consta de 3 dimensiones (3), ítems (24), para ello se optó por una escala de medición por cada ítem:	Eficacia en las prácticas instruccionales	Autovaloración con relación a su capacidad para mejorar el aprovechamiento académico	7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24	
			Eficacia en el manejo de la clase	Autovaloración con relación a su capacidad para mantener el orden y la disciplina	3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21	

*Adaptado de Lima (2017)*

## Anexo 5. Cuestionario que mide Síndrome de Burnout

### CUESTIONARIO DE SINDROME DE BURNOUT

#### Estimado docente:

A continuación, encontrará una serie de enunciados acerca de su trabajo y de sus sentimientos en él. Le pedimos su colaboración respondiendo a ellos como lo siente. No existen respuestas mejores o peores, la respuesta correcta es aquella que expresa verídicamente su propia existencia. Los resultados de este cuestionario son estrictamente confidenciales y en ningún caso accesibles a otras personas. Su objeto es contribuir al conocimiento de las condiciones de su trabajo y mejorar su nivel de satisfacción.

#### Instrucciones:

Señor(a). Docente, esta encuesta tiene un carácter anónimo. A cada una de las frases debe responder expresando la frecuencia con que tiene ese sentimiento, exprese su respuesta marcando con una X de la siguiente forma: (0) Nunca (1) Pocas veces al año (2) Una vez al mes (3) Pocas veces al mes (4) Una vez a la semana (5) Pocas veces a la semana (6) Todos los días

Escala	Equivalencia	Valor
Todos los días	Todos los días está presente este sentimiento	6
Pocas veces a la semana	Pocas veces a la semana está presente este sentimiento	5
Una vez a la semana	Una vez a la semana está presente este sentimiento	4
Pocas veces al mes	Pocas veces al mes está presente este sentimiento	3
Una vez al mes	Una vez al mes está presente este sentimiento	2
Pocas veces al año	Pocas veces al año está presente este sentimiento	1
Nunca	Nunca está presente este sentimiento	0

N°	Dimensiones/Ítems	VALORACIÓN						
		0	1	2	3	4	5	6
<b>Agotamiento emocional</b>								
1	Me siento emocionalmente defraudado en mi trabajo							
2	Cuando termino mi jornada de trabajo me siento agotado							
3	Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento agotado							
4	Siento que trabajar todo el día con la gente me cansa							
5	Siento que mi trabajo me está desgastando							
6	Me siento frustrado por el trabajo							
7	Siento que estoy demasiado tiempo en mi trabajo							
8	Siento que trabajar en contacto directo con la gente me cansa							
9	Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades							
<b>Despersonalización</b>								
10	Siento que estoy tratando a algunos beneficiados de mí, como si fuesen objetos impersonales							
11	Siento que me he hecho más duro con la gente							
12	Me preocupa que este trabajo me está endureciendo emocionalmente							
13	Siento que realmente no me importa lo que les ocurra a las personas a las que tengo que atender profesionalmente							

14	Me parece que los beneficiarios de mi trabajo me culpan de algunos problemas								
<b>Baja realización personal</b>									
15	Siento que puedo entender fácilmente a las personas que tengo que atender								
16	Siento que trato con mucha efectividad los problemas de las personas a las que tengo que atender								
17	Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo								
18	Me siento muy enérgico en mi trabajo								
19	Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable en mi trabajo								
20	Me siento estimulado después de haber trabajado íntimamente con quienes tengo que atender								
21	Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo								
22	Siento que en mi trabajo los problemas emocionales son tratados de forma adecuada								

## Anexo 6. Cuestionario que mide Afrontamiento del estrés

### CUESTIONARIO DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS

#### Estimado docente:

La presente encuesta tiene como finalidad recoger información relacionada sobre Estrategias de afrontamiento del estrés de los docentes de instituciones educativas públicas. La información proporcionada por Ud. tendrá carácter estrictamente confidencial y de uso exclusivamente reservado a fines de investigación

#### Instrucciones:

Señor(a). Docente, esta encuesta tiene un carácter anónimo. A cada una de las frases debe responder expresando la frecuencia con que tiene ese sentimiento, exprese su respuesta de la siguiente forma: (1) Nunca (2) Casi nunca (3) A veces (4) Casi siempre (5) Siempre.

Por favor señale el número que considere más adecuado.

