



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA  
UNIVERSITARIA**

**Síndrome de Burnout y autoeficacia en docentes de una  
universidad particular de Lima, 2022**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:  
Maestra en Docencia Universitaria**

**AUTORA:**

Adrianzen Zegarra, Alicia Ines (ORCID: 0000-0002-4344-5216)

**ASESOR:**

Mg. Hernández Félix, Manuel Antonio (ORCID: 0000-0002-4952-6105)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Evaluación y Aprendizaje

**LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:**

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA – PERÚ

2022

## **Dedicatoria**

A mis padres Olga y Antero, por ser los motores y el apoyo constante en mi vida

A mi esposo Oswaldo por su amor y apoyo en todo este proceso y por ser mi gran compañero de vida.

A mi hermanito Lucho, que desde el cielo estás siempre acompañándome

A mis queridos pequeños Coquito, Osito, Blanquita, Peluso y Chispito que alegran mi existencia

## **Agradecimiento**

A Dios por ser la luz que guía mi vida

A los docentes de la Universidad César Vallejo quienes han enriquecido mi conocimiento

A mi asesor Mg. Manuel Antonio Hernández Félix por sus orientaciones en el desarrollo de esta investigación

## **Índice de Contenido**

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de Contenido	iv
Índice de tablas	v
Resumen	vii
Abstract	viii
I.- INTRODUCCIÓN	1
II.- MARCO TEÓRICO	6
III.- METODOLOGÍA	18
3.1. Tipo y Diseño de Investigación	18
3.2. Variables y Operacionalización	19
3.3. Población, muestra y muestreo	21
3.4. Técnicas e instrumentos de evaluación	22
3.4.1. Análisis de Confiabilidad	22
3.5 Procedimiento	24
3.6. Método de análisis de datos	25
3.7. Aspectos éticos	26
IV.- RESULTADOS	27
V.- DISCUSIÓN	46
VI.- CONCLUSIONES	52
VII.- RECOMENDACIONES	55
REFERENCIAS	57
ANEXOS:	65

## Índice de tablas

<b>Tabla 1:</b>	27
<i>Prueba de Kolmogorov – Smirnov</i>	27
<b>Tabla 2:</b>	28
<i>Estadísticos de fiabilidad Variable 1</i>	28
<b>Tabla 3:</b>	29
<i>Estadísticos de fiabilidad Variable 2</i>	29
<b>Tabla 4:</b>	30
<i>Tabla descriptiva de presencia de Síndrome de Burnout y nivel de autoeficacia</i>	30
<b>Tabla 5:</b>	31
<i>Tabla descriptiva de agotamiento emocional y nivel de autoeficacia</i>	31
<b>Tabla 6:</b>	32
<i>Tabla descriptiva de nivel de despersonalización y nivel de autoeficacia</i>	32
<b>Tabla 7:</b>	33
<i>Tabla descriptiva de nivel de realización personal y nivel de autoeficacia</i>	33
<b>Tabla 8:</b>	34
<i>Tabla descriptiva de Síndrome de Burnout y nivel de gestión académica</i>	34
<b>Tabla 9:</b>	35
<i>Tabla descriptiva de Síndrome de Burnout y nivel de estrategias educativas</i>	35
<b>Tabla 10:</b>	36
<i>Tabla descriptiva de Síndrome de Burnout y nivel de mejora continua</i>	36
<b>Tabla 11:</b>	37
<i>Tabla descriptiva de Síndrome de Burnout y nivel de responsabilidad social universitaria</i>	37
<b>Tabla 12:</b>	38
<i>Tabla de correlación de hipótesis general</i>	38
<b>Tabla 13:</b>	39
<i>Tabla de correlación de hipótesis específica 1</i>	39
<b>Tabla 14:</b>	40
<i>Tabla de correlación de hipótesis específica 2</i>	40
<b>Tabla 15:</b>	41
<i>Tabla de correlación de hipótesis específica 3</i>	41
<b>Tabla 16:</b>	42
<i>Tabla de correlación de hipótesis específica 4</i>	42
<b>Tabla 17:</b>	43

<i>Tabla de correlación de hipótesis específica 5</i>	43
<b>Tabla 17:</b>	44
<i>Tabla de correlación de hipótesis específica 6</i>	44
<b>Tabla 18:</b>	45
<i>Tabla de correlación de hipótesis específica 7</i>	45

## **Resumen**

La presente investigación tuvo como objetivo general el analizar la relación entre Síndrome de Burnout y autoeficacia en docentes de una universidad particular de Lima. Para dicho fin, se realizó un estudio descriptivo correlacional en una muestra de 120 docentes elegidos por muestreo no probabilístico por conveniencia, a quienes se les aplicó dos instrumentos: El Maslach Burnout Inventory de Maslach y Jackson que mide el Síndrome de Burnout y sus tres dimensiones de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal y la Escala de Autoeficacia del Docente Universitario validado en el Perú en el 2020 por Sarmiento. Los resultados que se obtuvieron mediante el Coeficiente de correlación de Pearson son de una Sig. Bilateral de 0,000 ( $p < 0,50$ ) con un "r" =  $-,534$ ; por lo que se comprueba la relación significativa e inversa moderada entre las variables de estudio. De igual manera, se establecieron resultados que evidenciaron relación entre las dimensiones de ambas variables. Por lo que se concluyó que si existe correlación entre el Síndrome de Burnout y la autoeficacia en docentes universitarios.

**Palabras clave:** autoeficacia, docentes universitarios, Síndrome de Burnout.

## **Abstract**

The purpose of this study was to analyze the association between Burnout Syndrome and self-efficacy in professors of a private university of Lima. The study had a descriptive – correlational design among a sample of 120 professors, chosen by non-probabilistic sample for convenience. The instruments applied were: The Maslach Burnout Inventory by Maslach y Jackson, which measures The Burnout Syndrome and its three dimensions: emotional exhaustion, depersonalization and low and the self - efficacy scale validated in Peru in 2020 by Sarmiento. The results obtained through the Pearson Correlation Coefficient are of a Bilateral Sig. of 0.000 ( $p < 0.50$ ) with an “ $r$ ” = -0.534. Therefore, there was a significant and inverse relationship between the two variables of the study. Likewise, the results showed a relationship between the dimensions of both of the variables. The conclusion of this study was to accept the correlation between Burnout Syndrome and self – efficacy in university professors.

**Keywords:** self-efficacy, university professor, Burnout Syndrome



## **I.- INTRODUCCIÓN**

Marchant (2021) señaló que la educación en el nivel superior ha ido sufriendo grandes cambios debido al gran avance tecnológico y a la transformación de una educación tradicional basada en clases magistrales, a una educación basada en el aprendizaje colaborativo donde el docente es el facilitador del proceso; cambios que han sido más latentes a consecuencia del COVID 19, que aceleró la utilización de las herramientas virtuales, así como de la implementación de nuevos modelos educativos; lo que ha requerido que el docente adquiriera cada vez mayores habilidades para afrontar estos nuevos retos en el proceso de aprendizaje. Debido a estas nuevas exigencias a las que son sometidos los docentes para desarrollar las competencias necesarias en la formación de nuevos profesionales; Yslado et al. (2021) indicaron que esta situación puede generar un mayor nivel de estrés por las actividades extras que puedan realizar en los campos de la investigación y administrativo, como parte del ejercicio docente a nivel superior; es decir, que al evidenciarse una demanda laboral mayor que sobrepasa a la respuesta del ser humano, se produce una situación de estrés que de manera sostenida tiene consecuencias negativas en diferentes esferas como la laboral, la personal, la familiar. Es importante mencionar a Rodríguez et al. (2017) quienes enfatizaron la problemática sanitaria del agotamiento en el trabajo; mencionándose, por ejemplo, las estadísticas en México que determinaron al estrés laboral como responsable de casi 19 mil infartos anualmente.

Por lo antes mencionado, este estrés permanente puede originar el Síndrome de Burnout cuya conceptualización ha ido ampliándose desde 1974 en que fue acuñado por Freudemberger. De Arco y Castillo, realizaron una revisión de las definiciones de este síndrome, también denominado “quemado en el trabajo, agotamiento profesional” por diversos autores que lo definen como un estado de estrés crónico y que influye negativamente en el desempeño laboral (2020, p.116). En el ámbito educativo, García et al. (2017) hicieron mención de factores que propiciaban el Síndrome de Burnout por parte de los docentes como son: sobrecarga laboral el realizar diversas actividades y con tiempo reducido, el uso de la tecnología, la falta de motivación externa; y cuyas dimensiones de evaluación son: despersonalización, desgaste emocional y realización personal.

Es importante resaltar lo encontrado por Torres (2018) quien señaló que el 9% de docentes a nivel mundial sufrían de Síndrome de Burnout; y hay estudios como el de Jiménez et al. (2017) quienes describieron la existencia de Burnout en profesores universitarios colombianos, identificando que aquellos profesionales con este síndrome presentaron menor calificación en su desempeño docente. Asimismo, Fuster – Guillén et al. (2019) evaluaron a 125 profesores universitarios de las escuelas de educación e ingeniería electrónica de una casa de estudios peruana, hallándose que hay mayor Burnout en los docentes de la facultad de educación.

En este contexto tan heterogéneo, desafiante y cambiante se requiere del docente universitario una mayor flexibilidad y creatividad en la aplicación de estrategias de aprendizaje, por lo que se hace importante el concepto de autoeficacia. Sarmiento (2020) señaló el concepto que hiciera Rodríguez en el 2017 sobre autoeficacia docente, señalando que se constituye por aquellas creencias que tenga el propio docente de sus propias capacidades en su ejercicio profesional en un determinado contexto. De igual manera, mencionó el autor que los estudios sobre cómo evaluar la autoeficacia docente a nivel universitario son limitados; por lo que cabe mencionar la tesis desarrollada por Lima (2021) quien encontró en docentes de una universidad peruana niveles medios de autoeficacia. De igual manera, Pereira et al. (2021) hallaron en su estudio en docentes en Brasil niveles bajos de autoeficacia (21%). Es importante mencionar los resultados hallados por Giménez – Lozano y Morales – Rodríguez (2019) en un estudio desarrollado en docentes canadienses al describir que a mayor autoeficacia mayores recursos para afrontar el Burnout.

Por lo antes expuesto, Vizcaíno (2018) enfatizó que una mayor capacidad del docente en su desenvolvimiento redundará en una educación de calidad. Mencionó lo que concluyó Valverde en su estudio en el 2011 en el que a mayor autoeficacia docente mejor desempeño del estudiante, por lo que el docente se constituye en impulsor de este proceso educativo.

Asimismo, García et al. (2017) puntualizaron lo indicado por Chacón en el 2006, sobre el grado de influencia de este constructo de autoeficacia docente sobre el desempeño del mismo en las aulas universitarias. De igual manera, precisan

cómo el nivel de estrés influye en el nivel de autoeficacia y, por ende, dificultan al docente la aplicación de estrategias educativas que faciliten un mejor aprendizaje en el alumno puesto que el docente está convencido que no tiene las capacidades suficientes para cumplir dicho fin. Por lo tanto, una adecuada autoeficacia permite que el docente pueda realizar una objetiva evaluación de su propio desenvolvimiento y, en consecuencia, podrá decidir más acertadamente en su quehacer diario.

En conclusión, amerita señalar a Bustamante et al. (2017) quienes precisaron el rol de la autoeficacia en la organización educativa, debido a que la seguridad en sí mismo que tenga el docente le facilitará afrontar de una manera más adecuada los retos en el sector educativo; así como le ayudará a mejorar su afronte a situaciones de estrés laboral lo que redundará en un mejor desempeño profesional y del estudiante. Por lo tanto, se hace necesario e imperativo seguir estudiando la interrelación entre Síndrome de Burnout y autoeficacia en docentes universitarios por las implicancias que tienen en el desempeño profesional y estudiantil.

La realidad problemática se puede plantear de manera general respondiendo a la interrogante: ¿Cuál es la relación que existe entre el Síndrome de Burnout y la autoeficacia en docentes de una universidad particular de Lima, 2022?

Y de manera específica respondiendo a la primera variable: ¿Cuál es la relación que existe entre el Síndrome de Burnout en sus tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal y la autoeficacia?, Asimismo, en relación a la segunda variable se plantea: ¿Cuál es la relación que existe entre el Síndrome de Burnout y la autoeficacia en sus dimensiones de gestión académica, estrategias educacionales, mejora continua y responsabilidad social universitaria?

Este estudio brindará desde un enfoque teórico, información importante puesto que los estudios de autoeficacia docente a nivel universitario son todavía limitados por lo que permitirá profundizar en este tema; así como contrastar lo estipulado en la literatura sobre el tema propuesto; facilitando también obtener

resultados sobre Burnout con las tres dimensiones y su interrelación con la Autoeficacia en docentes universitarios en sus dimensiones propuestas.

En el enfoque metodológico, los instrumentos que evalúan autoeficacia docente universitaria son limitados; por lo que el presente estudio permitirá aplicar un instrumento validado recientemente por lo que es relevante como elemento innovador del estudio, al incluir entre sus dimensiones un concepto muy actual de calidad educativa que es la responsabilidad social universitaria. De igual manera, este estudio permitirá hacer uso de instrumentos que permitirán la recolección de información sobre la problemática propuesta.

En el enfoque práctico, el presente trabajo proporcionará información relevante para las autoridades de la universidad a fin de que desarrollen estrategias de mejora continua que promuevan una mayor autoeficacia en el docente y de esta manera redunde en una mejor calidad educativa. Asimismo, permitirá implementar programas que promuevan la salud mental positiva en los docentes y de esta manera mejorar su desempeño.

El presente estudio es descriptivo correlacional y tiene por objetivo general: Analizar la relación que existe entre el Síndrome de Burnout y la autoeficacia en docentes de una universidad particular de Lima, 2022. Por objetivos específicos se tiene: Analizar la relación que existe entre las dimensiones de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal del Síndrome de Burnout y autoeficacia de una universidad particular de Lima, 2022. En relación a la segunda variable: Analizar la relación que existe entre el Síndrome de Burnout y autoeficacia en sus dimensiones de gestión académica, estrategias educacionales, mejora continua y responsabilidad social universitaria.

La hipótesis general del estudio es: Existe relación significativa entre el Síndrome de Burnout y la autoeficacia en docentes de una universidad particular de Lima, 2022.

Las hipótesis específicas son: Existe relación significativa entre el Síndrome de Burnout en sus dimensiones de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal y autoeficacia en docentes de una universidad particular de Lima, 2022. En relación a la segunda variable: Existe relación significativa entre el

Síndrome de Burnout y autoeficacia en sus dimensiones de gestión académica, estrategias educacionales, mejora continua y responsabilidad social universitaria.

## II.- MARCO TEÓRICO

Se revisaron artículos a nivel nacional, entre los que cabe mencionar el realizado por Villón (2021) quien elaboró su tesis titulada “Relación entre autoeficacia, resiliencia y desgaste psíquico en docentes universitarios de una universidad privada de Lima”. La investigación tuvo como objetivo general correlacionar las tres variables del estudio en profesores universitarios. Investigación descriptiva, realizada en 318 docentes elegidos mediante muestreo no probabilístico. Se utilizaron la Escala de sentimiento de autoeficacia en el profesor, el Inventario de burnout de Maslach y la Escala de resiliencia. Los resultados demostraron relación entre las variables planteadas, brindando información de la importancia de realizar más estudios referidos a estas variables por su impacto en el desempeño docente universitario.

Cárdenas, Hernández, Pasco y Yep (2019) elaboraron la tesis “Percepción de la autoeficacia general y el agotamiento emocional laboral en los docentes de letras y humanidades de dos universidades privadas de Lima Metropolitana, 2019”. El objetivo de esta tesis fue examinar la creencia que tienen los docentes sobre su autoeficacia y el desgaste emocional. Fue un estudio cualitativo, fenomenológico; de alcance descriptivo. La investigación se realizó en 10 docentes universitarios, a quienes se les aplicó la guía de entrevista semiestructurada previamente elaborada y validada para tal fin. Los resultados del estudio en relación a la variable de autoeficacia determinaron que los profesores mostraron habilidades para identificar situaciones adversas y estresantes y por lo tanto podían fácilmente hacer frente al agotamiento emocional.

Lima (2017) elaboró la tesis: “Estrés laboral, burnout y autoeficacia en docentes universitarios de una universidad privada de Lima”. Este estudio se realizó en 68 profesores que enseñaban de manera virtual inglés. La finalidad de la investigación fue señalar la interrelación entre las variables de estudio en docentes universitarios. Los cuestionarios empleados fueron el Inventario de Maslach, la escala de estrés laboral de la OIT-OMS y la escala de autoeficacia percibida. Los resultados estadísticos obtenidos evidenciaron un 76% con niveles medios de Burnout y un 70% de autoeficacia en nivel medio. No se pudo demostrar una relación entre las variables, pero la información obtenida fue que los profesores que

presentaban mayor autoeficacia tenían menos desgaste emocional y despersonalización; aunque no se pudo demostrar lo mismo para la dimensión de realización personal.

Lozano-Paz y Reyes-Bossio (2017) elaboraron el estudio cualitativo: “Docentes universitarios: una mirada desde la autoeficacia general y engagement laboral”; realizado a docentes de la facultad de Psicología de una universidad privada limeña. El objetivo del estudio fue el entender la autoeficacia general y el engagement laboral en profesores universitarios de la mencionada facultad. El estudio se llevó a cabo a 7 docentes a los que se les aplicó una Guía semiestructurada y validada, que contenía 6 indicadores (3 por cada variable) con 20 preguntas en total. Los resultados demostraron que los docentes tenían autoeficacia. De igual manera, se sentían comprometidos con su propio trabajo, aunque referían dificultades en su percepción de su centro laboral.

Choy (2017) elaboró la tesis “Burnout y desempeño laboral en docentes universitarios de una carrera de una universidad particular de Lima Metropolitana”. Fue una investigación correlacional que se realizó en 53 docentes universitarios. El fin del estudio fue examinar la interrelación de Burnout y desempeño laboral. Se utilizaron los siguientes instrumentos: cuestionario de Burnout del profesorado revisado (CBP-R) y la encuesta referencial docente. Los datos obtenidos indicaron una prevalencia de niveles altos de Burnout del 30,2%. En cuanto a la relación de las dos variables se determinó que hubo relación, aunque la autora indica que no se pudo determinar la dirección de la misma.

Como parte de los antecedentes revisados a nivel internacional, cabe mencionar el estudio de Pereira et al. (2021), quienes realizaron un estudio descriptivo correlacional cuyo título fue: “Burnout, Organizational Self-Efficacy and Self-Esteem among Brazilian Teachers during the COVID-19 Pandemic”. La investigación tuvo como objetivo correlacionar Burnout y autoeficacia en la autoestima. Se utilizaron: un cuestionario sociodemográfico, el Burnout Assessment Tool, la escala de autoeficacia organizacional y la escala de autoestima de Rosenberg. Se desarrolló en 302 docentes brasileños y fue realizado a través de encuestas online; de las cuales 55% pertenecían al nivel universitario. Los resultados mostraron una prevalencia de Burnout del 3,2%, una baja

autoeficacia en el 21,5% de la muestra y una baja autoestima en el 2,7%. Se evidenció que el Burnout y la autoeficacia influyen en la autoestima de los docentes en un 55% mediante análisis estadístico. Se encontró correlación negativa entre Burnout y autoeficacia, pero correlación positiva con la autoestima.

También tenemos a Ronchini et al. (2018) quienes elaboraron una revisión sistemática: “Síndrome de Burnout e condições psicossociais em docentes do ensino superior”. Para lo cual, fueron seleccionadas 15 publicaciones entre el 2011 y el 2015, procedentes de México, Brasil, Colombia, Venezuela y Portugal. La finalidad fue analizar las investigaciones sobre Burnout en el nivel educativo superior para lo cual se analizaron bases de datos Scielo, Lilacs, PubMed y PsycINFO. Se encontraron valores de prevalencia de Burnout de 14,2% a 63, 5% (la mayor prevalencia se encontró en México). La carga laboral, el tiempo de docencia fueron factores que se relacionaron con la presentación de Burnout. Habiendo encontrado un impacto negativo en el caso del neuroticismo, depresión y estrés crónico con el síndrome de Burnout y como moduladores positivos a la autoeficacia y compromiso con el trabajo (factores protectores) debido a que a mayor autopercepción positiva va a permitir tener mejores recursos para afrontar situaciones difíciles en el trabajo docente.

Torres (2018) realizó la investigación “Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos”. La investigación se realizó en 549 profesores de nivel superior en una ciudad mexicana; teniendo como objetivo estudiar la asociación de las dos variables de estudio: creencias de autoeficacia y competencias socioemocionales en la presencia de Síndrome de Burnout. Se usaron tres instrumentos: Inventario de Competencias Socioemocionales (ICSE), la Escala de Autoeficacia Docente y la Escala de Desgaste Ocupacional (EDO). La investigación se realizó en 549 docentes. Dentro de lo que se obtuvo, se puede mencionar que la dimensión de despersonalización es la más predominante en el desgaste emocional del docente. Se concluyó que las competencias socioemocionales constituyeron un factor predictivo mayor frente al Burnout que la autoeficacia. Por lo tanto, un profesor con buenas competencias socioemocionales y buena autoeficacia sufrirá más escasamente de Burnout.



Porras (2018) elaboró la tesis “Variables psicológicas predictoras de la autoeficacia en docentes universitarios”; la cual fue realizada en 162 docentes de las Facultades de Ingeniería Pública del noreste mexicano. El objetivo del estudio fue correlacionar las variables estrés, motivación de logros y autoestima con la variable de autoeficacia. Los instrumentos utilizados fueron: Escala de estrés percibido, Escala de Rosemberg para motivación de logros y Escala de autoeficacia general. Las conclusiones obtenidas evidenciaron correlación positiva entre las variables autoestima y estrés con la variable de autoeficacia; mientras que no hubo correlación entre la variable motivación de logros y autoeficacia.

En Colombia, García et al. (2017) elaboraron un estudio cuyo título fue: “Síndrome de Burnout y sentimiento de autoeficacia en profesores universitarios”; el cual fue desarrollado en 36 profesores de las facultades de odontología y psicología. La investigación tuvo por finalidad evaluar la existencia del Síndrome de Burnout y analizar la relación de las variables Burnout y autoeficacia con el rendimiento docente. Los instrumentos utilizados fueron: el Maslach Burnout Inventory y Sentimiento de Autoeficacia del Profesor. Las conclusiones del estudio en cuanto a la dimensión de despersonalización de Burnout mostraron que el 94,4% presentaban niveles bajos lo que significó que un gran porcentaje de docentes mostraron actitudes negativas hacia los estudiantes. Estadísticamente, se evidenció correlación positiva entre autoeficacia con rendimiento académico; así como, entre las dimensiones de la variable de autoeficacia, pero correlación negativa entre esta variable y el desempeño académico.

Para entender las variables propuestas en el estudio es importante determinar las teorías para cada una de ellas. En el caso de la variable de Síndrome de Burnout, Arias et al. (2019) hicieron mención a las teorías que sustentan este constructo; señalando que se inicia a principios del siglo XX cuando Hans Selye planteó la Teoría de la Adaptación General en 1960 postulando como se presentan emociones negativas debido al agotamiento de los mecanismos de respuesta cuando los estresores son permanentes. De igual manera, Ayuso en el 2006, referenciado por estos autores definieron al estrés como una condición de tensión que puede presentarse con síntomas como fatiga, ansiedad, somatizaciones, pérdida de confianza en sí mismo; y cuando esta condición es

permanente puede condicionar la presentación de Síndrome de Burnout. Mencionaron que dentro de los pioneros en el uso de este término fue Freudenberger en 1974, catalogándolo como falta de motivación (estudio que realizó en un centro asistencial para personas con dependencia a drogas en EEUU); pero fue Maslach quien en 1976 desarrolló la conceptualización del síndrome y elaboró el primer instrumento para medirlo. De acuerdo a lo mencionado por Arias y Jiménez en el 2012 referenciados por Arias et al. (2019) los primeros estudios se llevaron a cabo en personal de salud y del ámbito educativo. Asimismo, puntualizaron lo referido por el modelo teórico de Edelwich y Bradsky en 1980 al indicar que el Burnout se empieza a desenvolver a partir del proceso en el que la decepción es una pieza clave de estrés del trabajador al desarrollar emociones negativas de culpabilidad que desestabilizan al trabajador. Describiendo este modelo 4 fases en su desarrollo: entusiasmo, estancamiento, frustración y apatía. En la década del 90, hay pruebas sólidas de la envergadura de los factores de estructura y organización, surgiendo nuevas teorías que se centran en la autoeficacia como variable importante.

Fuster – Guillén et al. (2019) y Tabares-Díaz et al. (2020) mencionaron dentro del enfoque teórico del síndrome de Burnout dos perspectivas importantes a desarrollar: la perspectiva clínica que se sustentó en Freudenberger que lo consideró como el resultado de la personalidad y la psíquica con el estrés en el centro laboral. Personas que se dedican al trabajo descuidando las otras áreas de su vida. Hay un mecanismo de evaluación de la capacidad de respuesta ante situaciones estresantes en el trabajo. Teniendo en cuenta la perspectiva psicosocial, el síndrome de Burnout es un estado permanente de estrés por lo que el trabajador se siente agobiado y en el que influye también el entorno laboral. De igual manera, mencionan a la Teoría Socio Cognitiva del Yo que implica la influencia del autoconcepto del docente en su percepción del mundo, y si a esto le sumamos que la motivación esté limitada propiciará el desarrollo de una autopercepción negativa de las propias capacidades y se desarrolle el síndrome. Tabares – Díaz et al. (2020) referenciaron a Gil Monte quien señaló también al Modelo de la Teoría Cognoscitiva del yo en el que la parte cognitiva influye en la conducta de la persona. La Teoría del Intercambio Social que estipulaba que el síndrome se desenvuelve por la percepción de falta de equidad que sienten al compararse con otros docentes.

Teoría Organizacional en la que Golembiewski en 1983 resaltó la sobrecarga laboral como factor desencadenante, así como limitaciones estructurales y mal clima de trabajo. Asimismo, destacan lo estipulado por Chavéz en el 2016 acerca de los factores generadores de estrés y consideran entre éstos a la mayor exigencia laboral, el tiempo limitado, la falta de autonomía entre otros.

Serrano et al. (2017) hicieron un énfasis en los modelos teóricos del Síndrome de Burnout entre los que señalan al Modelo de Competencia Social de Harrison en 1978 que conceptualiza al Burnout como el sentir negatividad hacia lo que uno realiza en su trabajo, resaltando a la motivación como un elemento clave para alcanzar las metas. El Modelo de Pines y Kafry en 1978 quienes describieron factores internos (ambiente de trabajo) y externos (sobrecarga laboral) que propiciaban la aparición del síndrome. El Modelo de Autoeficacia de Cherniss quien en 1980 lo desarrolló al proponer que el lograr las metas en el trabajo aumentaba el desenvolvimiento en el mismo. Asimismo, los autores mencionaron en el artículo los modelos conceptuales en el ámbito educativo; mencionando que surge como definición desde la década de los 90's. Asimismo, señalar al Modelo Explicativo de Byrne en 1999 que describió aquellos factores predisponentes para desarrollar el síndrome en docentes: sobrecarga laboral, clima laboral, autoestima entre otros. El Modelo de Rudoff en 1999 que basó su constructo en el desarrollo de reacciones negativas de estrés en la actividad docente; y al ser crónico mas una gran sobrecarga laboral puede desarrollar el síndrome. El Modelo de Leithwood, Menzies, Jantz y Leithwood (1999) en que el centro del síndrome son los factores organizacionales

Cabellos et al. (2020) referenciaron a Maslach y Jackson quienes señalaron que este constructo se constituye como reacción a una condición de estrés permanente en el trabajo; siendo los trabajadores educativos uno de los grupos con mayor sobrecarga laboral debido a una mayor demanda de trabajo, probables problemas interpersonales entre sus pares. García et al. (2017) manifestaron lo indicado por Villanueva et al. en el 2005 acerca de que el estrés en el docente se presenta cuando hay un desbalance entre las demandas laborales y la respuesta del profesor ante situaciones complejas.

Maslach y Leiter en 1997, referenciados por García et al. (2017) determinaron las consecuencias del Burnout: Erosión del compromiso es decir que el profesor deja de sentirse comprometido con su trabajo al sentir insatisfacción. Erosión de las emociones ya que aparece ansiedad y enojo en lugar del que exista entusiasmo al realizar su trabajo; y problemas en la organización ya que se evidencia alteración de la eficiencia de la gestión

Asimismo, Miño en el 2012, referenciado por García et al. (2017) señalaron como síntomas del Burnout a: desgaste físico y emocional, frustración y falta de motivación lo que conlleva a tener un concepto negativo de sí mismo en torno a sus propias capacidades. Salas y Correa en el 2011 referenciados por Villamar et al. (2019) situaron al Burnout como una problemática de gran envergadura que repercute en el logro de una educación de calidad. Igualmente, puntualizaron lo indicado por Velásquez en el 2010 de que el Burnout puede propiciar consecuencias a nivel físico con la presentación de hipertensión, diabetes entre otros.

Arias et al. (2019) determinaron que las investigaciones de Burnout en la docencia se inician en la década de los '80, resaltando el valor predictivo de variables tales como insatisfacción laboral, la vivencia de niveles altos de estrés, apatía. Y los estudios en la docencia superior comienzan en los años noventa. Señalaron a Nieto quien en el 2006 estipuló como indicadores de estrés en los docentes aquellos comportamientos inadecuados de los alumnos, circunstancias insatisfactorias laborales que redundan en una menor calidad docente e impactan finalmente en el desempeño del alumno.

Arís en 2009 referenciado por Arias et al. (2019) reunió tres tipos de variables implicadas en el síndrome de Burnout: las personales como son las sociodemográficas, las psicosociales como la influencia de los tipos de afrontamiento, el grado de autoestima, los trastornos del ánimo, problemas de sueño, autoeficacia entre otros; y las variables organizaciones referidas a la sobrecarga de trabajo, falta de reconocimiento y de autonomía

Cabellos et al. (2020) y Cortés-Silva (2021) señalaron las tres dimensiones importantes en la variable de Síndrome Burnout puntualizadas por Maslach y

Jackson: Agotamiento emocional que es la pieza central del constructo, y se distingue por disminución de la energía, sentirse al límite de las capacidades y el desgaste en cuanto a sus recursos emocionales para afrontar situaciones de dificultad; así como cansancio al realizar las labores en el trabajo. Despersonalización que significa tener una actitud de distanciamiento del resto de personas, y sobre todo en este caso de los estudiantes y de otros profesores. Falta de empatía y de interés por los demás. Este aislamiento conlleva mostrar irritabilidad y tendencia a culpar al resto de su impotencia al no desempeñarse adecuadamente como lo desearían. Y la tercera dimensión es la baja realización personal lo que se traduce en baja autoestima, en sentirse inseguros, con una autopercepción de incapacidad en lograr sus objetivos y con pensamientos negativos de fracaso y de pérdida de control

Para la variable Autoeficacia, Sarmiento (2020) precisó la teoría sustentada en el artículo elaborado por Bandura en 1977 “Autoeficacia: Hacia una teoría unificadora del cambio del comportamiento”. Asimismo, tiene otra publicación “La teoría del Aprendizaje Social donde se indicó que la persona fomenta sus propias percepciones de sus habilidades convirtiéndolas en medios para el logro de metas; puntualizando lo fundamental del juicio personal y la autorreflexión en el desarrollo de la conducta del individuo.

En el caso de la autoeficacia también cabe mencionar a Fernández – Viciano (2019) y Del Río (2018) quienes en sus artículos han mencionado las teorías que abordan este constructo que son la Teoría del Aprendizaje Social de Rotter en 1966 basada en locus de control es decir en la capacidad de regular lo que puede propiciar un determinado resultado, constituyendo la línea de base del estudio de eficacia docente en donde la internalidad y externalidad son factores determinantes y motivadores para lograr la eficacia; y la Teoría Socio Cognitiva de Bandura, en la que se plantea que los mayores avances en el campo educativo se logran cuando se capacita a los profesores como tutores eficaces lo que exige mayor preparación para el desenvolvimiento de su rol docente. Asimismo, esta teoría postuló que la autoeficacia es la creencia que el docente tenga de sus propias competencias y de esta manera, poder influir positivamente en el aprendizaje del estudiante. El autoconocimiento de las propias habilidades redundará en perseverar en obtener

lo trazado. De igual manera, este constructo está relacionado con la predisposición del docente hacia el proceso de la enseñanza. Los autores refieren según las investigaciones revisadas que las creencias de autoeficacia tienen un impacto sobre la manera en que el docente “piensa, siente y enseña”. Bandura conceptualizó a la autoeficacia teniendo en cuenta: las propias vivencias del docente, las experiencias vicarias que es un aprendizaje por observación de otros, la influencia de otras personas y la activación fisiológica. Se parte del supuesto que la persona se mueve motivada por lo que espera conseguir.

Según la Teoría Social cognitiva de Bandura, la autoeficacia docente es una pieza fundamental en su desenvolvimiento; ya que influye en ciertas características como el modo de actuar, de percibir el entorno social y el determinar los objetivos. Casas y Blanco – Blanco (2016) manifestaron que la Teoría Cognitiva social de Bandura se ha aplicado al contexto educativo en 3 componentes: creencias de autoeficacia de docentes, de alumnos en su relación con su desempeño y la motivación. Es importante resaltar que si el docente tiene un mejor concepto de sí mismo en cuanto a sus capacidades va a redundar en el modo que se va a desenvolver con sus alumnos; en desarrollar creativamente estrategias educacionales que motiven a un mejor desempeño estudiantil y que retroalimente positivamente al docente; lo que permitirá también un mayor control sobre el estrés como se evidencia en estudios desarrollados.

Del Rio (2018) manifestó que el punto central de la autoeficacia es el pensamiento autorreferente que sirve de intermediación entre la motivación y la conducta; y que es influido por el autoconocimiento. Asimismo, puntualizó desde el punto de vista de la Teoría Socio Cognitiva, estos conceptos de autorregulación y autorreflexión que están supeditados por recursos conductuales y del contexto.

De acuerdo a lo expuesto por Bandura referenciado por Bustamante et ál. (2017), la definición de autoeficacia parte del dominio individual de sus competencias y se traduce en la capacidad de obtener resultados en una determinada situación. Asimismo, Bustamante et al. (2017) mencionaron la definición realizada también por Bandura en la que se concibe como la opinión individual de las propias habilidades en organizar y ejecutar lo necesario para una adecuada gestión en el trabajo. Para Del Río et al. (2018) la autoeficacia funciona

de acuerdo a pensamientos y emociones, a la dedicación y perseverancia en la elección de los comportamientos y en la predicción de conductas. De igual manera, precisaron que el constructo está delimitado por lo que se va a realizar y por lo que lo rodea en términos del contexto en todo este proceso de enseñanza – aprendizaje. La definición, por lo tanto, es dinámica en su proceso.

Sarmiento (2020) mencionó lo expuesto por Zimmerman et ál. en el 2005 sobre el concepto de autoeficacia, considerándola como las creencias del mismo individuo acerca de las competencias para aprender o ser eficaz en una determinada tarea asignada. Señaló también a Pajares quien en 2006 se refiere a la autoeficacia como la convicción que tiene un individuo sobre su potencial para organizar su conducta en un determinado momento.

Según Del Río et al. (2018) señalaron que este constructo tiene las siguientes fuentes: Dominio que es el alcance que tienen las percepciones de sí mismo en cuanto a la eficacia del propio desenvolvimiento. Modelo Vicario que se da de acuerdo al modelado mediante la observación de las conductas ejecutadas por otras personas. Persuasión social que pretende disuadir a otros en que son capaces de alcanzar sus objetivos trazados y las Experiencias afectivas por cuanto las creencias de autoeficacia pueden ser impactadas por los eventos afectivos positivos o negativos

Las características de la autoeficacia según Del Río et al. (2018) son las siguientes: Fomenta el tema cognitivo al poder lograr una regulación de lo que le sucede. Motivación ya que facilita la calificación de la situación según el poder o no poder hacerlo. El aspecto afectivo posibilita identificar los desafíos del contexto y de esta manera, determinar la estrategia de abordaje más efectiva. Definen a las personas con altos niveles de autoeficacia como personas perseverantes y flexibles ante una situación de dificultad lo que les favorece visualizarlas prematuramente y tomar decisiones para mejorarlas de manera creativa. En cambio, las personas con bajos niveles de autoeficacia no confían en sí mismas y se debilitan ante cualquier eventualidad por lo que generalmente las evitan.

En el contexto educativo, la autoeficacia fue referida por Bustamante et al. (2017) quienes puntualizaron este constructo como el nivel de creencia propia del

docente de poseer competencias capaces de poder influenciar en sus alumnos. Bustamante et al. (2017) indicaron que la manera en que el docente se percibe en cuanto a sus competencias va a influir no sólo en su propio desempeño sino en el del alumno. De igual manera, señalan que fueron los “investigadores de la Corporación Research and development” (RAND) quienes iniciaron la investigación del término de autoeficacia docente y es en 1976 que incluyen ítems en su cuestionario para dicho fin. Rodríguez en el 2017, referenciado por Sarmiento (2020) precisaron el rol multifacético e intermediador en el aspecto personal del desarrollo docente. Un buen nivel de autoeficacia redundará en que el mismo profesor fomente su actualización constante.