Escala	Equivalencia	Valor
Siempre	Siempre está presente este sentimiento	5
Casi siempre	Casi siempre está presente este sentimiento	4
A veces	A veces está presente este sentimiento	3
Casi nunca	Casi nunca está presente este sentimiento	2
Nunca	Nunca está presente este sentimiento	1

N°	Dimensiones/Ítems	1	2	3	4	5
	Resolución de problemas					
1	Lucho para resolver mis problemas					
2	Me esfuerzo para resolver mis problemas					

3	Hago frente al problema					
4	Supe lo que había que hacer, así que doblé mis esfuerzos y traté con más ímpetu de hacer que las cosas funcionaran					
5	Mantengo mi postura y lucho por lo que quiero					
	<b>Autocrítica</b>					
6	Me culpo a mí mismo					
7	Me di cuenta de que era personalmente responsable de mis dificultades y me lo reproché					
8	Me critico por lo ocurrido					
9	Me recrimino por permitir que esto ocurra					
10	Fue un error mío, así que tenía que sufrir las consecuencias					
	<b>Expresión emocional</b>					
11	Dejo salir mis sentimientos para reducir el estrés					
12	Expreso mis emociones, lo que siento					
13	Analizo mis sentimientos y simplemente los dejé salir					
14	Desahogo mis emociones					
15	Mis sentimientos son abrumadores y estallan					
	<b>Pensamiento desiderativo</b>					
16	Deseo que el problema nunca hubiera empezado					
17	Deseo que la situación no existiera o que de alguna manera terminase					
18	Deseo no encontrarme nunca más en esa situación					
19	Deseo poder cambiar lo que ha sucedido					
20	Me imagino que las cosas podrían ser diferentes					
	<b>Apoyo social</b>					
21	Encuentro a alguien que escucha mis problemas					
22	Hablo con una persona de confianza					
23	Dejo que mis amigos me echen una mano					
24	Paso algún tiempo con mis amigos					
25	Pido consejo a un amigo o familiar que respeto					
	<b>Reestructuración cognitiva</b>					
26	Repaso el problema una y otra vez en mi mente y al final veo las cosas de una forma diferente					
27	Cambio la forma en que veo la situación para que las cosas no parezcan tan malas					
28	Me convengo de que las cosas no son tan malas como parecen					
29	Me pregunto qué es realmente importante y descubro que las cosas no están tan mal después de todo					
30	Me fijo en el lado bueno de las cosas					
	<b>Evitación de problemas</b>					
31	No dejo que mi problema me afecte; evito pensar en ello demasiado					
32	Trato de olvidar por completo el asunto					
33	Quito importancia a la situación y no quiero preocuparme más					
34	Me comporto como si nada hubiera pasado					
35	Evito pensar o hacer nada					
	<b>Retirada social</b>					
36	Paso algún tiempo solo					
37	Evito estar con gente					
38	Oculto lo que pienso y siento					
39	No dejo que nadie sepa cómo me siento					
40	Trato de ocultar mis sentimientos					

## Anexo 7. Cuestionario que mide Autoeficacia

### CUESTIONARIO DE AUTOEFICACIA

#### Estimado docente:

La presente encuesta tiene como finalidad recoger información relacionada sobre la Autoeficacia de los docentes de instituciones educativas públicas. La información proporcionada por Ud. tendrá carácter estrictamente confidencial y de uso exclusivamente reservado a fines de investigación

#### Instrucciones:

Señor(a). Docente, esta encuesta tiene un carácter anónimo. A cada una de las frases debe responder expresando la intensidad con que siente esta dificultad, exprese su respuesta de la siguiente forma: (1) Nada (2) Muy poco (3) Algo (4) Bastante (5) Mucho

Escala	Equivalencia	Valor
Mucho	Se puede hacer mucho frente a esta dificultad	5
Bastante	Se puede hacer bastante frente a esta dificultad	4
Algo	Algo se puede hacer frente a esta dificultad	3
Muy poco	Se puede hacer muy poco frente a esta dificultad	2
Nada	No se puede hacer nada frente a esta dificultad	1

N°	Dimensiones/Ítems	1	2	3	4	5
	Eficacia en el manejo del estudiante					
1	¿Qué puedes hacer para que los estudiantes más difíciles superen sus dificultades?					
2	¿Qué puedes hacer para ayudar a tus alumnos a pensar críticamente?					
3	¿Qué puedes hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en el trabajo de la escuela?					
4	¿Qué puedes hacer para lograr que los estudiantes crean que pueden realizar bien el trabajo de la escuela?					
5	¿Qué puedes hacer para ayudar a tus estudiantes a valorar el aprendizaje?					
6	¿Qué puedes hacer para fomentar la creatividad del estudiante?					
7	¿Qué puedes hacer para mejorar la comprensión de un estudiante que está fracasando?					
8	¿Qué puedes hacer para asistir a las familias para que ayuden a sus hijos a desempeñarse bien en la escuela?					
	Eficacia en las prácticas instruccionales					
9	¿Qué puedes hacer para responder las preguntas difíciles de tus estudiantes?					
10	¿Qué puedes hacer para evaluar la comprensión del estudiante sobre lo que le has enseñado?					
11	¿Qué puedes hacer para adiestrar a los alumnos a formular buenas preguntas?					
12	¿Qué puedes hacer para ajustar tus lecciones al nivel apropiado de cada estudiante?					
13	¿Qué puedes hacer para ajustar tus lecciones al nivel apropiado de cada estudiante?					
14	¿Qué puedes hacer para dar una explicación o un ejemplo alternativo cuando los estudiantes están confundidos?					

15	¿Qué puedes hacer para implementar estrategias alternativas en tu salón de clases?					
16	¿Qué puedes hacer para proponer retos apropiados para los estudiantes muy habilidosos?					
<b>Eficacia en el manejo de la clase</b>						
17	¿Qué puedes hacer para controlar la conducta perturbadora en clase?					
18	¿Qué puedes hacer para que tus expectativas te aclaren la conducta del estudiante?					
19	¿Qué puedes hacer para establecer rutinas a fin de mantener las actividades de los alumnos desarrollándose suavemente?					
20	¿Qué puedes hacer para lograr que los estudiantes sigan las reglas de la clase?					
21	¿Qué puedes hacer para tranquilizar a un estudiante que es perturbador o ruidoso?					
22	¿Qué puedes hacer para establecer un sistema de manejo de la clase con cada grupo de estudiantes?					
23	¿Qué puedes hacer para controlar a aquellos estudiantes problemáticos para que no echen a perder toda una clase?					
24	¿Qué puedes hacer para responder a un estudiante desafiante?					



## Anexo 8. Prueba piloto de la variable Síndrome de burnout

The screenshot displays the SPSS interface. On the left, a data matrix is visible with 22 variables (P1 to P22) and 29 cases. On the right, the 'Resultado1' window shows the following output:

```

RELIABILITY
/VARIABLES=P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9 P10 P11 P12 P13 P14 P15 P16 P17 P18 P19 P20 P21 P22
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

Análisis de fiabilidad

[Conjunto_de_datos0]

➔ Escala: VARIABLE SÍNDROME DE BURNOUT

Resumen del procesamiento de los casos


| Casos | Válidos                | N  | %     |
|-------|------------------------|----|-------|
|       |                        | 20 | 100,0 |
|       | Excluidos <sup>a</sup> | 0  | ,0    |
|       | Total                  | 20 | 100,0 |



a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.



Estadísticos de fiabilidad


| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,790             | 22             |



SAVE OUTFILE='C:\Users\manue\Documents\Alfa - Burnout.sav'
/COMPRESSED.
    
```

Variable	Alfa de Cronbach	N de elementos
Síndrome de burnout	,790	22

## Anexo 9. Prueba piloto de la variable Afrontamiento del estrés

The screenshot shows the SPSS interface. The main window is the 'Editor de datos' (Data Editor) for 'Alfa - Afrontamiento del estrés'. It displays a grid with 40 columns labeled P6 through P40 and 20 rows of data. The right-hand window shows the 'Resultados' (Results) for a reliability analysis. The output includes the following text:

```

SAVE OUTFILE='C:\Users\manue\Documents\Alfa - Afrontamiento del estrés.sav'
/COMPRESSED.
RELIABILITY
/VARIABLES=P6 P7 P8 P9 P10 P11 P12 P13 P14 P15 P16 P17 P18 P19 P20 P21 P22 P23 P24 P25 P26 P27 P28 P29 P30 P31 P32 P33 P34 P35 P36 P37 P38 P39 P40
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
  
```

**Análisis de fiabilidad**

[Conjunto\_de\_datos1] C:\Users\manue\Documents\Alfa - Afrontamiento del estrés.sav

**Escala: VARIABLE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS**

**Resumen del procesamiento de los casos**

Casos	Válidos	N	%
		20	100,0
	Excluidos <sup>a</sup>	0	,0
	Total	20	100,0

<sup>a</sup>. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

**Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
.950	40

Variable	Alfa de Cronbach	N de elementos
Afrontamiento del estrés	,950	40

## Anexo 10. Prueba piloto de la variable Autoeficacia

The screenshot shows the IBM SPSS Statistics interface. The left pane displays the data editor for 'Alfa - Autoeficacia.sav', showing 24 variables (P1-P24) and 27 rows of data. The right pane shows the 'Resultado' (Output) window for the 'Análisis de fiabilidad' (Reliability Analysis) procedure. The output includes the command syntax, a summary of cases, and Cronbach's Alpha statistics.