Bustamante et al. (2017) señalaron que el aprendizaje es influenciado por la autoeficacia docente teniendo en cuenta que a mayor confianza que se tenga en sí mismo le permitirá afrontar los desafíos que se le presenten en su rol docente. Incluso, refirieron que el nivel en que uno pueda percibirse de su eficacia como docente redundará en la motivación del alumno. Mencionan investigaciones como la realizada por Villar en el 2004, quien describió aquellos factores que intervienen en la calidad de una entidad educativa y entre ellos se menciona el grado de autoeficacia de su plana docente que conllevará a un mayor nivel de compromiso con la universidad para una calidad educativa. No es suficiente con saber el cuerpo de conocimientos sino en que el docente se crea capaz de poder transmitirlo a sus alumnos de manera eficiente.

Giménez – Lozano y Morales – Rodríguez (2019) hicieron mención a Gil – Flores quien en 2016 concluyó que la autoeficacia docente aumenta en un ambiente favorecedor en el aula y que propicia mayor control del aula, mayor desarrollo de creatividad educativa lo que redundará en un mejor desempeño tanto docente como del alumno; y describieron el estudio por Wang, Hall y Rahimi en el 2105 en 523 docentes canadienses en los que determinaron que una mejor autoeficacia contrarrestaba la presentación de Burnout.

Del Río (2018) concluyó que los niveles de autoeficacia son predictores de un mejor desempeño docente debido al grado de compromiso en el cumplimiento de sus metas y así influir positivamente en el rendimiento de sus alumnos.



De acuerdo a las dimensiones propuestas de la autoeficacia, Sarmiento (2020) precisó cuatro: la primera que es la gestión académica que está relacionada a la capacidad del docente de señalar los objetivos de la clase y si están relacionados al Modelo Educativo de la Universidad; señalar las cualidades del contexto que puedan influenciar en el desarrollo de la enseñanza – aprendizaje. La dimensión estrategias educativas que significa tener las habilidades de detectar a los alumnos con desmotivación para fomentarlos; guiar y conducir al alumno en su desarrollo de adquirir y generar conocimientos y lograr sus objetivos. Asimismo, está relacionada al grado de habilidad del docente en la utilización de las TICs, y en propiciar en el alumno su participación activa en clase, así como solucionar problemas que se puedan generar en la misma. La dimensión de mejora continua en la que el docente se autoevalúa y está en constante mejoramiento de sus capacidades; así como propiciar mejoras en sus prácticas como docente. De la misma manera, involucra la capacidad de aceptar las opiniones o críticas por parte de otros docentes y/o estudiantes. Finalmente, la dimensión de responsabilidad social universitaria que involucra primero comprender este enfoque e integrarlo con la formación académica; poder ejercer cargos en la gestión; así como fomentar proyectos de investigación y saber gestionar programas de extensión social.

De otro lado, en el campo del paradigma epistemológico de las ciencias sociales se ubica en el positivismo ya que en el camino del conocimiento científico predomina la explicación; como valor del conocimiento que es verificable y como criterio de validez se emplea la confirmación o falsación de las hipótesis. Villamar (2015) mencionó a Díaz Narváez quien enfocó al positivismo en el 2014, como aquella conceptualización que se fundamenta en la existencia del conocimiento a través de hechos concretos y verificables. Asimismo, referencian a Hamati – Ataya (2012) quien sustentó al positivismo, mencionando que el conocimiento actual se basa en la falacia pasada y que se requiere evidencia contrastable con la realidad que se experimenta. Los orígenes del positivismo se dieron en Francia, a mediados del siglo XVIII con el denominado protopositivismo que recibió aportes de filósofos como Hume, Kant, Saint – Simon; pero fue Augusto Comte el mayor impulsor del positivismo en el siglo XIX; quien estipula a la unidad del conocimiento científico.

### **III.- METODOLOGIA**

#### **3.1. Tipo y Diseño de Investigación**

La investigación es de tipo básica, descriptiva y correlacional. Diseño no experimental. El enfoque del estudio es de tipo cuantitativo.

Esteban (2018) precisó que la investigación básica o sustantiva es aquella que se da desde tiempos remotos debido la curiosidad del ser humano por explicar los fenómenos que acontecían en el mundo y de crear nuevos saberes; es de utilidad para los estudios aplicativos

Díaz Narváez, et al. (2016) señalaron que los estudios descriptivos tienen por objetivo detallar las características de una determinada variable y puede realizarse de manera cualitativa o cuantitativa como es esta investigación.

Díaz – Baso (2016) realizó una compilación de métodos de investigación en el que detallan el estudio correlacional y nombran a Salkind quien en 1998 definió al estudio correlacional como aquel en el que se evalúa las relaciones existentes entre variables. Mousalli – Kayat (2015) indicó que las investigaciones de tipo correlacional cuantifican el nivel de relación entre las variables de estudio, lo que significa, poder establecer lo que ocurre con una variable si la otra aumenta o disminuye. Hernández – Sampieri et al. (2014) precisaron que las investigaciones de tipo correlacional establecen una interrelación entre variables a través de un modelo que es predecible; describiendo primero de manera independiente las variables y posteriormente se cuantifican la correlación

Mousalli – Kayat (2015) puntualizó que las investigaciones no experimentales se caracterizan por cuanto no realizan cambios en las variables de estudio, ya que se encargan de la observación de los objetos de estudio. De igual manera, hicieron mención a lo señalado por Hernández et al. (2010), acerca de los estudios que no son experimentales, señalando que corresponden a ser sistemáticas y en donde no hay manipulación de las variables independientes.

Mousalli – Kayat (2015) citó a Damiani quien en 1997 señaló que el enfoque cuantitativo privilegia como la vía para realizar ciencia al método científico. Asimismo, señaló que, en el enfoque cuantitativo, las teorías tienen un rol valioso

por cuanto se parte de un cuerpo de conocimientos validos científicamente y que permiten la descripción del objeto de investigación.

### **3.2. Variables y Operacionalización**

Mousalli – Kayat (2015) precisó que las variables son aquellas cualidades que pueden cambiar de una persona o unidad en la investigación a otra.

Este estudio de investigación tuvo dos variables: Síndrome de Burnout y autoeficacia. Bauce et al. (2018) precisaron lo señalado por Kerlinger acerca del concepto operacional de las variables, indicando que esta conceptualización es aquella que entrelaza el concepto con la operación, y en la que se indican las actividades y operaciones específicas para estimarla. La operacionalización permite que las variables se puedan medir con más precisión. Korn referenciado por Bauce et al. (2018) indicó que el procedimiento de la operacionalización incluye la conceptualización nominal, real y operacional

La variable Síndrome de Burnout es definida según lo estipulado por Maslach y Jackson. Cabellos et al. (2020) referenciaron a Maslach y Jackson quienes señalaron que este constructo se constituye como reacción a una condición de estrés permanente en el trabajo; siendo los trabajadores educativos uno de los grupos con mayor sobrecarga laboral debido a una mayor demanda de trabajo, probables problemas interpersonales entre sus pares entre otros. Se operacionaliza esta variable teniendo en cuenta tres dimensiones: agotamiento emocional, baja realización personal y despersonalización. El síndrome de Burnout se constituye cuando hay elevado agotamiento emocional y despersonalización y bajo nivel de realización personal.

Para la variable autoeficacia, Bustamante et al. (2017) mencionaron la definición realizada también por Bandura en la que se concibe como las opiniones individuales de las propias habilidades en organización y ejecutar lo necesario para una adecuada gestión de posteriores condiciones. Esta variable se operacionaliza teniendo en cuenta cuatro dimensiones: gestión académica, estrategias educacionales, mejora continua y responsabilidad social universitaria.

*Variable Síndrome de Burnout*

<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Escala</b>
Agotamiento o desgaste emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobrecarga laboral</li> <li>• Fatiga</li> </ul>	Escala tipo Likert de frecuencia 0: nunca 1: pocas veces al año 2: 1 vez al mes o menos 3: unas pocas veces al mes 4: 1 vez a la semana 5: pocas veces a la semana 6: todos los días Escala ordinal de cada dimensión por separado Leve Medio Alto
Despersonalización o cinismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indiferencia</li> <li>• Distanciamiento emocional</li> </ul>	
Realización personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eficacia en el desempeño</li> <li>• Motivación en el logro de actividades</li> </ul>	

*Variable de autoeficacia*

<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Escala</b>
Gestión académica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de los objetivos académicos</li> <li>• Elaboración de instrumentos de evaluación</li> </ul>	Escala Likert 1: Muy en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: De acuerdo 4: Muy de acuerdo  Escala ordinal: Leve Media Alta
Estrategias educacionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de motivación a los estudiantes</li> <li>• Uso eficiente de recursos tecnológicos y otras herramientas didácticas en clase</li> <li>• Fomento de participación y resolución de problemas</li> </ul>	
Mejora continua	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitación docente permanente</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceptar opiniones de alumnos y otros docentes que promuevan mejoras en el desempeño</li> </ul>	
Responsabilidad Social Universitaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar el enfoque de responsabilidad social</li> <li>• Gestionar proyectos de investigación y programas de extensión social</li> </ul>	

### 3.3. Población, muestra y muestreo

Arias – Gómez et al. (2016) conceptualizaron a la población como a la agrupación de personas que cumplieran todos los criterios indicados en la investigación. Para esta investigación, estuvo constituida, por los profesores de las facultades de Medicina, Psicología, Administración y Derecho que cumplieron con los requerimientos para el estudio. Dentro de los criterios de inclusión, se consideró a los docentes universitarios a tiempo completo, con un tiempo de antigüedad mayor a 5 años, que aceptaron participar de la investigación. Criterios de exclusión: docentes a tiempo parcial, con un tiempo de antigüedad menor a 5 años, que se encuentren de licencia, vacaciones o permiso al momento de la recolección de datos. La población estuvo constituida por 173 docentes que cumplieron con las características solicitadas.

López – Roldán y Facheli (2015) señalaron que la muestra es una fracción representativa de toda la población, para este estudio fue deducida mediante la fórmula de población finita resultando en 120 docentes. Los 120 docentes fueron elegidos mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Arias – Gómez et al. (2016) señaló que el muestreo intencional o por conveniencia que implica seleccionar la muestra de manera no aleatoria.

La unidad de análisis estuvo constituida por el docente universitario.

### **3.4. Técnicas e instrumentos de evaluación**

El presente estudio se realizó mediante una aplicación de encuestas. López – Roldán y Facheli (2015) precisaron que la encuesta es una técnica que va más allá de recoger datos; constituyendo un conjunto de procedimientos que deben ser seguidos con rigurosidad científica para obtener información de calidad. Casas et al. (2003) indicaron que la técnica de encuesta es muy desarrollada en el campo de la investigación por cuanto permite la obtención y procesamiento de información de manera rápida.

Para desarrollar la investigación se usaron dos instrumentos: El Inventario de Maslach Burnout (MBI) y la Escala de autoeficacia del docente universitarios (ESCADU)

El MBI (Inventario de Maslach de Burnout) consta de 22 ítems y fue creado por Maslach y Jackson en 1981. Evalúa las tres dimensiones básicas del Burnout que son agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal. Es una encuesta autoadministrada que toma aproximadamente 10 a 15 minutos

La escala de autoeficacia del docente universitario consta de 4 dimensiones y 24 ítems, la cual fue diseñada y validada por Sarmiento en el año 2020 en el Perú. Esta escala incorpora la dimensión de responsabilidad social universitaria como algo innovador en relación a otras escalas de medición y que permitirá recoger información valiosa para una adecuada gestión universitaria.

Ambos instrumentos fueron validados a través de juicio de expertos. Galicia et al. (2017) señalaron el concepto de validez de contenido por juicio de expertos dado por Escobar y Cueva en el 2008, quienes definieron que un experto es aquella persona que domina el tema de evaluación y cuya trayectoria es reconocida por los demás.

#### **3.4.1. Análisis de Confiabilidad**

Para una adecuada evaluación se debe contar con herramientas válidas que midan lo que dicen medir y confiables; es decir, la consistencia en los resultados a lo largo del tiempo, conceptos que se articulan con los objetivos planteados de la temática que se desea estudiar.

De acuerdo a Medina-Díaz y Verdejo-Carrión (2020), la confiabilidad es entendida como la precisión en los datos obtenidos mediante la administración de un cuestionario en repetidas ocasiones.

Según Villasís-Keever et al. (2018), lo que se determine en una investigación es fiable si presenta validez al no tener sesgos

Para que un instrumento sea confiable, éste tiene que tener la capacidad de poder ser reproducido y realizado en diferentes momentos al mismo sujeto y obtenerse los mismos resultados. Para Gonzáles y Pazmiño (2015), mencionaron que el alfa de Cronbach, de manera confiable miden la relación entre los ítems de una determinada escala.

El coeficiente de confiabilidad más usado es el Alpha de Cronbach, según la teoría clásica. Halla la media ponderada que estima la homogeneidad de los ítems. Se halla desde la covarianza entre características de la escala, varianza total y los reactivos que forman la escala.

Tuapanta et al. (2017) referenciaron a Celina y Campo quienes en el 2005 señalaron que el valor mínimo permitido es de 0,7; por lo que valores mayores a ese resultado indican fuerte correlación entre los ítems. De igual manera, señalaron a Mateo quien en el 2002 precisó que correlaciones situadas entre 0,8 y 1 reflejaban una fiabilidad alta del cuestionario.

Según Ruíz Bolívar (2002), los baremos para valorar la fiabilidad de un cuestionario son:

<b>Rangos</b>	<b>Magnitud</b>
0,81 – 1,00	MUY ALTA
0,61 – 0,80	ALTA
0,41 – 0,60	MODERADA
0,21 – 0,40	BAJA
0,01 – 0,20	MUY BAJA

Fuente: Ruíz Bolívar (2002)

El alfa de Cronbach del instrumento que midió la variable 1 dio como resultado 0,775 que indica confiabilidad alta, según Ruíz Bolívar (2002). El alfa de

Cronbach del instrumento que midió la variable 2 dio como resultado 0,906 que igualmente indica, según, Ruíz Bolívar una confiabilidad muy alta.

### **3.5 Procedimiento**

Se procedió en primera instancia a enviar la solicitud de autorización a las autoridades respectivas de la universidad y luego de la aprobación se envió el consentimiento informado a todos los docentes para proceder posteriormente a enviar las encuestas. Los datos obtenidos se procesaron mediante estadística descriptiva e inferencial. Para la estadística descriptiva se obtuvieron y analizaron tablas y gráficos y para la estadística inferencial se aplicó una fórmula estadística para establecer la interrelación entre las variables

Hernández y Duana (2020) manifestaron que la elección de la manera en que se recolectarán los datos determinará el éxito de la actividad; por lo que la recolección de datos está constituida por el cúmulo de actividades destinadas a responder a la interrogante planteada por la investigación. González (2010) indicó el detalle de las fases a proseguir en el proceso de recabar la información. Es decir, las coordinaciones previas, la autorización respectiva y el momento en el que se aplicó el instrumento a fin de seguir el rigor científico propio de una investigación.

La información recabada se procesó a través de las estadísticas descriptiva e inferencial. Gamboa (2018) precisó que la estadística descriptiva se ocupa de la compilación, sistematización y ulterior examen de la información alcanzada en relación a la descripción de la misma. La estadística inferencial tiene por finalidad llegar a conclusiones valederas utilizando el método deductivo que facilitará generalizar nuevos conceptos basadas en teorías científicamente demostradas

Para la presente investigación, los datos fueron conseguidos a través del llenado del cuestionario; posteriormente se descargaron en una matriz en Excel para luego procesarse mediante paquete estadístico SPSS obteniéndose gráficas y tablas de acuerdo a lo que corresponda. La estadística inferencial permitió determinar la correlación de ambas variables en la población estudiada mediante el estadístico respectivo luego de que se determinó la normalidad de los datos.

Rivadeneira et al. (2020) concluyeron que la estadística es útil cuando se desea tomar decisiones basadas en el rigor científico ya que permitirá la actividad



de las variables: y señala al SPSS como el software estadístico de mayor uso mundialmente.

En relación a las fases que se siguieron para la colección de los datos tuvimos que gestionar la carta de presentación, para lo cual se realizó el pago correspondiente a la UCV y luego de efectuado el mismo, se envió al correo institucional la carta respectiva que fue presentada a la oficina de las autoridades competentes de la universidad particular donde se realizó la investigación. Posteriormente, se derivó el documento al área correspondiente de Investigación donde se evaluó la solicitud; para luego realizarse la coordinación del llenado del cuestionario y teniendo en cuenta la educación virtual, se realizó virtualmente mediante Google Forms.

### **3.6. Método de análisis de datos**

Al ser una investigación correlacional, tuvo dos momentos, el primero en el cual se desarrolló una estadística descriptiva en la cual se obtuvieron tablas que se contrastaron con las teorías expuestas y un segundo momento en donde se realizó una estadística inferencial y en la cual se determinó la correlación de las variables de estudio y para lo cual se aplicó el estadístico respectivo de acuerdo a la normalidad de los datos.

Flores – Ruíz et al. (2017) señalaron que en los estudios correlacionales se comparan dos variables; y en la presente investigación se relacionó las variables síndrome de Burnout y autoeficacia. Luego, se realizó el respectivo análisis de la información recabada, haciendo uso de la estadística descriptiva mediante tablas de las respectivas variables con sus dimensiones, las cuales serán interpretadas de acuerdo al planteamiento de la investigación. Rendón – Macías et al. (2016) indicaron que la estadística descriptiva organiza la información mediante la preparación de tablas y gráficos. Las medidas obtenidas en una investigación cuantitativa son: media, mediana y moda. Magdalena (2019) precisó que la estadística descriptiva tiene por finalidad detallar de manera cuantitativa los datos obtenidos posteriormente a la recolección de los mismos; para lo cual se utilizarán estadígrafos de orden, centralización y variabilidad.

Posterior a la utilización de la estadística descriptiva, la presente investigación utilizó la estadística inferencial para la contrastación de la hipótesis y por ende la correlación de las dos variables descritas en la investigación. Según Magdalena (2019), la estadística inferencial pretende corroborar la hipótesis de estudio.

### **3.7. Aspectos éticos**

Martín (2013) manifestó que una investigación debe aplicar el método científico enmarcado en los principios de la ética; ya que es imposible hacer investigación sin contemplar los aspectos éticos como requisito de honestidad y respeto a las personas y al rigor científico que se debe seguir. Inquillay et al. (2020) referenciaron a Miranda quien en el 2013 privilegió a la ética de la investigación científica, puesto que determina una conducta inadecuada que pueda trasgredir la rigurosidad del método científico afectando los resultados de la investigación.