**Análisis de fiabilidad**

[Conjunto\_de\_datos1] C:\Users\manue\Documents\Alfa - Auto

**Escala: VARIABLE AUTOEFICACIA**

**Resumen del procesamiento de los casos**

Casos	Válidos	N	%
	Válidos <sup>a</sup>	20	100,0
	Excluidos <sup>a</sup>	0	,0
	Total	20	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

**Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,943	24

Variable	Alfa de Cronbach	N de elementos
Autoeficacia	,943	24

## Anexo 11. Certificado de validez de la variable Síndrome de burnout



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**Certificado de validez de contenido del instrumento que mide el síndrome de Burnout**

N°	DIMENSIONES / Ítems	Pertinencia <sup>1</sup>			Relevancia <sup>2</sup>			Claridad <sup>3</sup>			Sugerencias
		N	S	A	N	S	A	N	S	A	
<b>DIMENSION 1: AGOTAMIENTO EMOCIONAL</b>											
1	Me siento emocionalmente debilitado en mi trabajo										
2	Cuando termino mi jornada de trabajo me siento agotado										
3	Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento agotado										
4	Siento que trabajar todo el día con la gente me cansa										
5	Siento que mi trabajo me está desgastando										
6	Me siento frustrado por el trabajo										
7	Siento que estoy disminuido siempre en mi trabajo										
8	Siento que trabajar en contacto directo con la gente me cansa										
9	Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades										
<b>DIMENSION 2: DESPERSONALIZACIÓN</b>											
10	Siento que estoy tratando a algunas beneficiarias de mi, como si fueran algunas personas más										
11	Siento que me he hecho más duro con la gente										
12	Me preocupa que este trabajo me está emborronando emocionalmente										
13	Siento que realmente no me importo lo que les ocurre a las personas a las que tengo que atender profesionalmente										
14	Me parece que las beneficiarias de mi trabajo me cubren de algunas posturas										
<b>DIMENSION 3: BAJA REALIZACIÓN PERSONAL</b>											
15	Siento que puedo atender fácilmente a las personas que tengo que atender										
16	Siento que trato con mucha efectividad los problemas de las personas a las que tengo que atender										
17	Siento que estoy reflejando positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo										
18	Me siento muy entusiasmado en mi trabajo										
19	Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable en mi trabajo										

20	Me siento estimulado después de haber trabajado extensamente con quienes tengo que atender										
21	Creo que consigo muchas cosas vitales en este trabajo										
22	Siento que en mi trabajo los problemas emocionales son tratados de forma adecuada										

**Observaciones (precisar si hay suficiencia):** Si tiene suficiencia el instrumento

**Opinión de aplicabilidad:**   Aplicable    Aplicable después de corregir    No aplicable

**Apellidos y nombres del juez validador:** Dr. Darlén Barrameda Rodríguez Galán   DNI: 20044257

**Especialidad del validador:** Metodología de la investigación

23 de setiembre del 2021



Firma del Experto Informante  
DNI: 20044257

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.  
<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar el constructo o dimensión específica del constructo.  
<sup>3</sup>Claridad: Se entiende con claridad alguna el enunciado del ítem, en términos, exacto y directo.  
**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

**Certificado de validez de contenido del instrumento que mide el síndrome de Burnout**

N°	DIMENSIONES / Ítems	Pertinencia				Relevancia				Claridad				Sugerencias
		S	A	N	D	S	A	N	D	S	A	N	D	
<b>DIMENSIONES / Ítems</b>														
<b>DIMENSION 1: AGOTAMIENTO EMOCIONAL</b>														
1	Me siento emocionalmente exhausto en mi trabajo				X				X				X	
2	Cuando termino mi jornada de trabajo me siento agotado				X				X				X	
3	Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento agotado				X				X				X	
4	Siento que trabajar todo el día con la gente me cansa				X				X				X	
5	Siento que mi trabajo me está desgastando				X				X				X	
6	Me siento frustrado por el trabajo				X				X				X	
7	Siento que estoy demorando tiempo en mi trabajo				X				X				X	
8	Siento que trabajar en contacto directo con la gente me cansa				X				X				X	
9	Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades				X				X				X	
<b>DIMENSIONES / Ítems</b>														
<b>DIMENSION 2: DESPERSONALIZACIÓN</b>														
10	Siento que estoy tratando a algunos beneficiarios de mí, como si fueran objetos impersonales				X				X				X	
11	Siento que me ha hecho más duro con la gente				X				X				X	
12	Me preocupa que este trabajo me está emborronando emocionalmente				X				X				X	
13	Siento que realmente no me importa lo que les ocurre a las personas a las que tengo que atender profesionalmente				X				X				X	
14	Me parece que los beneficiarios de mi trabajo me ocultan de algunos problemas				X				X				X	
<b>DIMENSIONES / Ítems</b>														
<b>DIMENSION 3: BAJA REALIZACIÓN PERSONAL</b>														
15	Siento que puedo entender fácilmente a las personas que tengo que atender				X				X				X	
16	Siento que trato con mucha efectividad los problemas de las personas a las que tengo que atender				X				X				X	
17	Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo				X				X				X	
18	Me siento muy orgulloso en mi trabajo				X				X				X	

19	Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable en mi trabajo				X				X				X	
20	Me siento exhausto después de haber trabajado íntimamente con quienes tengo que atender				X				X				X	
21	Como que consigo muchas cosas buenas en este trabajo				X				X				X	
22	Siento que en mi trabajo los problemas emocionales son tratados de forma adecuada				X				X				X	

**Observaciones:** \_\_\_\_\_

**Opinión de aplicabilidad:**    **Aplicable [ X ]**    **Aplicable después de corregir [ ]**    **No aplicable [ ]**
**Apellidos y nombres del juez validador:** Dr. CRISPIN RODRIGUEZ, SANTIAGO ARNOL    **DNI:** 06098550  
**Especialidad del validador:** PSICOLOGO

**24 de setiembre del 2021**

\***Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.  
**\*Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.  
**\*Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna al enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.  
**Nota:** Diferencia en diez sulfones cuando los ítems planteados son sulfones para medir la dimensión.



**Anexo 12.** Certificado de validez de la variable Afrontamiento del estrés

**Certificado de validez de contenido del instrumento que mide el Afrontamiento del estrés**

N°	DIMENSIONES / Items	Pertinencia			Relevancia			Claridad			Sugerencias
		S	I	N	S	I	N	S	I	N	
1	¿Crees que cualquier tipo de problemas...										
2	¿Me esfuerzo para resolver mis problemas...										
3	¿Trago problemas al problema...										
4	¿Busco la solución antes de pensar, así que puedo ir más adelante y hacer más cosas...										
5	¿Aprendo con facilidad y busco que los problemas...										
<b>DIMENSIONES / Items</b>											
<b>DIMENSIONES 2: ALTERNATIVA</b>											
6	¿Me siento a mi manera...										
7	¿Me da cuenta de que una preocupación importante de los problemas y me lo resuelve...										
8	¿Me siento que se resuelve...										
9	¿Me siento que puedo que solo voy...										
10	¿Pasa un buen día, así que tengo que hacer las cosas...										
<b>DIMENSIONES / Items</b>											
<b>DIMENSIONES 3: RESPUESTA EMOCIONAL</b>											
11	¿Cada vez que me enfrento a un problema...										
12	¿Trabajo con entusiasmo...										
13	¿Antes de cada problema y me siento que los problemas...										
14	¿Me siento que me siento...										
15	¿Me siento que me siento...										
<b>DIMENSIONES / Items</b>											
<b>DIMENSIONES 4: PENSAMIENTO DERIVATIVO</b>											
16	¿Cada vez que me enfrento a un problema...										
17	¿Cada vez que me enfrento a un problema...										



**UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO**

18	¿Cada vez que me enfrento a un problema...										
19	¿Cada vez que me enfrento a un problema...										
20	¿Me siento que me siento...										
<b>DIMENSIONES / Items</b>											
<b>DIMENSIONES 5: FACTOR SOCIAL</b>											
21	¿Encuentro a alguien que Ayuda con los problemas...										
22	¿Hablo con una persona que me ayuda...										
23	¿Cada vez que me enfrento a un problema...										
24	¿Puedo seguir siempre con mi trabajo...										
25	¿Puedo seguir a un amigo o familiar que me ayuda...										
<b>DIMENSIONES / Items</b>											
<b>DIMENSIONES 6: REESTRUCTURACION COGNITIVA</b>											
26	¿Puedo ir a problemas uno a uno con un problema y al final voy tan bien como de una forma diferente...										
27	¿Cada vez que me enfrento a un problema...										
28	¿Me siento que me siento...										
29	¿Me siento que me siento...										
30	¿Me siento que me siento...										
<b>DIMENSIONES / Items</b>											
<b>DIMENSIONES 7: ENTORNO DE PROBLEMAS</b>											
31	¿Me siento que me siento...										
32	¿Cada vez que me enfrento a un problema...										
33	¿Cada vez que me enfrento a un problema...										
34	¿Cada vez que me enfrento a un problema...										
35	¿Cada vez que me enfrento a un problema...										
<b>DIMENSIONES / Items</b>											
<b>DIMENSIONES 8: DEFENSIVA SOCIAL</b>											
36	¿Puedo seguir siempre con...										
37	¿Cada vez que me enfrento a un problema...										
38	¿Cada vez que me enfrento a un problema...										
39	¿Cada vez que me enfrento a un problema...										
40	¿Cada vez que me enfrento a un problema...										



**UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO**

Observaciones (preclarificar si hay suficiencia): Si tiene suficiencia el instrumento.