Miranda – Novales y Villasís – Keever (2019) hicieron mención de los antecedentes históricos que van a constituir las bases de la ética en la investigación: Código de Nuremberg en 1948 que fijó el consentimiento informado como obligatorio antes de participar de una investigación. La Declaración de Helsinki en 1964 que estipuló que toda investigación debe ser evaluada por un comité calificado. El reporte Belmont en 1979 que sentó las bases de los principios éticos conocidos: Principio de autonomía que es la potestad de las personas a que tengan la oportunidad de decidir por sí mismas, sin influencias externas, y se realiza mediante el llenado del consentimiento informado. El principio de la no Maleficencia que es el no hacer daño ni exponer a riesgos si no se puede hacer el bien. El principio de Beneficencia que busca hacer el bien al paciente que tiene derecho a decidir, por lo que los beneficios superan los riesgos. El principio de justicia en el cual todas las personas tienen las mismas posibilidades de participar en la investigación. Por lo antes expuesto, este trabajo se aseguró de cumplir con la confidencialidad de los datos y el cuidado de los mismos por parte de la investigadora, los que fueron utilizados sólo para fines de la investigación. Asimismo, se siguieron los pasos para una adecuada investigación científica según las normas institucionales de la universidad en la que se realizó el estudio, el mismo que se presentó ante su comité de ética

## IV.- RESULTADOS

### 1) Prueba de normalidad

H0: La base de datos siguen una distribución normal

H1: La base de datos no siguen una distribución normal

### NIVEL DE SIGNIFICANCIA

NC = 0.95

$\alpha=0.05$  (Margen de error)

### TEST DE NORMALIDAD

Si  $n > 50$  se aplica Kolmogorov – Smimov

Si  $n \leq 50$  se aplica Shapiro - Wilk

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
SINDROME DE BORNOUT	,076	120	,082	,986	120	,270
AUTOEFICACIA	,074	120	,160	,970	120	,009

a. Corrección de la significación de Lilliefors

### Tabla 1:

*Prueba de Kolmogorov - Smimov*

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra			
		SINDROME DE BORNOUT	AUTOEFICACIA
N		120	120
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	74,5750	71,8417
	Desviación típica	13,32254	13,25953
	Absoluta	,060	,074
Diferencias más extremas	Positiva	,052	,072
	Negativa	-,060	-,074
Z de Kolmogorov-Smirnov		,656	,809
Sig. asintót. (bilateral)		,783	,529

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Si  $p\text{-valor} < 0.05$  se rechaza la  $H_0$

Si  $p\text{-valor} > 0.05$  se acepta  $H_0$  y se rechaza la  $H_1$

En este caso, los valores de significancia son mayores a 0.05 entonces se aceptó que hay una base de datos que presentó una distribución normal, por lo tanto, para la estadística inferencial se utilizó el factor de correlación “r” de Pearson.

## 2) Prueba de Confiabilidad de Cronbach

### VARIABLE 1: SINDROME DE BURNOUT

**Tabla 2:**

*Estadísticos de fiabilidad Variable 1*

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,775	,750	22

Estadísticos de la escala			
Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
57,68	251,220	15,850	22

### Interpretación:

Con los resultados cercanos a 1 se concluyó que el instrumento es confiable por cuanto ha obtenido un valor de 0,775. Según Ruíz Bolívar (2002), el resultado hallado fue compatible con una fiabilidad alta.

## VARIABLE 2: AUTOEFICACIA

Tabla 3:

*Estadísticos de fiabilidad Variable 2*

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,906	,906	24

Estadísticos de la escala			
Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
70,85	175,909	13,263	24

### Interpretación:

Con los resultados cercanos a 1 el instrumento se concluyó que es confiable por cuanto el resultado que se obtuvo fue de 0,906. Según Ruíz Bolívar (2002), el valor determinado indicó una confiabilidad muy alta.

### 3) Estadística descriptiva con sus tablas de frecuencia según los objetivos

#### OBJETIVO GENERAL

Analizar la relación que existe entre el Síndrome de Burnout y la autoeficacia en docentes de una universidad particular de Lima, 2022

#### Tabla 4:

*Tabla descriptiva de presencia de Síndrome de Burnout y nivel de autoeficacia*

**Tabla de contingencia PRESENCIA DE BURNOUT \* NIVEL DE AUTOEFICACIA**

			NIVEL DE AUTOEFICACIA			Total
			BAJO	MEDIO	ALTO	
PRESENCIA DE BURNOUT	1	Recuento	31	39	15	85
		% del total	36,5%	45,9%	17,6%	100,0%
Total		Recuento	31	39	15	85
		% del total	36,5%	45,9%	17,6%	100,0%

En la tabla cruzada 4, en relación al objetivo general se estableció que, de la muestra de investigación de 120 docentes, 85 docentes presentaron Síndrome de Burnout. Del 100% de docentes universitarios con presencia de Síndrome de Burnout, el 36,5% (31) presentaron niveles bajos de autoeficacia, el 45,9% (39) niveles medios y 17,6% (15) evidenciaron niveles altos de autoeficacia. Lo que se describió fue que la presencia de Burnout fue más frecuente entre los niveles bajos y medios de autoeficacia de los docentes universitarios

## OBJETIVO ESPECIFICO 1

Analizar la relación que existe entre el Síndrome de Burnout en su dimensión de agotamiento emocional y autoeficacia

**Tabla 5:**

*Tabla descriptiva de agotamiento emocional y nivel de autoeficacia*

**Tabla de contingencia NIVEL DE CANSANCIO EMOCIONAL \* NIVEL DE AUTOEFICACIA**

			NIVEL DE AUTOEFICACIA			Total
			BAJO	MEDIO	ALTO	
NIVEL DE AGOTAMIENTO EMOCIONAL	BAJO	Recuento	0	1	7	8
		% del total	0,0%	0,8%	5,8%	6,7%
	MEDIO	Recuento	1	11	26	38
		% del total	0,8%	9,2%	21,7%	31,7%
	ALTO	Recuento	2	52	20	74
		% del total	1,7%	43,3%	16,7%	61,7%
Total	Recuento	3	64	53	120	
	% del total	2,5%	53,3%	44,2%	100,0%	

Los resultados de la tabla de la relación entre agotamiento emocional y nivel de autoeficacia evidenciaron un 6,7% (8) de docentes con niveles bajos de agotamiento emocional; de los cuales, un 5,8% (7) tuvieron niveles altos de autoeficacia y 0,8% (1) niveles medios de autoeficacia. De los 31,7% (38) de los docentes con nivel medio de agotamiento emocional; 0,8% (1) tuvo nivel bajo de autoeficacia, 9,2% (11) nivel medio y 21,7% (26) nivel alto de autoeficacia. En cuanto al 61,7% (74) de docentes con niveles altos de agotamiento emocional; 1,7% (29) tuvieron nivel bajo de autoeficacia, 43,3% (52) autoeficacia en su nivel medio y 16,7% (20) en su nivel alto. Los profesores con un nivel alto de agotamiento emocional presentaron prioritariamente nivel medio de autoeficacia.

## OBJETIVO ESPECIFICO 2

Analizar la relación que existe entre el Síndrome de Burnout en su dimensión de despersonalización y autoeficacia

**Tabla 6:**

*Tabla descriptiva de nivel de despersonalización y nivel de autoeficacia*

**Tabla de contingencia NIVEL DE DESPERSONALIZACION \* NIVEL DE AUTOEFICACIA**

			NIVEL DE AUTOEFICACIA			Total
			BAJO	MEDIO	ALTO	
NIVEL DE DESPERSONALIZACION	BAJO	Recuento	0	1	1	2
		% del total	0,0%	0,8%	0,8%	1,7%
	MEDIO	Recuento	0	1	32	33
		% del total	0,0%	0,8%	26,7%	27,5%
	ALTO	Recuento	3	62	20	85
		% del total	2,5%	51,7%	16,7%	70,8%
Total	Recuento	3	64	53	120	
	% del total	2,5%	53,3%	44,2%	100,0%	

En cuanto al objetivo específico 2, los datos de la tabla 6 evidenciaron que un 70,8% (85) de docentes presentaron un nivel alto de despersonalización, del cual 2,5% (3) tuvieron nivel bajo de autoeficacia, 51,7% (62) con el nivel medio y 16,7% (20) con nivel alto. El 27,5% (33) de docentes tuvieron nivel medio de despersonalización del cual, 0,8% (1) tuvo nivel medio de autoeficacia y el 26,7% (32) obtuvieron nivel alto. Y del 1,7% (2) de docentes de bajo nivel de despersonalización, 0,8% (1) tuvo nivel medio de autoeficacia y 0,8% (1) nivel alto. La información obtenida evidenció que en el grupo de mayor frecuencia de nivel de despersonalización hubo mayor frecuencia de nivel medio de autoeficacia.



### OBJETIVO ESPECIFICO 3

Analizar la relación que existe entre en Síndrome de Burnout en su dimensión de realización personal y autoeficacia en docentes de una universidad particular de Lima, 2022.

**Tabla 7:**

*Tabla descriptiva de nivel de realización personal y nivel de autoeficacia*

**Tabla de contingencia NIVEL DE REALIZACION PERSONAL \* NIVEL DE AUTOEFICACIA**

			NIVEL DE AUTOEFICACIA			Total
			BAJO	MEDIO	ALTO	
NIVEL DE REALIZACION PERSONAL	BAJO	Recuento	2	58	51	111
		% del total	1,7%	48,3%	42,5%	92,5%
	MEDIO	Recuento	0	5	2	7
		% del total	0,0%	4,2%	1,7%	5,8%
	ALTO	Recuento	1	1	0	2
		% del total	0,8%	0,8%	0,0%	1,7%
Total	Recuento	3	64	53	120	
	% del total	2,5%	53,3%	44,2%	100,0%	

En cuanto al nivel de realización personal y nivel de autoeficacia, los datos descritos en la tabla 7 evidenciaron los siguientes resultados: 92,5% (111) de docentes con niveles bajos de realización personal, de los cuales 1,7% (2) tuvieron nivel bajo de autoeficacia, 48,3% (58) presentaron un nivel de autoeficacia media y 42,5% (51) nivel alto. Un 5,8% (7) con niveles medios de realización personal del cual 4,2% (5) presentaron nivel medio de autoeficacia y 1,7% (2) con nivel alto. Se evidenció que la mayoría se encontraba con niveles bajos de realización personal de los cuales se presentaba con más frecuencia nivel medio de autoeficacia, seguido de nivel alto.

#### OBJETIVO ESPECIFICO 4

Analizar la relación que existe entre el Síndrome de Burnout y autoeficacia en su dimensión de gestión académica en docentes de una universidad particular de Lima, 2022.

#### Tabla 8:

*Tabla descriptiva de Síndrome de Burnout y nivel de gestión académica*

Tabla de contingencia PRESENCIA DE BURNOUT \* NIVEL DE GESTION

			ACADEMICA	
			NIVEL DE GESTION ACADEMICA	Total
			BAJO	
PRESENCIA DE BURNOUT	1	Recuento	85	85
		% del total	100,0%	100,0%
Total		Recuento	85	85
		% del total	100,0%	100,0%

En el objetivo específico 4, los resultados establecieron que del 100% (85) de profesores que presentaron Síndrome de Burnout, el 100% (85) tuvo un nivel bajo de gestión académica.

## OBJETIVO ESPECIFICO 5

Analizar la relación que existe entre el Síndrome de Burnout y autoeficacia en su dimensión de estrategias educacionales

### Tabla 9:

*Tabla descriptiva de Síndrome de Burnout y nivel de estrategias educacionales*

Tabla de contingencia PRESENCIA DE BURNOUT \* NIVEL DE ESTRATEGIAS EDUCACIONALES

		NIVEL DE ESTRATEGIAS EDUCACIONALES		Total
		BAJO		
PRESENCIA DE BURNOUT	1	Recuento	85	85
		% del total	100,0%	100,0%
Total		Recuento	85	85
		% del total	100,0%	100,0%

Los resultados evidenciaron en relación al objetivo 5, que el 100% (85) de docentes con Síndrome de Burnout también presentaron bajo nivel de estrategias educacionales en los docentes.

## OBJETIVO ESPECIFICO 6

Analizar la relación que existe entre el Síndrome de Burnout y autoeficacia en su dimensión de mejora continua

### Tabla 10:

*Tabla descriptiva de Síndrome de Burnout y nivel de mejora continua*

**Tabla de contingencia PRESENCIA DE BURNOUT \* NIVEL DE MEJORA CONTINUA**

		NIVEL DE MEJORA CONTINUA		Total
		MEDIO	ALTO	
PRESENCIA DE BURNOUT 1	Recuento	55	30	85
	% del total	64,7%	35,3%	100,0%
Total	Recuento	55	30	85
	% del total	64,7%	35,3%	100,0%

Los datos hallados en cuanto al objetivo 6 fueron: De los 85 docentes con Síndrome de Burnout; 64,7% (55) tuvieron nivel medio de mejora continua y 35,3% (30) nivel alto de mejora continua.

## OBJETIVO ESPECIFICO 7

Analizar la relación que existe entre el Síndrome de Burnout y autoeficacia en su dimensión de responsabilidad social universitaria

### Tabla 11:

*Tabla descriptiva de Síndrome de Burnout y nivel de responsabilidad social universitaria*

**Tabla de contingencia PRESENCIA DE BURNOUT \* NIVEL DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA**

		NIVEL DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA			Total
		BAJO	MEDIO	ALTO	
		PRESENCIA DE BURNOUT	Recuento	7	43
% del total	8,2%		50,6%	41,2%	100,0%
Total	Recuento	7	43	35	85
	% del total	8,2%	50,6%	41,2%	100,0%

En el objetivo específico 7, los hallazgos permitieron describir que de los 85 docentes con presencia de Burnout, 8,2% (7) tuvieron nivel bajo de responsabilidad social universitaria, 50,6% (43) con nivel medio y 41,2% (35) obtuvieron nivel alto.

#### 4) Estadística inferencial con la contratación de hipótesis

##### HIPOTESIS GENERAL

HO: No existe relación significativa entre el Síndrome de Burnout y la autoeficacia en docentes de una universidad particular de Lima, 2022.

H1: Existe relación significativa entre el Síndrome de Burnout y la autoeficacia en docentes de una universidad particular de Lima, 2022.

##### Tabla 12:

*Tabla de correlación de hipótesis general*

		Correlaciones	
		SINDROME DE BURNOUT	AUTOEFICACIA
SINDROME DE BURNOUT	Correlación de Pearson	1	-,531**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	120	120
AUTOEFICACIA	Correlación de Pearson	-,531**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	85	85

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

##### Nota:

En cuanto a la hipótesis general, luego de aplicar el coeficiente “r” de Pearson se obtuvo un valor de significancia bilateral de  $0,000 < 0,05$ , por lo que se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna. Es decir, si existe relación significativa entre las variables del Síndrome de Burnout y autoeficacia. Asimismo, el valor del Coeficiente “r” de Pearson fue de -0,531 lo que indica que hay una correlación negativa o inversa moderada entre las dos variables del estudio.

## HIPOTESIS ESPECIFICA 1

HO: No existe relación significativa entre el Síndrome de Burnout en su dimensión de agotamiento emocional y autoeficacia en docentes

H1: Existe relación significativa entre el Síndrome de Burnout en su dimensión de agotamiento emocional y autoeficacia en docentes

**Tabla 13:**

*Tabla de correlación de hipótesis específica 1*

		Correlaciones	
		AUTOEFICACIA	Agotamiento Emocional
AUTOEFICACIA	Correlación de Pearson	1	-,344**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	120	120
Agotamiento emocional	Correlación de Pearson	-,344**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	120	120

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

### Nota:

Para la hipótesis específica 1, el resultado obtenido luego de aplicar la prueba paramétrica coeficiente de Pearson fue de una significancia bilateral  $0,000 < 0,05$  por lo que se aceptó la hipótesis alterna y se rechazó la hipótesis nula; es decir si existe relación significativa entre la dimensión de agotamiento emocional del Síndrome de Burnout y la variable de autoeficacia. De igual manera, el valor del coeficiente "r" de Pearson fue de -0,344 lo que significa una correlación negativa o inversa baja entre la dimensión agotamiento emocional y la variable autoeficacia.

## HIPOTESIS ESPECIFICA 2

HO: No existe relación significativa entre el Síndrome de Burnout en su dimensión de despersonalización y autoeficacia en docentes

H1: Existe relación significativa entre el Síndrome de Burnout en su dimensión de despersonalización y autoeficacia en docentes

**Tabla 14:**

*Tabla de correlación de hipótesis específica 2*

		<b>Correlaciones</b>	
		AUTOEFICACIA	Despersonalización
AUTOEFICACIA	Correlación de Pearson	1	-,583**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	120	120
Despersonalización	Correlación de Pearson	-,583**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	120	120

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

### **Nota:**

En cuanto a la hipótesis específica 2, el resultado de significancia bilateral fue de  $0,000 < 0,05$  por lo que se rechazó la hipótesis nula. Es decir, si existe relación significativa entre la dimensión de despersonalización del Síndrome de Burnout y la variable de autoeficacia. El valor de correlación "r" de Pearson fue de -0,583, indicando que el nivel de correlación corresponde a un nivel negativo o inverso moderado entre la dimensión de despersonalización y la variable autoeficacia.



### HIPOTESIS ESPECIFICA 3

HO: No existe relación significativa entre el Síndrome de Burnout en su dimensión de realización personal y autoeficacia en docentes

H1: Existe relación significativa entre el Síndrome de Burnout en su dimensión de realización personal y autoeficacia en docentes

**Tabla 15:**

*Tabla de correlación de hipótesis específica 3*

		Correlaciones	
		AUTOEFICACIA	Realización personal
AUTOEFICACIA	Correlación de Pearson	1	-,183*
	Sig. (bilateral)		,046
	N	120	120
Realización personal	Correlación de Pearson	-,183*	1
	Sig. (bilateral)	,046	
	N	120	120

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

#### **Nota:**

En relación a la hipótesis específica 3, el resultado de la significancia bilateral obtenido luego de aplicar la prueba paramétrica r de Pearson, fue de  $0,046 < 0,05$  por lo que se aceptó la hipótesis alterna es decir, si existe relación entre la dimensión de realización personal del Síndrome de Burnout y la variable autoeficacia. El valor "r" de Pearson fue de -0,183 lo que significa que la dimensión de baja realización personal y la variable autoeficacia tienen una correlación negativa o inversa muy baja.

#### HIPOTESIS ESPECIFICA 4

HO: No existe relación significativa entre el Síndrome de Burnout y autoeficacia en su dimensión de gestión académica en docentes

H1: Existe relación significativa entre el Síndrome de Burnout y autoeficacia en su dimensión de gestión académica en docentes

**Tabla 16:**

*Tabla de correlación de hipótesis específica 4*

		Correlaciones	
		SINDROME DE BURNOUT	Gestión académica
SINDROME DE BURNOUT	Correlación de Pearson	1	-,459**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	120	120
Gestión académica	Correlación de Pearson	-,459**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	120	120

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

#### **Nota:**

El resultado obtenido luego de aplicar la prueba paramétrica  $r$  de Pearson, fue de una significancia bilateral de  $0,000 < 0,05$  por lo que se aceptó la hipótesis alterna. Es decir, si existe relación entre la dimensión gestión académica de la autoeficacia con la variable de Síndrome de Burnout. De igual manera, el valor de “ $r$ ” de Pearson fue de  $- 0,459$  lo que significa una correlación negativa o inversa moderada entre la dimensión gestión académica y la variable Síndrome de Burnout.

## HIPOTESIS ESPECIFICA 5

HO: No existe relación significativa entre el Síndrome de Burnout y autoeficacia en su dimensión de estrategias educacionales en docentes

H1: Existe relación significativa entre el Síndrome de Burnout y autoeficacia en su dimensión de estrategias educacionales en docentes

**Tabla 17:**

*Tabla de correlación de hipótesis específica 5*

		Correlaciones	
		SINDROME DE BURNOUT	Estrategias educacionales
SINDROME DE BURNOUT	Correlación de Pearson	1	-,485**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	120	120
Estrategias educacionales	Correlación de Pearson	-,485**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	120	120

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

### Nota:

En relación a la hipótesis específica 5, el resultado de la significancia bilateral fue de  $0,000 < 0,50$  por lo que se rechazó la hipótesis nula; es decir si existe relación entre la dimensión de estrategias educacionales de la Autoeficacia con la variable de Síndrome de Burnout. El valor "r" de Pearson fue de -0,485 lo que significa una correlación negativa o inversa moderada entre la dimensión estrategias educacionales y la variable Síndrome de Burnout.

## HIPOTESIS ESPECIFICA 6

HO: No existe relación significativa entre el Síndrome de Burnout y autoeficacia en su dimensión de mejora continua en docentes

H1: Existe relación significativa entre el Síndrome de Burnout y autoeficacia en su dimensión de mejora continua en docentes

**Tabla 17:**

*Tabla de correlación de hipótesis específica 6*

		Correlaciones	
		SINDROME DE BURNOUT	Mejora continua
SINDROME DE BURNOUT	Correlación de Pearson	1	-,450**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	120	120
Mejora continua	Correlación de Pearson	-,450**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	120	120

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

### Nota:

Luego de aplicar la prueba paramétrica  $r$  de Pearson para contrastar la hipótesis 6; se obtuvo una significancia bilateral de  $0,000 < 0,50$  por lo que se aceptó la hipótesis alterna. Es decir, que si existe relación entre la dimensión mejora continua de la autoeficacia con la variable de Síndrome de Burnout. El valor “ $r$ ” de Pearson fue de  $-0,450$ , lo que significa una correlación negativa o inversa moderada entre la dimensión mejora continua y la variable autoeficacia

## HIPOTESIS ESPECIFICA 7

HO: No existe relación significativa entre el Síndrome de Burnout y autoeficacia en su dimensión de responsabilidad social universitaria en docentes

H1: Existe relación significativa entre el Síndrome de Burnout y autoeficacia en su dimensión de responsabilidad social universitaria en docentes

### Tabla 18:

*Tabla de correlación de hipótesis específica 7*

		Correlaciones	
		SINDROME DE BURNOUT	Responsabilidad social universitaria
SINDROME DE BURNOUT	Correlación de Pearson	1	-,470**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	120	120
Responsabilidad social universitaria	Correlación de Pearson	-,470**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	120	120

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

### Nota:

En relación a la hipótesis específica 7, luego de aplicar la prueba paramétrica *r* de Pearson se obtuvo un valor de significancia bilateral de  $0,000 < 0,50$  por lo que se aceptó la hipótesis alterna. Es decir, si existe relación entre la dimensión responsabilidad social universitaria de la autoeficacia y la variable Síndrome de Burnout. De igual manera, el valor “*r*” de Pearson fue de -0,470 que significa una correlación negativa o inversa moderada entre la dimensión responsabilidad social universitaria y la variable Síndrome de Burnout.

## V.- DISCUSION

Últimamente, los docentes de educación superior han estado expuestos a desafíos propios del contexto que se vive como la globalización, la virtualidad, la implementación de modernas estrategias de enseñanza – aprendizaje, la pandemia; lo que ha demandado mayores exigencias en su desempeño profesional y por ende una mayor probabilidad de presentar el Síndrome de Burnout, lo que puede conllevar a una disminución de la percepción de su autoeficacia en la labor docente.

El objetivo general del presente estudio fue analizar la relación entre Síndrome de Burnout y autoeficacia en docentes de una universidad particular de Lima. El resultado que se alcanzó fue de un valor de Sig. bilateral de 0,000 ( $p < 0,50$ ); de tal manera que se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna. Por lo tanto, si existe una relación significativa entre ambas variables. De igual manera, el valor de “r” de Pearson fue de  $-0,534$ , es decir se obtuvo una correlación negativa o inversa moderada entre ambas variables; resultados similares a los obtenidos por Porras (2018) quien luego de elaborar su estudio en 162 docentes universitarios mexicanos concluyó que se encontró una correlación significativa y positiva entre la autoeficacia y el estrés, obteniéndose un valor de  $r=.357$  y de  $p=.000 < 0,50$ . Torres (2018) elaboró una investigación en 549 docentes mexicanos, luego de la cual se concluyó que las habilidades socioemocionales cumplen una mayor relación con el desarrollo de Síndrome de Burnout que la autoeficacia. Luego de aplicar la técnica de modelos de ecuaciones lineales estructurales se concluyó que la dimensión de despersonalización tiene un bajo poder predictivo para el desarrollo de Burnout

García et al. (2017) realizaron un estudio en 36 docentes universitarios colombianos en quienes, a diferencia del presente estudio, no se encontró una correlación significativa entre Burnout y autoeficacia con rendimiento académico. De igual manera, en la tesis desarrollada por Lima (2017) se consiguieron resultados contrarios a esta investigación, en cuanto a que no se halló una correlación entre las variables de estrés laboral, Burnout y autoeficacia; aunque si se determinó que había correlación entre las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización con la variable autoeficacia.

Con los resultados del estudio se determinó que si se aceptaba que hay una relación inversa; es decir, a mayor Síndrome de Burnout, hay una menor autoeficacia. Los datos obtenidos evidencian que un 81 % de los docentes presentaron Burnout lo que equivale a 85 de 120 docentes. Olivares-Fong et al. (2021) realizaron un estudio en 147 docentes universitarios mexicanos en los que se determinó que el 35% presentaban Burnout en su rol docente, 42% en su rol investigativo y 47% en su rol administrativo. Giler – Zambrano et al. (2020) realizaron un estudio de determinar Síndrome de Burnout en 86 docentes universitarios en Ecuador, del cual se obtuvo la presencia del síndrome en un 18,6% de la muestra. La literatura demuestra que los estudios antes de la pandemia tienen resultados menores a los que se vienen encontrando en los diferentes estudios como por ejemplo la tesis elaborada por Choy (2019) en la que se encontró en una muestra de 53 docentes un 30,2% con presencia de Síndrome de Burnout. Los resultados se pueden explicar, por ejemplo, por W.D. Harrison quien, en 1998 desarrolló el Modelo de Competencia Social según el cual, la motivación ejerce un factor determinante en la eficacia del trabajador. Asimismo, tenemos a Cherniss quien en 1980 desarrolló su Modelo de Autoeficacia por el cual cuando uno consigue sus objetivos se aumenta su eficacia caso contrario hay un mayor riesgo de desarrollar el Síndrome de Burnout. También cabe mencionar al Modelo de Rudow quien estipula que el Síndrome de Burnout se origina por una mayor demanda laboral y un estrés persistente. Estos tiempos de pandemia han generado un aumento en los niveles de estrés y los sectores más afectados han sido los de salud y educación.

En relación al planteamiento del problema específico 1, el presente estudio obtuvo como resultado, en la contrastación de hipótesis, que si hay una relación significativa ( $.000 < 0.5$ ) e inversa ( $r = - .344$ ) entre la dimensión de agotamiento emocional del Burnout y la variable autoeficacia. Es importante señalar que de los 85 docentes se encontró un nivel de agotamiento emocional alto en un 61% con un nivel de autoeficacia media en el 43%. Estos resultados son similares a los obtenidos por Villón (2021) quien encontró, en su estudio, a los obtenidos en esta investigación en cuanto a la relación significativa e inversa entre la dimensión de agotamiento emocional del Síndrome de Burnout con las dimensiones de autoeficacia Docente. Asimismo, Lima (2017) encontró como resultado de su tesis

que si existe una interrelación significativa e inversa media entre agotamiento emocional y autoeficacia ( $r=-.310$ )

Los datos obtenidos nos hacen inferir en cuanto al problema específico 2 que si existe una relación significativa e inversa en la dimensión despersonalización del Síndrome de Burnout y la variable autoeficacia ( $r= - .583$ ). Es importante mencionar, que de los 85 docentes se encontró un nivel de autoeficacia media en el 51,7% con un grado alto de despersonalización en el 70%. Datos similares se obtuvieron en la investigación desarrollada por Villón (2018) en cuanto a que también se determinó que si existe una relación significativa e inversa. De igual manera, Lima (2017) concluye en su tesis que si hay una correlación significativa e inversa entre despersonalización y autoeficacia ( $r= -.352$ ).

En relación al problema específico 3, el presente estudio halló que si hay una relación significativa e inversa entre la dimensión de realización personal y la variable autoeficacia ( $r= -.183$ ). De los 85 docentes, se halló un nivel de baja realización personal de 92% con una autoeficacia media en el 48,3%. Villón (2018) en su tesis encontró de igual manera que si había relación significativa; no así Lima (2017) quien determinó en su tesis que no había relación significativa entre realización personal y autoeficacia ( $r= .168$ ).

Teniendo en cuenta el problema específico 4, este estudio determinó que si había una relación significativa ( $p=,000 < 0,5$ ) e inversa ( $-.485$ ) entre la variable Síndrome de Burnout y la dimensión de gestión académica de autoeficacia. Se determinó que del 100% de docentes con la presencia de Síndrome de Burnout presentaron un nivel de gestión académica alto en el 100%. Cabe mencionar que al ser un instrumento nuevo con el que se determinó la autoeficacia no se encuentra aún estudios a nivel universitario con los cuales comparar esta relación por lo que estos resultados sentarían las bases como estudio inicial para posteriores investigaciones. Vizcaino et al. (2017) estudiaron la relación de la autoeficacia con el desempeño docente en relación a la planificación de clase, uso de estrategias motivadoras para un buen clima educacional, educación más participativa y motivadora, así como en la evaluación del alumno; pero no se encontró datos en relación a la autoevaluación docente. Giménez – Lozano y Morales – Rodríguez (2019) desarrollaron un estudio en 40 docentes universitarios en España en el que



se encontró puntuaciones altas de autoeficacia en las dimensiones de planificación y evaluación, no así en la dimensión de estrategias educacionales. Si bien es cierto los estudios son limitados en el nivel superior, Alvarado (2017) desarrolló una tesis en 40 docentes de educación básica regular en Moyobamba donde relacionaba el Síndrome de Burnout y gestión educativa encontrándose que existe una correlación significativa e inversa entre ambas variables, lo que significa que a mayor agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal hay una menor gestión educativa en lo que respecta a planificación, uso de estrategias y compromiso social.

Según el problema específico 5, se determinó en esta investigación que si existe relación significativa e inversa entre la dimensión de estrategias educacionales de autoeficacia y la variable de Síndrome de Burnout ( $r = -.485$ ); por lo que se rechazó la hipótesis nula. De los 85 docentes con presencia de Burnout se encontró un nivel bajo de estrategias educacionales en el 100%. Villón (2021) concuerda con el resultado, al encontrar en su tesis que la dimensión de agotamiento emocional del Síndrome de Burnout se relacionaba significativamente e inversamente con la dimensión de estrategias educacionales de autoeficacia ( $r = -.22$ ). Giménez – Lozano y Morales – Rodríguez (2019) en su estudio en docentes universitarios se obtuvo puntajes bajos en la dimensión de estrategias educacionales.

De acuerdo al problema específico 6, luego de realizada la investigación se obtuvo una correlación significativa ( $p = ,000$ ) e inversa ( $-.450$ ) entre la dimensión mejora continua de autoeficacia y la variable de Síndrome de Burnout. De los 85 docentes con Síndrome de Burnout se halló nivel medio de mejora continua en el 64,7% y nivel alto en el 35,3%. No se encontró artículos que midan la relación entre Síndrome de Burnout y mejora continua, al ser ésta una dimensión que se ha considerado en este instrumento recientemente validado que no se contempla en otros instrumentos de medición de autoeficacia como tal.

Según el problema específico 7, los resultados evidenciaron una correlación significativa ( $p = ,000 < 0,50$ ) e inversa ( $r = -.470$ ) entre la dimensión de responsabilidad social universitaria de autoeficacia y la variable de Síndrome de Burnout. De los 85 docentes con presencia de Burnout, se encontró un nivel bajo

de responsabilidad social universitaria en un 8,2%, nivel medio en 50,6% y nivel alto en 41,2%. No hay estudios previos que relacionen el Síndrome de Burnout y la responsabilidad social universitaria al ser una dimensión que es considerada en este instrumento recientemente validado para evaluar la autoeficacia docente universitaria.

Olivares – Fong et al. (2021) mencionaron que el ser docente tiene un riesgo mayor para el desarrollo de Síndrome de Burnout debido, entre otros factores, a la sobrecarga laboral, jornadas extenuantes de trabajo; resaltando la importancia en trabajar en el manejo del estrés. Es importante el concepto el de autoeficacia, entendida como las creencias particulares de suficiencia en el desempeño del trabajo que implica no solo en el saber sino en cómo se trasmite el conocimiento; puesto que se ha evidenciado que el tener autoeficacia redundaba en un mejor rendimiento del estudiante ya que actúa como un factor motivador. El sentido de autoeficacia docente le facilita desenvolverse mejor frente a los alumnos y propicia creativamente la búsqueda de estrategias educativas para conseguir sus objetivos con los estudiantes. Es explicada por la Teoría Social Cognitiva de Bandura quien estipuló que de nuestras creencias va a depender nuestra forma de comportamiento. Si el docente tiene un buen sentido de autoeficacia le va a conducir a transmitir esa confianza a sus alumnos, motivándolos a lograr sus metas. El estudio realizado por Wang et al. (2015) concluyó que a mayor autoeficacia menores niveles de Burnout en el docente universitario.

Es importante mencionar, como fortaleza en el aspecto metodológico, que el presente estudio ha utilizado un instrumento de reciente validación (2020) en el país lo que le brinda un valor agregado, por cuanto ha permitido desarrollarlo en la presente investigación, evaluando criterios no considerados en otros instrumentos como la responsabilidad social universitaria de tanta relevancia actualmente y la mejora continua. Como limitación cabe señalar la problemática en la recolección de datos por los siguientes motivos: el procedimiento en la recolección de datos y el cumplir varios trámites administrativos para conseguir los permisos respectivos lo que lo hace engorroso; por otro lado, la aplicación del cuestionario en sí mismo ya que al ser de manera virtual mediante formulario Google Forms, el llegar a la muestra total ha tomado más del tiempo esperado. Otra limitación para el desarrollo

de la discusión es el no tener estudios para contrastar los resultados a nivel universitario; ya que la mayoría son desarrollados en educación básica regular o con la utilización de otros instrumentos de medición de la autoeficacia docente.

La presente investigación es innovadora por cuanto utiliza un instrumento nuevo y validado en evaluar autoeficacia docente universitaria que incluye dimensiones no contempladas en otros instrumentos como son la mejora continua y la responsabilidad social universitaria. Es importante mencionar que es un tema en que se correlacionan dos variables poco abordadas de manera conjunta en población docente universitaria; y también indicar que no hay muchos instrumentos que midan autoeficacia universitaria. Los resultados obtenidos permiten que se contrasten con las teorías de los constructos de Síndrome de Burnout y autoeficacia y de esta manera contribuir a determinar su relación entre ellas, sentando la base para posteriores estudios en los que se relacione con el desempeño docente universitario; así como contrastar con estudios en universidades públicas y determinar si hay diferencias significativas entre ambas poblaciones

## VI.- CONCLUSIONES

1. En lo que respecta al objetivo general sobre la relación entre Síndrome de Burnout y autoeficacia, se concluye que de los 85 docentes que presentaron Síndrome de Burnout, 45,9% (39) presentaron nivel medio de autoeficacia y 36,5% (31) tuvieron un nivel bajo. Se determinó mediante el coeficiente de correlación de Pearson una Sig. bilateral de 0,000 ( $p < 0,50$ ) con un "r" =  $-,534$ ; lo que significa que existe una correlación significativa e inversa moderada entre las dos variables del estudio.
2. Sobre el primer objetivo específico en cuanto a la relación de la dimensión de agotamiento emocional del Síndrome de Burnout y el nivel de autoeficacia se concluye que aquellos docentes con un nivel alto de agotamiento emocional (61,7%) presentaron 43,3% un nivel medio de autoeficacia. De acuerdo al coeficiente de correlación de Pearson se obtuvo una Sig. bilateral de 0,000 ( $p < 0,50$ ) con un "r" =  $-,344$ ; lo que evidencia que si existe una correlación significativa e inversa baja entre la dimensión de agotamiento emocional del Síndrome de Burnout y la variable autoeficacia.
3. En relación con el segundo objetivo específico sobre la relación de la dimensión de despersonalización del Síndrome de Burnout y el nivel de autoeficacia se concluye que del 70,8% de docentes con nivel alto de despersonalización, el 51,7% presentaron un nivel medio de autoeficacia. Según el coeficiente de correlación de Pearson se obtuvo una Sig. bilateral de ,000 ( $p < 0,05$ ) con un "r" =  $-,583$ , lo que se interpreta en que si existe relación significativa e inversa entre la dimensión de despersonalización del Síndrome de Burnout y la variable autoeficacia
4. Acerca del tercer objetivo específico sobre la relación de la dimensión de baja realización personal con el nivel de autoeficacia, se deduce que el 92,5% de docentes presentaron nivel bajo de realización personal y de estos docentes el 48,3% (58) presentaron nivel medio de autoeficacia y 42,5% (51) nivel alto. Luego de aplicar el coeficiente de correlación se obtuvo una Sig. bilateral de ,000 ( $p < 0,50$ ) con un "r" de Pearson de  $-,183$ ;

lo que quiere decir que si existe una relación significativa e inversa baja entre la dimensión de realización personal y la variable autoeficacia.