Opinión de aplicabilidad:  Aplicable  Aplicable después de corregir  No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Darío Barramento Rodríguez Galán

DNI: 20044257

Especialidad del validador: Metodología de la Investigación

23 de setiembre del 2021

Firma del Experto Informante  
DNI: 20044257

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.



**UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO**

**Certificado de validez de contenido del instrumento que mide el síndrome de Burnout**

N°	DIMENSIONES / Items	Pertinencia			Relevancia			Claridad			Sugerencias
		S	I	N	S	I	N	S	I	N	
1	Me siento desmotivado/a por el trabajo...										
2	¿Cada vez que me enfrento a un problema...										
3	¿Cada vez que me enfrento a un problema...										
4	¿Me siento que me siento...										
5	¿Me siento que me siento...										
6	¿Me siento que me siento...										
7	¿Me siento que me siento...										
8	¿Me siento que me siento...										
9	¿Me siento que me siento...										
<b>DIMENSIONES / Items</b>											
<b>DIMENSIONES 2: DESPERSONALIZACION</b>											
10	¿Me siento que me siento...										
11	¿Me siento que me siento...										
12	¿Me siento que me siento...										
13	¿Me siento que me siento...										
14	¿Me siento que me siento...										
<b>DIMENSIONES / Items</b>											
<b>DIMENSIONES 3: BAJA REALIZACION PERSONAL</b>											
15	¿Me siento que me siento...										
16	¿Me siento que me siento...										
17	¿Me siento que me siento...										
18	¿Me siento que me siento...										
19	¿Me siento que me siento...										
20	¿Me siento que me siento...										



**UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO**

20	¿Me siento que me siento...										
21	¿Me siento que me siento...										
22	¿Me siento que me siento...										

Observaciones:

Opinión de aplicabilidad:  Aplicable  Aplicable después de corregir  No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Hugo Eladio Chumpitaz Caycho

DNI: 15434903

Especialidad del validador: Docente especialista e Investigación científica

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

26 de setiembre del 2021

Dr. Hugo Eladio Chumpitaz Caycho

**Certificado de validez de contenido del instrumento que mide el Afrontamiento del estrés**

N°	DESCRIPCIÓN DE ÍTEM	Dimensiones					Sugerencias
		1	2	3	4	5	
1	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
2	¿Me siento cansado cuando necesito algo?						
3	¿Cada vez que necesito algo me siento cansado?						
4	¿Me siento cansado cuando necesito algo?						
5	¿Me siento cansado cuando necesito algo?						
6	¿Me siento cansado cuando necesito algo?						
7	¿Me siento cansado cuando necesito algo?						
8	¿Me siento cansado cuando necesito algo?						
9	¿Me siento cansado cuando necesito algo?						
10	¿Me siento cansado cuando necesito algo?						
11	¿Me siento cansado cuando necesito algo?						
12	¿Me siento cansado cuando necesito algo?						
13	¿Me siento cansado cuando necesito algo?						
14	¿Me siento cansado cuando necesito algo?						
15	¿Me siento cansado cuando necesito algo?						
16	¿Me siento cansado cuando necesito algo?						
17	¿Me siento cansado cuando necesito algo?						



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

N°	DESCRIPCIÓN DE ÍTEM	Dimensiones					Sugerencias
		1	2	3	4	5	
18	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
19	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
20	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
21	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
22	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
23	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
24	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
25	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
26	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
27	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
28	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
29	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
30	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
31	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
32	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
33	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
34	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
35	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
36	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
37	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
38	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
39	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
40	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**Observaciones:** \_\_\_\_\_

Opinión de aplicabilidad:  Aplicable  No aplicable después de corregir  No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: **Dr. Hugo Estadio Chumpitaz Caycho** DNI: **16434003**

Especialidad del validador: **Docente especialista e investigación científica**

Fecha de validación: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ del 2021

*Hugo Estadio Chumpitaz Caycho*

**Dr. Hugo Estadio Chumpitaz Caycho**

**Certificado de validez de contenido del instrumento que mide el Afrontamiento del estrés**

N°	DESCRIPCIÓN DE ÍTEM	Dimensiones					Sugerencias
		1	2	3	4	5	
1	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
2	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
3	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
4	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
5	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
6	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
7	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
8	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
9	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
10	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
11	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
12	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
13	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
14	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
15	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
16	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
17	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

N°	DESCRIPCIÓN DE ÍTEM	Dimensiones					Sugerencias
		1	2	3	4	5	
18	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
19	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
20	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
21	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
22	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
23	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
24	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
25	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
26	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
27	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
28	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
29	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
30	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
31	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
32	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
33	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
34	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
35	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
36	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
37	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
38	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
39	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						
40	¿Cada vez que necesito algo preguntado?						