5. En cuanto al cuarto objetivo específico sobre la relación del Síndrome de Burnout y la dimensión de gestión académica de la autoeficacia, se concluye que de los 85 docentes que presentaron el Síndrome de Burnout, el 100% también obtuvo puntajes comprendidos en el nivel bajo de gestión académica. Se obtuvo luego de aplicar el coeficiente de correlación una Sig. bilateral de .000 ( $p < 0,50$ ) y un "r" de Pearson de  $- ,459$ . Si existe una relación significativa e inversa moderada entre la dimensión de gestión académica de la autoeficacia y la variable de Síndrome de Burnout.
6. Sobre el quinto objetivo específico sobre la relación del Síndrome de Burnout y la dimensión de estrategias educacionales de la autoeficacia se deduce que los 85 docentes con Burnout también presentaron puntajes comprendidos en el nivel bajo de estrategias educacionales. Se obtuvo una Sig. bilateral de ,000 ( $p < 0,50$ ) y un "r" de Pearson de  $- ,485$ ; lo que significa que si existe una correlación significativa e inversa moderada entre la dimensión de estrategias educacionales de la autoeficacia y la variable de Síndrome de Burnout.
7. En relación al sexto objetivo específico sobre la dimensión de mejora continua de la autoeficacia y el Síndrome de Burnout, se concluye que, de los 85 docentes con Síndrome de Burnout, el 64,7% (55) obtuvieron un nivel medio de mejora continua y un 35,35 (30) presentaron un nivel alto de la misma dimensión. Al aplicar nuestra estadística inferencial mediante el coeficiente de correlación se encontró una Sig. bilateral de ,000 ( $p < 0,50$ ) y un "r" de Pearson de  $- ,450$ ; lo que quiere decir que si existe una relación significativa e inversa moderada entre la dimensión de mejora continua de la autoeficacia y la variable Síndrome de Burnout.
8. Acerca del séptimo objetivo específico sobre la relación de la dimensión de responsabilidad social universitaria y el Síndrome de Burnout, se obtuvo: De los 85 docentes con Burnout, 8,2% (7) tuvieron un nivel bajo de responsabilidad social universitaria, 50,6% (43) resultaron con puntajes comprendidos en el nivel medio y el 41,2% (35) en el nivel alto.

Luego de aplicado el coeficiente de correlación de Pearson se determinó una Sig. bilateral de ,000 ( $p < 0,50$ ) y un "r" de - ,470, lo que evidencia que si existe una relación significativa e inversa moderada entre la dimensión de responsabilidad social universitaria y la variable de Síndrome de Burnout.

## **VII.- RECOMENDACIONES**

1. Según los resultados de la investigación, se recomienda a las autoridades de la universidad, impulsar políticas internas que motiven al docente a mantener una capacitación constante; así como desarrollar actividades de autoevaluación, evaluación entre pares y por parte de los estudiantes en el marco de la mejora continua del desempeño docente. De igual manera, propiciar la investigación como parte del quehacer docente a través de bonos en su evaluación docente.
2. De acuerdo a los datos obtenidos en el presente estudio se recomienda a las autoridades universitarias, el implementar un plan preventivo promocional a fin de mitigar las consecuencias negativas del desarrollo del Síndrome de Burnout debido a su relación con la autoeficacia; lo que evidentemente podría influir en el desempeño del mismo docente y del estudiante. Asimismo, incluir actividades de extensión social como parte de la programación anual, enmarcadas en el fomento de la responsabilidad social universitaria.
3. A las autoridades universitarias, se recomienda realizar estudios que abarquen la totalidad de facultades de la casa de estudios y que sean de tipo analíticos para evaluar los factores asociados a la alta presencia de docentes con Síndrome de Burnout. Asimismo, desarrollar estudios experimentales donde se mida el impacto de las medidas tomadas dentro del plan preventivo promocional de salud mental en la casa de estudios y su implicancia en la autoeficacia docente.
4. A las áreas respectivas de la casa de estudios, desarrollar actividades para mejorar la salud mental y la autoeficacia mediante actividades extracurriculares a los docentes para cumplir dicho fin; así como talleres de regulación emocional. De igual manera, implementar un programa de capacitación docente a fin de mejorar sus competencias en las áreas de gestión académica y estrategias educativas como parte de su evaluación de desempeño.
5. A las áreas respectivas de la casa de estudios, implementar periódicamente acciones preventivas como la realización de tamizajes a los docentes y demás personal de la universidad a fin de detectar no solo Síndrome de

Burnout sino otros problemas de salud mental que puedan repercutir negativamente en el desempeño docente.

6. A los docentes universitarios, hacerles llegar los resultados del estudio a fin de sensibilizarlos sobre el gran impacto que tiene nuestra salud emocional en la autoeficacia docente por lo que es necesario que se desarrolle competencias en el autocuidado de nuestra salud mental y en capacidades para aumentar nuestra autoeficacia lo que conllevará a un mejor desenvolvimiento de docente y por ende en un mejor rendimiento del estudiante.
7. A la comunidad universitaria en general, sobre la importancia del desarrollo de capacidades individuales en el manejo de estrés y en herramientas para aumentar nuestra percepción de eficacia en el trabajo lo que redundará en el mejoramiento de la calidad universitaria orientada siempre a la excelencia educativa.



## REFERENCIAS

- Alvarado, R. P. (2017). *Síndrome de Burnout y Gestión Educativa de los docentes de la Institución Educativa No 00874 "San Juan de Maynas", Moyobamba, 2017*. [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/31551>
- Arias, W. L., Huamani, J. C. y Ceballos, K. D. (2019). Síndrome de Burnout en profesores de escuela y universidad: un análisis psicométrico y comparativo en la ciudad de Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 72-110. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.390>
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M.A. y Miranda-Novales, M.G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia Mexicana*, 63(2), 201-206.. <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Bauce, G. J., Córdova, M. A. y Ávila, A. V. (2018). Operacionalización de variables. *Revista del Instituto Nacional de Higiene "Rafael Rangel"*, 49(2), 43 – 50. <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/05/1096354/operacionalizacion-de-variables.pdf>.
- Bustamante, E., Bustamante, F. J., Gonzáles, G. J. y Bustamante, L. M. (2017). Autoeficacia docente de profesores de la Escuela de Bioanálisis de la Universidad de Carabobo. *Edumecentro*, 9 (4), 19 – 32. <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/877>.
- Cabellos, S. M., Loli, R. A., Sandoval, M. H. y Velásquez, R. A. (2020). Niveles de Burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de educación superior. *Revista Cubana de Enfermería*, 36 (29), 1 – 18. <http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/3328>.
- Cárdenas, D. R., Hernández R. F., Pasco M. C. y Yep N. M. (2019). *Percepción de la autoeficacia general y el agotamiento emocional laboral en los docentes de letras y humanidades de dos universidades privadas de Lima Metropolitana, 2019*. [Tesis de maestría. Universidad Tecnológica Peruana]. Repositorio UTP. <https://hdl.handle.net/20.500.12867/2046>.

- Casas, Y. y Blanco – Blanco, A. (2016). Una revisión de la Investigación Educativa sobre autoeficacia y Teoría Cognitiva Social en Hispanoamérica. *Bordon*, 68 (4), 27 – 47. DOI 10.13042/Bordon.2016.44637.
- Casas, J. Repullo, J. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31 (8), 527 – 538. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(03\)70728-8](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)70728-8)
- Castillo – Cabeza, S. N. y Saavedra – Segura, W. E. (2016). Algunas consideraciones sobre la elaboración de un proyecto científico. *Dominio de las ciencias*, 2, 98 – 116. <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>
- Cortez-Silva, D. M., Campana, N., Huayana, N. y Aranda, J. (2021). Satisfacción laboral y síndrome de burnout en docentes durante el confinamiento por la pandemia COVID 19. *Propósitos y Representaciones*, 9(3), 1-11. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n3.812>
- Choy, R. A. (2017). Burnout y desempeño laboral en docentes universitarios de una carrera en una universidad privada de Lima Metropolitana. [tesis de Maestría. Universidad Particular Cayetano Heredia]. Repositorio UPCH. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/1011>.
- De Arco, L. K. y Castillo, J. A. (2020). Síndrome de Burnout en época de pandemia: caso colombiano. *Interconectando Saberes*, 5 (10), 115-123. <https://doi.org/10.25009/is.v0i10.2675>.
- Del Río, B. R., Rodríguez M., Rodríguez K. L. y Águila, O. (2018). La autoeficacia docente: un reto en el accionar del profesor universitario de las ciencias médicas. *Edumecentro*, 10 (2), 171 – 187. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S20772874201800020013&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S20772874201800020013&lng=es&tlng=es).
- Díaz – Narváez, V. P., Calzadillo – Núñez, A. (2016). Artículos científicos, tipos de investigación y productividad científica en las ciencias de la salud. *Rev.*

*Cienc. Salud*, 14 (1), 115 – 121.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56243931011>.

Díaz-Bazo, C. (2016). *Métodos de Investigación en Educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://docplayer.es/53976663-Metodos-de-investigacion-en-educacion.html>.

Esquivel, A. F., León, R., Castillos, G. M. (2017). Mejora Continua de los procesos de gestión del conocimiento en instituciones de educación superior ecuatorianas. *Retos de la Dirección*, 11 (2), 56 – 72. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S23069155201700020005&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S23069155201700020005&lng=es&tlng=es).

Esteban, N. (2018). Tipos de investigación. <https://core.ac.uk/download/pdf/250080756.pdf>.

Flores-Ruiz E, Miranda-Navales M.G., Villasís-Keever M. Á. (2017). El protocolo de investigación VI: cómo elegir la prueba estadística adecuada. *Estadística inferencial. Rev. Alerg Mex.*, 64(3), 364-370. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ram/v64n3/2448-9190-ram-64-03-0364.pdf>.

Fuster-Guillén, D., Jara-Jara, N., Ramírez-Asís, E., Maldonado-Leyva, H., Norabuena, R. P., García, A. (2019). Desgaste ocupacional en docentes universitarios mediante el modelo factorial confirmatorio. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 198-230. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.389>.

Galicia, L. A., Balderrama, J. A., y Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 9(2), 42-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>

Gamboa, M. E. (2018). Estadística aplicada a la investigación educativa. *Revista Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(2), 1 – 32. <http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

García, A. A., Escorcía, C. V., y Pérez, B. S. (2017). Síndrome de Burnout y sentimiento de autoeficacia en profesores universitarios. *Propósitos y*

- Giménez-Lozano, J. M. y Morales-Rodríguez, F. M. (2019). Relación entre las creencias de autoeficacia y los niveles de inteligencia emocional en docentes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 143-153. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349859739015>
- González, I. (2010). Partes componentes y elaboración del protocolo de investigación y del trabajo de terminación de la residencia. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 26 (2). 387 – 406. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S086421252010000200018&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421252010000200018&lng=es&tlng=es).
- González Alonso, J. y Pazmiño Santacruz, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(1), 62-67. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-42382>.
- Guamán, K. A., Hernández, E. L., y Lloay, S. I. (2020). El positivismo y el positivismo jurídico. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 265-269. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1642>.
- Hernández, S. y Duana, D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín Científico De Las Ciencias Económico Administrativas Del ICEA*, 9(17), 51-53. <https://doi.org/10.29057/icea.v9i17.6019>.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>.
- Inguillay, L. K., Tercero, S. L. y López, J. (2020). Ética en la Investigación Científica. *Imaginario Social*, 3 (1), 42 – 51. <https://doi.org/10.31876/is.v3i1.10>.
- Jiménez L. K., Arrieta M. J. (2017). Síndrome de Burnout y evaluación de desempeño en docentes de la Fundación Universitaria del área andina sede

Valledupar. *Escenarios*, 15(1), 36-46.  
<http://dx.doi.org/10.15665/esc.v15i1.1120>.

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

López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015) *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelo  
<https://ddd.uab.cat/record/129382>.

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

Magdalena, E. M. (2019). Bioestadística aplicada en Investigación Clínica: conceptos básicos. *Revista Médica Clínica Los Condes*, 30 (1), 50 – 65.  
<https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2018.12.002>.

Marchant, J. I. (2021) Influencia del COVID 19 en el rol docente: Experiencia de docentes y estudiantes de terapia ocupacional. *UCMAULE Revista Académica*, 60. 76 – 89. <http://doi.org/10.29035/ucmaule60.76>

Martí, A. E., Martínez, R., Valcárcel, N., Rodríguez, J., Lago M. y Rodríguez, R. (2020). Estrategia educativa para el mejoramiento de la comunicación entre profesores y estudiantes en la licenciatura de enfermería. *Revista Cubana de Tecnología de la Salud*, 11 (3), 75 – 55.  
<http://www.revtecnologia.sld.cu/index.php/tec/article/view/1697>

Martín, S. (2013). Aplicación de los principios éticos a la metodología de la investigación. *Enfermería en Cardiología*, 27 – 30.  
[https://enfermeriaencardiologia.com/wp-content/uploads/58\\_59\\_02.pdf](https://enfermeriaencardiologia.com/wp-content/uploads/58_59_02.pdf).

Medina-Díaz, M. y Verdejo-Carrión, A. L. (2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. *Alteridad*, 15(2), 270-284. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.10>.

- Miranda-Navales, M. G. y Villasis-Keever, M. A. (2019). El protocolo de investigación VIII. La ética de la investigación en seres humanos. *Revista alergia México*, 66 (1), 115-122. <https://doi.org/10.29262/ram.v66i1.594>.
- Montes del Castillo, Á., y Montes Martínez, A. (2014). Guía para proyectos de investigación. *Universitas*, XII (20), 91-126. DOI:10.17163/uni.n20.2014.04.
- Mousalli-Kayat, G. (2015). Métodos y Diseños de Investigación Cuantitativa. Mérida  
DOI:10.13140/RG.2.1.2633.9446
- Pereira, H. Gonçalves, V.O. y Assis, R. M. (2021). Burnout, Organizational Self-Efficacy and Self-Esteem among Brazilian Teachers during the COVID-19 Pandemic. *Eur.J. Investig. Health Psychol. Educ*, 11(3) 795–803. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030057>.
- Porrás C. A. (2018). Variables psicológicas predictoras de la autoeficacia en docentes universitarios. [ tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Nuevo León]. Repositorio UAN. <http://eprints.uanl.mx/id/eprint/16127>.
- Ramos V., Kuhn F., Backes A.F., Barros T., Brasil V.Z., Souza J.R., Costa M.L.y Soares G.F. (2018). Percepção de autoeficácia docente: um estudo sobre as experiências de universitários de educação física. *Revista brasileira de Ciencia y Movimento*, 26(3), 53-62. [https://docs.bvsalud.org/biblioref/2018/11/965725/percepcao-de-autoeficacia-docente-um-estudo-sobre-as-experienci\\_UozS3aO.pdf](https://docs.bvsalud.org/biblioref/2018/11/965725/percepcao-de-autoeficacia-docente-um-estudo-sobre-as-experienci_UozS3aO.pdf)
- Rendón-Macías, M. E., Villasis-Keeve, M. A. y Miranda-Navales, M. G. (2016) Estadística descriptiva. *Revista Alergia México*, 63 (4), 397-407. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=486755026009>.
- Rivadeneira, J. L., Barrera, M. V. y De La Hoz, A. I. (2020). Análisis general del spss y su utilidad en la estadística. *E-IDEA Journal of Business Sciences*, 2(4), 17-2. <https://revista.estudioidea.org/ojs/index.php/eidea/article/view/19>.
- Rodríguez Ramírez, J. A., Guevara, A., y Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-85502017000100045&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100045&lng=es&tlng=es).

- Ronchini, C., Ranieri, L. E. y Grossi-Milani, R. (2018). Síndrome de Burnout e condições psicossociais em docentes do ensino superior. *Acta Scientiarum: Human & Social Sciences*, 40(3), 1–8. <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v40i3.36437>.
- Salles, W., Folle, A., Farias, G. y Nascimento, J. (2020) Teaching self-efficacy and factors associated with the teaching practice of physical education faculty. *Journal of Physical Education*. 1 -12. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3116>.
- Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sarmiento, G. G. (2020). Diseño y validación de una escala de autoeficacia del docente universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(2), 131-142. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.14343>
- Surco, D. V. (2018). Gestión Académica y Desempeño Docente, según los estudiantes de una universidad privada en Lima, Perú. *Industrial Data*, 21(1), 83–90. <https://doi.org/10.15381/idata.v21i1.14914>.
- Tabares-Díaz Y. A., Martínez-Daza V.A. y Matabanchoy-Tulcán S. M. (2020) Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Univ. Salud*, 22(3), 265-279. <https://doi.org/10.22267/rus.202203.199>
- Torres, E. (2018). Competencias Socio-emocionales y creencias de autoeficacia como predictores de Burnout en docentes mexicanos. *REXE Revista de Estudios y experiencias en educación*, 17 (35). 15 – 27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243158173001>.
- Vallaey, F. y Álvarez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias

conceptuales de los universitarios. *Educación XX1*, 22(1), 93-116. doi: 10.5944/educXX1.19442.

Villamar, D., Juárez, A., González, I. G. y Osnaya, M. (2019). Factores psicosociales y síndrome de Burnout en académicos de una universidad pública de México. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 111-126. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.360>.

Villasís-Keever M.Á., Márquez-González H., Zurita-Cruz J.N., Miranda-Novales G. y Escamilla-Núñez A. (2018). El protocolo de investigación VII. Validez y confiabilidad de las mediciones. *Rev Alerg Mex*, 65(4), 414-421. <https://doi.org/10.29262/ram.v65i4.560>.

Villón, F. S. (2021). Relación entre Autoeficacia, Resiliencia y Desgaste emocional en docentes universitarios de una universidad privada de Lima, 2021 [Tesis de doctorado, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio Institucional UNIFE. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/848>.

Vizcaino, A. E., López, K. y Klimenko, O. (2018). Creencias de autoeficacia y desempeño docente de profesores universitarios. *Katharsis*, 75-93. <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>

Yslado, R., Ramírez-Asís, E., García-Figueroa, M. y Arquero, J. (2021). Clima laboral y burnout en profesores universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 101-114. <https://doi.org/10.6018/reifop.476651>.