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**Observaciones:** \_\_\_\_\_

Opinión de aplicabilidad:  Aplicable  No aplicable después de corregir  No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: **Dr. ROBERTO RODRIGUEZ SANTIAGO AYALA** DNI: **88888888**

Especialidad del validador: **PSICÓLOGO**

Fecha de validación: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ del 2021

*Roberto Rodríguez Santiago Ayala*

**Dr. Roberto Rodríguez Santiago Ayala**



## Anexo 13. Certificado de validez de la variable Autoeficacia



### Certificado de validez de contenido del instrumento que mide la Autoeficacia

Nº	DIMENSIONES / Items	Pertinencia <sup>1</sup>			Relevancia <sup>2</sup>			Claridad <sup>3</sup>			Sugerencias
		X	✓	✗	X	✓	✗	X	✓	✗	
<b>DIMENSION 1: EFICACIA EN EL MANEJO DEL ESTUDIANTE</b>											
1	¿Qué puedes hacer para que los estudiantes más débiles superen sus dificultades?										X
2	¿Qué puedes hacer para ayudar a tus alumnos a pensar críticamente?				X		X				X
3	¿Qué puedes hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en el trabajo de la escuela?				X		X				X
4	¿Qué puedes hacer para lograr que los estudiantes crean que pueden realizar bien el trabajo de la escuela?				X		X				X
5	¿Qué puedes hacer para ayudar a tus estudiantes a valorar el aprendizaje?				X		X				X
6	¿Qué puedes hacer para fomentar la creatividad del estudiante?				X		X				X
7	¿Qué puedes hacer para mejorar la cooperación de un estudiante que está fracasando?				X		X				X
8	¿Qué puedes hacer para asistir a las familias para que ayuden a sus hijos a desempeñarse bien en la escuela?				X		X				X
<b>DIMENSIONES / Items</b>											
<b>DIMENSION 2: EFICACIA EN LA PRÁCTICAS INSTRUCCIONALES</b>											
9	¿Qué puedes hacer para responder las preguntas difíciles de tus estudiantes?				X		X				X
10	¿Qué puedes hacer para evaluar la comprensión del estudiante sobre lo que le has enseñado?				X		X				X
11	¿Qué puedes hacer para alentar a los alumnos a formular buenas preguntas?				X		X				X
12	¿Qué puedes hacer para ajustar las lecciones al nivel apropiado de cada estudiante?				X		X				X
13	¿Qué puedes hacer para ajustar las lecciones al nivel apropiado de cada estudiante?				X		X				X
14	¿Qué puedes hacer para dar una explicación o un ejemplo alternativo cuando los estudiantes están confundidos?				X		X				X
15	¿Qué puedes hacer para implementar estrategias alternativas en tu salón de clases?				X		X				X
16	¿Qué puedes hacer para preparar notas apropiadas para los estudiantes muy habilidosos?				X		X				X



Nº	DIMENSIONES / Items	Pertinencia <sup>1</sup>			Relevancia <sup>2</sup>			Claridad <sup>3</sup>			Sugerencias
		X	✓	✗	X	✓	✗	X	✓	✗	
<b>DIMENSION 3: EFICACIA EN EL MANEJO DE LA CLASE</b>											
17	¿Qué puedes hacer para controlar la conducta perturbadora en clase?				X		X				X
18	¿Qué puedes hacer para que tus expectativas no afecten la conducta del estudiante?				X		X				X
19	¿Qué puedes hacer para establecer normas a fin de mantener las actividades de los alumnos desarrollándose sucesivamente?				X		X				X
20	¿Qué puedes hacer para lograr que los estudiantes sigan las reglas de la clase?				X		X				X
21	¿Qué puedes hacer para tranquilizar a un estudiante que es perturbador o ruidoso?				X		X				X
22	¿Qué puedes hacer para establecer un sistema de manejo de la clase con cada grupo de estudiantes?				X		X				X
23	¿Qué puedes hacer para coordinar a aquellos estudiantes problemáticos para que no estén a perder toda una clase?				X		X				X
24	¿Qué puedes hacer para responder a un estudiante desafiante?				X		X				X

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si tiene suficiencia el instrumento

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X]    Aplicable después de corregir [ ]    No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador, Dr.: Darío Barrameda Rodríguez Galán    DNI: 20044257

Especialidad del validador: Metodología de la Investigación

23 de setiembre del 2021

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.  
<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.  
<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y breve.

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Firma del Experto Informante  
 DNI: 20044257

Certificado de validez de contenido del instrumento que mide la Autoeficacia

N°	DIMENSIONES / Ítems	Pertinencia <sup>1</sup>			Relevancia <sup>2</sup>			Claridad <sup>3</sup>			Suplementos
		M	A	N	M	A	N	M	A	N	
1	¿Qué puedes hacer para que los estudiantes más difíciles superen sus dificultades?			X							X
2	¿Qué puedes hacer para ayudar a tus alumnos a pensar críticamente?			X							X
3	¿Qué puedes hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en el trabajo de la escuela?			X							X
4	¿Qué puedes hacer para lograr que los estudiantes creen que pueden realizar bien el trabajo de la escuela?			X							X
5	¿Qué puedes hacer para ayudar a los estudiantes a valorar el aprendizaje?			X							X
6	¿Qué puedes hacer para fomentar la creatividad del estudiante?			X							X
7	¿Qué puedes hacer para mejorar la comprensión de un estudiante que está fracasando?			X							X
8	¿Qué puedes hacer para asistir a las familias para que ayuden a sus hijos a desempeñarse bien en la escuela?			X							X
<b>DIMENSIONES / Ítems</b>											
9	¿Qué puedes hacer para responder las preguntas difíciles de los estudiantes?			X							X
10	¿Qué puedes hacer para evaluar la comprensión del estudiante sobre lo que le has enseñado?			X							X
11	¿Qué puedes hacer para ayudar a los alumnos a formular buenas preguntas?			X							X
12	¿Qué puedes hacer para agotar las lecciones al nivel apropiado de cada estudiante?			X							X
13	¿Qué puedes hacer para agotar las lecciones al nivel apropiado de cada estudiante?			X							X
14	¿Qué puedes hacer para dar una explicación a un ejemplo alternativo cuando los estudiantes están confundidos?			X							X
15	¿Qué puedes hacer para implementar estrategias alternativas en el salón de clases?			X							X
16	¿Qué puedes hacer para proponer roles apropiados para los estudiantes muy retardados?			X							X

Observaciones:

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [ X ]**    **Aplicable después de corregir [ ]**    **No aplicable [ ]**

Apellidos y nombres del juez validador **Dr. Hugo Eladio Chumpitaz Caycho**    **DNI: 18434003**

Especialidad del validador: **Docente especialista e investigación científica**

Fecha: ..... de ..... del 2021

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto técnico formulado.  
<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.  
<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiente, si dice suficiente cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

  
 Dr. Hugo Eladio Chumpitaz Caycho

Certificado de validez de contenido del instrumento que mide la Autoeficacia

N°	DIMENSIONES / Ítems	Pertinencia <sup>1</sup>			Relevancia <sup>2</sup>			Claridad <sup>3</sup>			Suplementos
		M	A	N	M	A	N	M	A	N	
1	¿Qué puedes hacer para que los estudiantes más difíciles superen sus dificultades?			X							X
2	¿Qué puedes hacer para ayudar a tus alumnos a pensar críticamente?			X							X
3	¿Qué puedes hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en el trabajo de la escuela?			X							X
4	¿Qué puedes hacer para lograr que los estudiantes creen que pueden realizar bien el trabajo de la escuela?			X							X
5	¿Qué puedes hacer para ayudar a los estudiantes a valorar el aprendizaje?			X							X
6	¿Qué puedes hacer para fomentar la creatividad del estudiante?			X							X
7	¿Qué puedes hacer para mejorar la comprensión de un estudiante que está fracasando?			X							X
8	¿Qué puedes hacer para asistir a las familias para que ayuden a sus hijos a desempeñarse bien en la escuela?			X							X
<b>DIMENSIONES / Ítems</b>											
9	¿Qué puedes hacer para responder las preguntas difíciles de los estudiantes?			X							X
10	¿Qué puedes hacer para evaluar la comprensión del estudiante sobre lo que le has enseñado?			X							X
11	¿Qué puedes hacer para ayudar a los alumnos a formular buenas preguntas?			X							X
12	¿Qué puedes hacer para agotar las lecciones al nivel apropiado de cada estudiante?			X							X
13	¿Qué puedes hacer para agotar las lecciones al nivel apropiado de cada estudiante?			X							X
14	¿Qué puedes hacer para dar una explicación a un ejemplo alternativo cuando los estudiantes están confundidos?			X							X
15	¿Qué puedes hacer para implementar estrategias alternativas en el salón de clases?			X							X
16	¿Qué puedes hacer para proponer roles apropiados para los estudiantes muy retardados?			X							X

Observaciones:

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [ X ]**    **Aplicable después de corregir [ ]**    **No aplicable [ ]**

Apellidos y nombres del juez validador **Dr. CRISPIN RODRIGUEZ,SANTIAGO ARNOL**    **DNI: 06098550**

Especialidad del validador: **PSICOLOGO.**

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto técnico formulado.  
<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.  
<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiente, si dice suficiente cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

24 de setiembre del 2021

  
 Dr. Crispin Rodriguez Santiago Arnol