## **ANEXOS**

## 1.- MATRIZ DE CONSISTENCIA

### Título: Síndrome de Burnout y autoeficacia en docentes de una universidad particular de Lima, 2022

Problema	Objetivo	Hipotesis	Variables	Metodología
<p><b>PROBLEMA GENERAL</b> ¿Cuál es la relación que existe entre el Síndrome de Burnout y la autoeficacia en docentes de una universidad particular de Lima, 2022?</p> <p><b>PROBLEMA ESPECIFICO</b> ¿Cuál es la relación que existe entre el Síndrome de Burnout en su dimensión de agotamiento emocional y la autoeficacia en docentes de una universidad particular de Lima, 2022?.</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre el Síndrome de Burnout en su dimensión de despersonalización y la autoeficacia en docentes de una universidad particular de Lima, 2022?.</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre el Síndrome de Burnout en su dimensión de realización personal y la autoeficacia en docentes de una universidad particular de Lima, 2022?.</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre el Síndrome de Burnout y la autoeficacia en su dimensión de gestión académica en docentes de una</p>	<p><b>OBJETIVO GENERAL</b> Analizar la relación que existe entre el Síndrome de Burnout y la autoeficacia en docentes de una universidad particular de Lima, 2022</p> <p><b>OBJETIVO ESPECIFICO</b> Analizar la relación que existe entre el Síndrome de Burnout en su dimensión de agotamiento emocional y autoeficacia en docentes de una universidad particular de Lima, 2022.</p> <p>Analizar la relación que existe entre el Síndrome de Burnout en su dimensión de despersonalización y autoeficacia en docentes de una universidad particular de Lima, 2022.</p> <p>Analizar la relación que existe entre en Síndrome de Burnout en su dimensión de realización personal y autoeficacia en docentes de una universidad particular de Lima, 2022.</p> <p>Analizar la relación que existe entre el Síndrome de Burnout y autoeficacia en su dimensión de gestión académica en docentes de una</p>	<p><b>HIPOTESIS GENERAL</b> Existe relación significativa entre el Síndrome de Burnout y la autoeficacia en docentes de una universidad particular de Lima, 2022.</p> <p><b>HIPOTESIS ESPECIFICA</b> Existe relación significativa entre el Síndrome de Burnout en su dimensión de agotamiento emocional y Autoeficacia en docentes de una universidad particular de Lima, 2022</p> <p>Existe relación significativa entre el Síndrome de Burnout en su dimensión de despersonalización y autoeficacia en docentes de una universidad particular de Lima, 2022</p> <p>Existe relación significativa entre el Síndrome de Burnout en su dimensión de realización personal y autoeficacia en docentes de una universidad particular de Lima, 2022</p> <p>Existe relación significativa entre el Síndrome de Burnout y autoeficacia en sus dimensión de gestión académica en docentes de una</p>	<p><b>Variable 1: Síndrome de Burnout</b> 1.- Desgaste emocional 2.- Despersonalización 3.- Realización personal</p> <p><b>Variable 2: Autoeficacia</b> 1.- Gestión académica 2.- Estrategias educacionales 3.- Mejora continua 4.- Responsabilidad Social Universitaria</p>	<p><b>Método de Investigación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Científica</li> <li>Hipotética deductiva</li> </ul> <p><b>Tipo de Investigación:</b> Básica</p> <p><b>Diseño de investigación:</b> No experimental, correlacional, transversal</p> <p><b>Población y muestra:</b> Población 173 docentes Muestra: 120 docentes</p> <p><b>Técnicas e instrumentos</b> Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario</p> <p><b>Estadísticos de prueba</b> Estadística descriptiva Tablas y gráficas de frecuencia Estadística Inferencial: Coeficiente r de Pearson (según valores de normalidad)</p>

<p>universidad particular de Lima, 2022?.</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre Síndrome de Burnout y la autoeficacia en su dimensión de estrategias educacionales en docentes de una universidad particular de Lima, 2022?.</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre el Síndrome de Burnout y la autoeficacia en su dimensión de mejora continua en docentes de una universidad particular de Lima, 2022?.</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre el Síndrome de Burnout y la autoeficacia en su dimensión de responsabilidad social universitaria en docentes de una universidad particular de Lima, 2022?.</p>	<p>universidad particular de Lima, 2022.</p> <p>Analizar la relación que existe entre el Síndrome de Burnout y autoeficacia en su dimensión de estrategias educacionales en docentes de una universidad particular de Lima,2022.</p> <p>Analizar la relación que existe entre el Síndrome de Burnout y autoeficacia en su dimensión de mejora continua en docentes de una universidad particular de Lima,2022.</p> <p>Analizar la relación que existe entre el Síndrome de Burnout y autoeficacia en su dimensión de responsabilidad social universitaria en docentes de una universidad particular de Lima,2022.</p>	<p>universidad particular de Lima, 2022.</p> <p>Existe relación significativa entre el Síndrome de Burnout y autoeficacia en sus dimensión de estrategias educacionales en docentes de una universidad particular de Lima, 2022.</p> <p>Existe relación significativa entre el Síndrome de Burnout y autoeficacia en sus dimensión de mejora continua en docentes de una universidad particular de Lima, 2022.</p> <p>Existe relación significativa entre el Síndrome de Burnout y autoeficacia en sus dimensión de responsabilidad social universitaria en docentes de una universidad particular de Lima, 2022.</p>		
--	---	---	--	--

## 2.- MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Variable	Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Nivel de medición
<b>SINDROME DE BURNOUT</b>	Rodríguez et al. (2017) señalaron lo estipulado por Maslach y Pines en 1977 acerca del Síndrome de Burnout definiéndolo "como un estado de agotamiento físico y emocional que implica una pérdida de interés en el trabajo, actitudes negativas hacia sus compañeros y clientes y baja autoestima". De igual manera, indican lo precisado por Edelwich y Bradsky en 1980 quienes estipularon que el Síndrome de Burnout "es una pérdida progresiva de la energía y del deseo de alcanzar objetivos, siendo obstaculizado por las condiciones de trabajo" (Rodríguez et al., 2017, p. 48)	El Síndrome de Burnout es entendido como la respuesta a un estrés sostenido en el tiempo durante la realización de su labor docente y que se evaluará mediante la aplicación del instrumento Maslach Burnout Inventory de 22 preguntas que evalúan tres dimensiones: desgaste emocional, despersonalización y realización personal	AGOTAMIENTO EMOCIONAL	Sobrecarga laboral  Fatiga	Escala Likert que va a medir la frecuencia de la presentación del enunciado correspondiente y las alternativas son: 0: nunca 1: pocas veces al año 2: 1 vez al mes o menos 3: unas pocas veces al mes 4: 1 vez a la semana 5: pocas veces a la semana 6: todos los días  Niveles de Agotamiento Emocional son: BAJO: 0 – 18 MEDIO: 19 – 26 ALTO: 27 – 54  Niveles de Despersonalización son: BAJO: 0 – 5 MEDIO: 6 – 9 ALTO: 10 – 30  Niveles de Realización Personal son: BAJO: 0 – 33 MEDIO: 34 – 39 ALTO: 40 – 56  Síndrome de Burnout: alto niveles de agotamiento y despersonalización y bajo nivel de realización personal
			DESPERSONALIZACION	Indiferencia  Distanciamiento emocional	
			REALIZACION PERSONAL	Eficacia en el desempeño  Motivación en el logro de actividades	

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Nivel de medición
<b>Autoeficacia</b>	Bustamante et al (2017) mencionan la definición realizada también por Bandura en el que “es un juicio personal en las creencias en las capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para gestionar probables situaciones futuras” (Bustamante et al, 2017, p. 23)	Percepción del propio docente de sus capacidades y habilidades en la práctica docente y que se evaluará mediante el instrumento de evaluación de autoeficacia en docentes universitarios de 24 ítems que evalúa: gestión académica, estrategias educacionales, mejora continua y responsabilidad social universitaria	Gestión académica	Identificación de los objetivos institucionales  Elaboración de instrumentos de evaluación	Escala tipo Likert cuyos niveles son: 1: Muy en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: De acuerdo 4: Muy de acuerdo  Los niveles son: Bajo: 24 – 48 Medio: 49 – 72 Alto: 73 - 96
			Estrategias educacionales	Estrategias de motivación a los estudiantes  Uso eficiente de recursos tecnológicos y otras herramientas didácticas en clase  Fomento de la participación y resolución de problemas	
			Mejora Continua	Capacitación docente permanente  Aceptar opiniones de alumnos y otros docentes que promuevan mejoras en el desempeño	
			Responsabilidad Social Universitaria	Implementar el enfoque de responsabilidad social universitaria  Gestionar proyectos de investigación y programas de extensión social	

### **3.- CUESTIONARIO SINDROME DE BURNOUT Y AUTOEFICACIA**

Estimado (a) docente universitario, el presente cuestionario es parte del estudio que tiene por finalidad correlacionar el Síndrome de burnout y la autoeficacia en docentes universitarios.

Este cuestionario tiene dos partes que miden las dos variables:

La primera parte es para evaluar la variable 1 de síndrome de Burnout para lo cual se aplica una escala Likert que va a medir la frecuencia de la presentación del enunciado correspondiente y las alternativas son:

0: nunca 1: pocas veces al año 2: 1 vez al mes o menos 3: unas pocas veces al mes 4: 1 vez a la semana 5: pocas veces a la semana 6: todos los días.

La segunda variable evaluará la autoeficacia docente para lo cual también se aplicará una escala Likert que medirá el grado que está de acuerdo o en desacuerdo.

1: muy en desacuerdo 2: en desacuerdo 3: de acuerdo 4: muy de acuerdo

Para lo cual se le pide marca según la respuesta indicada. Agradezco su participación con el llenado del cuestionario y cuya información brindada se utilizará solo para fines de investigación asegurando la confidencialidad del mismo.

VARIABLE SINDROME DE BURNOUT	0	1	2	3	4	5	6
DIMENSION/ ITEMS	NUNCA	Pocas veces al año	1 vez al mes o menos	Unas pocas veces al mes	1 vez a la semana	Pocas veces a la semana	Todos los días
<b>DIMENSION 1 AGOTAMIENTO EMOCIONAL</b>							
1.-Me siento emocionalmente agotado (a) por mi trabajo							
2.- Me siento cansado al final de la jornada de trabajo							
3.- Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento fatigado (a)							
6.-Siento que trabajar todo el día con los alumnos (as) supone un gran esfuerzo y me cansa							
8.- Siento que mi trabajo me está desgastando. Me siento quemado (a) por el trabajo							

13) Me siento frustrado (a) en mi trabajo							
14) Creo que trabajo demasiado							
16) Trabajar directamente con alumnos (as) me produce estrés							
20) Me siento acabado (a) en mi trabajo, al límite de mis posibilidades							
<b>DIMENSION 2 DESPERSONALIZACION</b>							
5) Creo que estoy tratando a algunos alumnos (as) como si fueran objetos impersonales							
10) Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo la profesión docente							
11) Pienso que este trabajo me está endureciendo emocionalmente							
15) No me preocupa realmente lo que les ocurra a algunos de mis alumnos (as)							
22) Creo que los alumnos (as) me culpan de algunos de sus problemas							
<b>DIMENSION 3 REALIZACION PERSONAL</b>							
4) Tengo facilidad para comprender como se sienten mis alumnos (as)							
7) Creo que trato con mucha eficacia los problemas de mis alumnos (as)							
9) Creo que con mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de mis alumnos (as)							
12) Me siento con mucha energía en mi trabajo							
17) Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis alumnos (as)							
18) Me siento motivado después de trabajar en contacto con alumnos (as)							
19) Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo							
21) En mi trabajo trato los problemas emocionalmente con mucha calma							

<b>VARIABLE AUTOEFICACIA</b>				
<b>DIMENSIONES / ítems</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>DIMENSION 1: GESTION ACADEMICA</b>	MUY EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
1.- Soy capaz de identificar los objetivos que deseo cumplir en mi clase				
2.- Soy capaz de considerar condiciones externas que influyan en el proceso de enseñanza – aprendizaje.				
3.- Soy capaz de elaborar instrumentos de evaluación válidos y acordes al contexto educativo				
4.- Soy capaz de alinear mis contenidos y procedimientos educativos con el Modelo Educativo de la universidad.				
5.- Soy capaz de identificar el logro de los objetivos educativos				
6.- Soy capaz de actuar sobre algún condicionante del logro de los objetivos educativos				
<b>DIMENSION 2: ESTRATEGIAS EDUCACIONALES</b>				
7.- Soy capaz de identificar a estudiantes con baja motivación				
8.- Soy capaz de promover que los estudiantes se mantengan motivados				
9.- Soy capaz de acompañar a los estudiantes motivados hasta el logro de sus metas				
10.- Soy capaz de evaluar el contexto y actuar de manera pertinente				



mediante estrategias didácticas				
11.-Soy capaz de utilizar eficazmente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS)				
12.- Soy capaz de generar participación en el aula				
13.- Soy capaz de mantener la cooperación en el aula				
14.- Soy capaz de resolver conflictos en el aula				
<b>DIMENSION 3 MEJORA CONTINUA</b>				
15.-Soy consciente de la importancia de capacitarme permanentemente				
16.- Soy capaz de buscar oportunidades de mejora de mi práctica docente				
17.- Soy capaz de mejorar mi desempeño docente según la opinión de los estudiantes				
18.-Soy capaz de mejorar mi desempeño docente según la opinión de otros docentes				
19.- Soy capaz de aceptar asertivamente las críticas de otras personas				
<b>DIMENSION 4 RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA</b>				
20.-Soy capaz de entender el enfoque de Responsabilidad Social Universitaria				
21.- Soy capaz de ejercer éticamente cargos en la gestión universitaria				
22.-Soy capaz de gestionar Proyectos de investigación en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria				
23.-Soy capaz de gestionar				

programas de extensión social en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria				
24.-Soy capaz de integrar la Responsabilidad Social Universitaria en la formación académica				

**DOCUMENTOS PARA VALIDAR LOS INSTRUMENTOS DE MEDICION A  
TRAVES DE JUICIO DE EXPERTOS**

## Matriz de operacionalización de las variables

### Variable 1: Síndrome de Burnout

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles o rangos
Agotamiento o desgaste emocional	Sobrecarga laboral  Fatiga	6,8,13,14,16  1,2,3,20	Escala Likert que va a medir la frecuencia de la presentación del enunciado correspondiente y las alternativas son: 0: nunca 1: pocas veces al año 2: 1 vez al mes o menos 3: unas pocas veces al mes 4: 1 vez a la semana 5: pocas veces a la semana 6: todos los días Niveles son: BAJO: 0 – 18 MEDIO: 19 – 26 ALTO: 27 – 54
Despersonalización o cinismo	Indiferencia  Distanciamiento emocional	5,10  11,15,22	Escala Likert que va a medir la frecuencia de la presentación del enunciado correspondiente y las alternativas son: 0: nunca 1: pocas veces al año 2: 1 vez al mes o menos 3: unas pocas veces al mes 4: 1 vez a la semana 5: pocas veces a la semana 6: todos los días Niveles son: BAJO: 0 – 5 MEDIO: 6 – 9 ALTO: 10 – 30
Realización personal	Eficacia en el desempeño  Motivación en el logro de actividades	4,7,9,19,21  9,12,17,18	Escala Likert que va a medir la frecuencia de la presentación del enunciado correspondiente y las alternativas son: 0: nunca 1: pocas veces al año 2: 1 vez al mes o menos 3: unas pocas veces al mes 4: 1 vez a la semana 5: pocas veces a la semana 6: todos los días

			Niveles son: BAJO: 0 – 33 MEDIO: 34 – 39 ALTO: 40 – 56
--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia

## Matriz de operacionalización de las variables

### Variable 2: Autoeficacia

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles o rangos
Gestión académica	Identificación de los objetivos institucionales	1,4,5,6	<p>Escala tipo Likert cuyos niveles son:</p> <p>1: Muy en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: De acuerdo 4: Muy de acuerdo</p> <p>Los niveles son:</p> <p>Bajo: 24 – 48 Medio: 49 – 72 Alto: 73 - 96</p>
	Elaboración de instrumentos de evaluación	2,3	
Estrategias educacionales	Estrategias de motivación a los estudiantes	7,8,9	
	Uso eficiente de recursos tecnológicos y otras herramientas didácticas en clase	10,11,14	
	Fomento de la participación y resolución de problemas	12,13	
Mejora continua	Capacitación docente permanente	15,16	
	Aceptar opiniones de alumnos y otros docentes que promuevan mejoras en el desempeño	17,18,19	
Responsabilidad social universitaria	Implementar el enfoque de responsabilidad social	20,24	
	Gestionar proyectos de investigación y programas de extensión social	21,22,23	

Fuente: Elaboración propia.

## CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE SINDROME DE BURNOUT

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
<b>DIMENSION 1: AGOTAMIENTO EMOCIONAL</b>								
1	Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo	X		X		X		
2	Me siento cansado al final de la jornada de trabajo	X		X		X		
3	Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento fatigado (a)	X		X		X		
6	Siento que trabajar todo el día con alumnos /as supone un gran esfuerzo y me cansa	X		X		X		
8	Siento que mi trabajo me está desgastando. Me siento quemado por mi trabajo	X		X		X		
13	Me siento frustrado/a en mi trabajo	X		X		X		
14	Creo que trabajo demasiado	X		X		X		
16	Trabajar directamente con alumnos/as me produce estrés	X		X		X		
20	Me siento acabado en mi trabajo, al límite de mis posibilidades	X		X		X		
<b>DIMENSION 2: DESPERSONALIZACION</b>								
5	Creo que estoy tratando a algunos alumnos/as como si fueran objetos impersonales	X	No	X	No	X	No	
10	Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo la profesión docente	X		X		X		
11	Pienso que este trabajo me está endureciendo emocionalmente	X		X		X		
15	No me preocupa realmente lo que les ocurra a algunos de mis alumnos	X		X		X		
22	Creo que los alumnos/as me culpan de algunos de sus problemas	X		X		X		
<b>DIMENSION 3: REALIZACION PERSONAL</b>								
4	Tengo facilidad para comprender como se sienten mis alumnos (as)	X	No	X	No	X	No	
7	Creo que trato con mucha eficacia los problemas de mis alumnos	X		X		X		
9	Creo que con mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de mis alumnos	X		X		X		
12	Me siento con mucha energía en mi trabajo	X		X		X		
17	Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis alumnos (as)	X		X		X		
18	Me siento motivado después de trabajar en contacto con alumnos (as)	X		X		X		
19	Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo	X		X		X		
21	En mi trabajo trato los problemas emocionalmente con mucha calma	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): \_\_\_\_\_

Opinión de aplicabilidad:    **Aplicable**  **Aplicable después de corregir** [ ]

**No aplicable** [ ]

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Oscar Alfredo Colque Ricce

DNI:06288891

Especialidad del validador:...Investigador.....

14 de mayo del 2022

<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 directo

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



-----  
Firma del Experto Informante.



### CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE AUTOEFICACIA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
<b>DIMENSIÓN 1 GESTION ACADEMICA</b>								
1	Soy capaz de identificar los objetivos que deseo cumplir en mi clase	X		X		X		
2	Soy capaz de considerar condiciones externas que influyan en el proceso de enseñanza - aprendizaje	X		X		X		
3	Soy capaz de elaborar instrumentos de evaluación válidos y acordes al contexto educativo	X		X		X		
4	Soy capaz de alinear mis contenidos y procedimientos educacionales con el Modelo Educativo de la Universidad	X		X		X		
5	Soy capaz de identificar el logro de los objetivos educacionales	X		X		X		
6	Soy capaz de actuar sobre algún condicionante del logro de los objetivos educacionales	X		X		X		
<b>DIMENSIÓN 2 ESTRATEGIAS EDUCACIONALES</b>								
7	Soy capaz de identificar a estudiantes con baja motivación	X		X		X		
8	Soy capaz de promover que los estudiantes se mantengan motivados	X		X		X		
9	Soy capaz de acompañar a los estudiantes motivados hasta el logro de sus metas	X		X		X		
10	Soy capaz de evaluar el contexto y actuar de forma pertinente mediante estrategias didácticas	X		X		X		
11	Soy capaz de utilizar eficazmente las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs)	X		X		X		
12	Soy capaz de generar participación en el aula	X		X		X		
13	Soy capaz de mantener la cooperación en el aula	X		X		X		
14	Soy capaz de resolver conflictos en el aula	X		X		X		
<b>DIMENSION 3 MEJORA CONTINUA</b>								
15	Soy consciente de la importancia de capacitarme permanentemente	X		X		X		
16	Soy capaz de buscar oportunidades de mejorar mi práctica docente	X		X		X		
17	Soy capaz de mejorar mi desempeño docente según la opinión de los estudiantes	X		X		X		
18	Soy capaz de mejorar mi desempeño docente según la opinión de otros docentes	X		X		X		
19	Soy capaz de aceptar asertivamente las críticas de otras personas	X		X		X		
<b>DIMENSION 4 RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA</b>								
20	Soy capaz de entender el enfoque de Responsabilidad Social Universitaria	X		X		X		
21	Soy capaz de ejercer éticamente cargos en la gestión universitaria	X		X		X		
22	Soy capaz de gestionar proyectos de investigación en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria	X		X		X		
23	Soy capaz de gestionar programas de extensión social en el marco de la Responsabilidad Social	X		X		X		
24	Soy capaz de integrar la Responsabilidad Social Universitaria en la Formación Académica	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): \_\_\_\_\_

Opinión de aplicabilidad:                    **Aplicable [ X ]**    **Aplicable después de corregir [ ]**

**No aplicable [ ]**

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Oscar Alfredo Colque Ricce

DNI:06288891

Especialidad del validador: Investigador

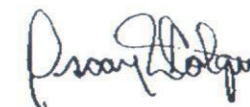
14 de mayo del 2022

<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 directo

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



.....  
Firma del Experto Informante



**DOCUMENTOS PARA VALIDAR LOS INSTRUMENTOS DE MEDICION  
A TRAVES DE JUICIO DE EXPERTOS**

## MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

### Variable 1: SINDROME DE BURNOUT

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles o rangos
Agotamiento o desgaste emocional	Sobrecarga laboral	6,8,13,14,16	Escala Likert que va a medir la frecuencia de la presentación del enunciado correspondiente y las alternativas son: 0: nunca 1: pocas veces al año 2: 1 vez al mes o menos 3: unas pocas veces al mes 4: 1 vez a la semana 5: pocas veces a la semana 6: todos los días Niveles son: BAJO: 0 – 18 MEDIO: 19 – 26 ALTO: 27 - 54
	Fatiga	1,2,3,20	
Despersonalización o cinismo	Indiferencia	5,10	Escala Likert que va a medir la frecuencia de la presentación del enunciado correspondiente y las alternativas son: 0: nunca 1: pocas veces al año 2: 1 vez al mes o menos 3: unas pocas veces al mes 4: 1 vez a la semana 5: pocas veces a la semana 6: todos los días Niveles son: BAJO: 0 – 5 MEDIO: 6 – 9 ALTO: 10 - 30
	Distanciamiento emocional	11,15,22	
Realización personal	Eficacia en el desempeño	4,7,19,21	Escala Likert que va a medir la frecuencia de la presentación del enunciado correspondiente y las alternativas son: 0: nunca 1: pocas veces al año 2: 1 vez al mes o menos 3: unas pocas veces al mes 4: 1 vez a la semana 5: pocas veces a la semana 6: todos los días
	Motivación en el logro de actividades	9,12,17,18	

			Niveles son: BAJO: 0 – 33 MEDIO: 34 – 39 ALTO: 40 - 56
--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia

## MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

### Variable 2: Autoeficacia

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles o rangos
Gestión académica	Identificación de los objetivos institucionales	1,4,5,6	<p>Escala tipo Likert cuyos niveles son:</p> <p>1: Muy en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: De acuerdo 4: Muy de acuerdo</p> <p>Los niveles son:</p> <p>Bajo: 24 – 48 Medio: 49 – 72 Alto: 73 - 96</p>
	Elaboración de instrumentos de evaluación	2,3	
Estrategias educacionales	Estrategias de motivación a los estudiantes	7,8,9	
	Uso eficiente de recursos tecnológicos y otras herramientas didácticas en clase	10,11,14	
	Fomento de la participación y resolución de problemas	12,13	
Mejora continua	Capacitación docente permanente	15,16	
	Aceptar opiniones de alumnos y otros docentes que promuevan mejoras en el desempeño	17,18,19	
Responsabilidad social universitaria	Implementar el enfoque de responsabilidad social	20,24	
	Gestionar proyectos de investigación y programas de extensión social	21,22,23	

Fuente: Elaboración propia

## CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE SINDROME DE BURNOUT

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
<b>DIMENSIÓN 1: AGOTAMIENTO EMOCIONAL</b>								
1	Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo	X		X		X		
2	Me siento cansado al final de la jornada de trabajo	X		X		X		
3	Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento fatigado (a)	X		X		X		
6	Siento que trabajar todo el día con alumnos /as supone un gran esfuerzo y me cansa	X		X		X		
8	Siento que mi trabajo me está desgastando. Me siento quemado por mi trabajo	X		X		X		
13	Me siento frustrado/a en mi trabajo	X		X		X		
14	Creo que trabajo demasiado	X		X		X		
16	Trabajar directamente con alumnos/as me produce estrés	X		X		X		
20	Me siento acabado en mi trabajo, al límite de mis posibilidades	X		X		X		
<b>DIMENSIÓN 2: DESPERSONALIZACION</b>								
5	Creo que estoy tratando a algunos alumnos/as como si fueran objetos impersonales	X		X		X		
10	Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo la profesión docente	X		X		X		
11	Pienso que este trabajo me está endureciendo emocionalmente	X		X		X		
15	No me preocupa realmente lo que les ocurra a algunos de mis alumnos	X		X		X		
22	Creo que los alumnos/as me culpan de algunos de sus problemas	X		X		X		
<b>DIMENSIÓN 3: REALIZACION PERSONAL</b>								
4	Tengo facilidad para comprender como se sienten mis alumnos (as)	X		X		X		
7	Creo que trato con mucha eficacia los problemas de mis alumnos	X		X		X		
9	Creo que con mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de mis alumnos	X		X		X		
12	Me siento con mucha energía en mi trabajo	X		X		X		
17	Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis alumnos (as)	X		X		X		
18	Me siento motivado después de trabajar en contacto con alumnos (as)	X		X		X		
19	Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo	X		X		X		
21	En mi trabajo trato los problemas emocionalmente con mucha calma	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): \_\_\_\_\_

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

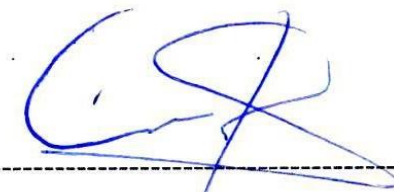
Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Ricardo Flores Melia Sando DNI: 02830288

Especialidad del validador: MAESTRO EN PSICOLOGIA

.....16 de 05 del 2022

<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 directo

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



Firma del Experto Informante.



### CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE AUTOEFICACIA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
<b>DIMENSIÓN 1 GESTION ACADEMICA</b>								
1	Soy capaz de identificar los objetivos que deseo cumplir en mi clase							
2	Soy capaz de considerar condiciones externas que influyan en el proceso de enseñanza - aprendizaje	X		X		X		
3	Soy capaz de elaborar instrumentos de evaluación válidos y acordes al contexto educativo	X		X		X		
4	Soy capaz de alinear mis contenidos y procedimientos educacionales con el Modelo Educativo de la Universidad	X		X		X		
5	Soy capaz de identificar el logro de los objetivos educacionales	X		X		X		
6	Soy capaz de actuar sobre algún condicionante del logro de los objetivos educacionales	X		X		X		
<b>DIMENSIÓN 2 ESTRATEGIAS EDUCACIONALES</b>								
7	Soy capaz de identificar a estudiantes con baja motivación	Si	No	Si	No	Si	No	
8	Soy capaz de promover que los estudiantes se mantengan motivados	X		X		X		
9	Soy capaz de acompañar a los estudiantes motivados hasta el logro de sus metas	X		X		X		
10	Soy capaz de evaluar el contexto y actuar de forma pertinente mediante estrategias didácticas	X		X		X		
11	Soy capaz de utilizar eficazmente las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs)	X		X		X		
12	Soy capaz de generar participación en el aula	X		X		X		
13	Soy capaz de mantener la cooperación en el aula	X		X		X		
14	Soy capaz de resolver conflictos en el aula	X		X		X		
<b>DIMENSION 3 MEJORA CONTINUA</b>								
15	Soy consciente de la importancia de capacitarme permanentemente	Si	No	Si	No	Si	No	
16	Soy capaz de buscar oportunidades de mejorar mi práctica docente	X		X		X		
17	Soy capaz de mejorar mi desempeño docente según la opinión de los estudiantes	X		X		X		
18	Soy capaz de mejorar mi desempeño docente según la opinión de otros docentes	X		X		X		
19	Soy capaz de aceptar asertivamente las críticas de otras personas	X		X		X		
<b>DIMENSION 4 RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA</b>								
20	Soy capaz de entender el enfoque de Responsabilidad Social Universitaria	Si	No	Si	No	Si	No	
21	Soy capaz de ejercer éticamente cargos en la gestión universitaria	X		X		X		
22	Soy capaz de gestionar proyectos de investigación en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria	X		X		X		
23	Soy capaz de gestionar programas de extensión social en el marco de la Responsabilidad Social	X		X		X		
24	Soy capaz de integrar la Responsabilidad Social Universitaria en la Formación Académica	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Ricardo Alonso Mejía Saura

DNI: 07832284

Especialidad del validador: DESARROLLO EN AGRICULTURA

<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, esconciso, exacto y directo

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

16 de 05 del 2022

Firma del Experto Informante

**DOCUMENTOS PARA VALIDAR LOS INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN  
TRAVES DE JUICIO DE EXPERTOS**

## MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

### Variable 1: Síndrome de burnout

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles o rangos
Agotamiento o desgaste emocional	Sobrecarga laboral	6,8,13,14,16	Escala Likert que va a medir la frecuencia de la presentación del enunciado correspondiente y las alternativas son: 0: nunca 1: pocas veces al año 2: 1 vez al mes o menos 3: unas pocas veces al mes 4: 1 vez a la semana 5: pocas veces a la semana 6: todos los días Niveles son: BAJO: 0 – 18 MEDIO: 19 – 26 ALTO: 27 – 54
	Fatiga	1,2,3,20	
Despersonalización o cinismo	Indiferencia	5,10	Escala Likert que va a medir la frecuencia de la presentación del enunciado correspondiente y las alternativas son: 0: nunca 1: pocas veces al año 2: 1 vez al mes o menos 3: unas pocas veces al mes 4: 1 vez a la semana 5: pocas veces a la semana 6: todos los días Niveles son: BAJO: 0 – 5 MEDIO: 6 – 9 ALTO: 10 – 30
	Distanciamiento emocional	11,15,22	
Realización personal	Eficacia en el desempeño	4,7,19,21	Escala Likert que va a medir la frecuencia de la presentación del enunciado correspondiente y las alternativas son: 0: nunca 1: pocas veces al año 2: 1 vez al mes o menos 3: unas pocas veces al mes 4: 1 vez a la semana 5: pocas veces a la semana 6: todos los días
	Motivación en el logro de actividades	9,12,17,18	



			Niveles son: BAJO: 0 – 33 MEDIO: 34 – 39 ALTO: 40 – 56
--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia

## MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

### Variable 2: Autoeficacia

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles o rangos
Gestión académica	Identificación de los objetivos institucionales	1,4,5,6	<p>Escala tipo Likert cuyos niveles son:</p> <p>1: Muy en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: De acuerdo 4: Muy de acuerdo</p> <p>Los niveles son:</p> <p>Bajo: 24 – 48 Medio: 49 – 72 Alto: 73 - 96</p>
	Elaboración de instrumentos de evaluación	2,3	
Estrategias educacionales	Estrategias de motivación a los estudiantes	7,8,9	
	Uso eficiente de recursos tecnológicos y otras herramientas didácticas en clase	10,11,14	
	Fomento de la participación y resolución de problemas	12,13	
Mejora continua	Capacitación docente permanente	15,16	
	Aceptar opiniones de alumnos y otros docentes que promuevan mejoras en el desempeño	17,18,19	
Responsabilidad social universitaria	Implementar el enfoque de responsabilidad social	20,24	
	Gestionar proyectos de investigación y programas de extensión social	21,22,23	

Fuente: Elaboración propia.

## CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE SINDROME DE BURNOUT

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
<b>DIMENSIÓN 1: AGOTAMIENTO EMOCIONAL</b>								
1	Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo	X		X		X		
2	Me siento cansado al final de la jornada de trabajo	X		X		X		
3	Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento fatigado (a)	X		X		X		
6	Siento que trabajar todo el día con alumnos /as supone un gran esfuerzo y me cansa	X		X		X		
8	Siento que mi trabajo me está desgastando. Me siento quemado por mi trabajo	X		X		X		
13	Me siento frustrado/a en mi trabajo	X		X		X		
14	Creo que trabajo demasiado	X		X		X		
16	Trabajar directamente con alumnos/as me produce estrés	X		X		X		
20	Me siento acabado en mi trabajo, al límite de mis posibilidades	X		X		X		
<b>DIMENSIÓN 2: DESPERSONALIZACION</b>								
5	Creo que estoy tratando a algunos alumnos/as como si fueran objetos impersonales	X		X		X		
10	Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo la profesión docente	X		X		X		
11	Pienso que este trabajo me está endureciendo emocionalmente	X		X		X		
15	No me preocupa realmente lo que les ocurra a algunos de mis alumnos	X		X		X		
22	Creo que los alumnos/as me culpan de algunos de sus problemas	X		X		X		
<b>DIMENSIÓN 3: REALIZACION PERSONAL</b>								
4	Tengo facilidad para comprender como se sienten mis alumnos (as)	X		X		X		
7	Creo que trato con mucha eficacia los problemas de mis alumnos	X		X		X		
9	Creo que con mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de mis alumnos	X		X		X		
12	Me siento con mucha energía en mi trabajo	X		X		X		
17	Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis alumnos (as)	X		X		X		
18	Me siento motivado después de trabajar en contacto con alumnos (as)	X		X		X		
19	Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo	X		X		X		
21	En mi trabajo trato los problemas emocionalmente con mucha calma	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento cumple con los requisitos para ser aplicado.

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

Apellidos y nombres del juez validador. Mg: SONIA RUTH SUÁREZ ROJAS.

DNI: 25669062

Especialidad del validador: EDUCACIÓN- BIOLOGÍA Y QUÍMICA/ Mg. En DOCENCIA UNIVERSITARIA.

Lima, 16.de Mayo del 2022.

<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 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 AUTOEFICACIA**

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>DIMENSION 1 GESTION ACADEMICA</b>							
1	Soy capaz de identificar los objetivos que deseo cumplir en mi clase	X		X		X		
2	Soy capaz de considerar condiciones externas que influyan en el proceso de enseñanza - aprendizaje	X		X		X		
3	Soy capaz de elaborar instrumentos de evaluación válidos y acordados al contexto educativo	X		X		X		
4	Soy capaz de alinear mis contenidos y procedimientos educacionales con el Modelo Educativo de la Universidad	X		X		X		
5	Soy capaz de identificar el logro de los objetivos educacionales	X		X		X		
6	Soy capaz de actuar sobre algún condicionante del logro de los objetivos educacionales	X		X		X		
	<b>DIMENSION 2 ESTRATEGIAS EDUCACIONALES</b>							
7	Soy capaz de identificar a estudiantes con baja motivación	Si	No	Si	No	Si	No	
8	Soy capaz de promover que los estudiantes se mantengan motivados	X		X		X		
9	Soy capaz de acompañar a los estudiantes motivados hasta el logro de sus metas	X		X		X		
10	Soy capaz de evaluar el contexto y actuar de forma pertinente mediante estrategias didácticas	X		X		X		
11	Soy capaz de utilizar eficazmente las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs)	X		X		X		
12	Soy capaz de generar participación en el aula	X		X		X		
13	Soy capaz de mantener la cooperación en el aula	X		X		X		
14	Soy capaz de resolver conflictos en el aula	X		X		X		
	<b>DIMENSION 3 MEJORA CONTINUA</b>							
15	Soy consciente de la importancia de capacitarme permanentemente	Si	No	Si	No	Si	No	
16	Soy capaz de buscar oportunidades de mejorar mi práctica docente	X		X		X		
17	Soy capaz de mejorar mi desempeño docente según la opinión de los estudiantes	X		X		X		
18	Soy capaz de mejorar mi desempeño docente según la opinión de otros docentes	X		X		X		
19	Soy capaz de aceptar asertivamente las críticas de otras personas	X		X		X		
	<b>DIMENSION 4 RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA</b>							
20	Soy capaz de entender el enfoque de Responsabilidad Social Universitaria	Si	No	Si	No	Si	No	
21	Soy capaz de ejercer éticamente cargos en la gestión universitaria	X		X		X		
22	Soy capaz de gestionar proyectos de investigación en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria	X		X		X		
23	Soy capaz de gestionar programas de extensión social en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria	X		X		X		
24	Soy capaz de integrar la Responsabilidad Social Universitaria en la Formación Académica	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento cumple con los requisitos para ser aplicado.

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

DNI: 25669062

Apellidos y nombres del juez validador. Mg: SONIA RUTH SUÁREZ ROJAS.  
Especialidad del validador: EDUCACIÓN- BIOLOGÍA Y QUÍMICA/ Mg. En DOCENCIA UNIVERSITARIA.

Lima, 16 de Mayo del 2022. 16 de Mayo del 2022.

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente odimensión específica del constructo

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, esconciso, exacto y directo

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



Firma del Experto Informante

## 5.- Prueba de normalidad

H0: La base de datos siguen una distribución normal

H1: La base de datos no siguen una distribución normal

### NIVEL DE SIGNIFICANCIA

NC = 0.95

$\alpha=0.05$  (Margen de error)

### TEST DE NORMALIDAD

Si  $n > 50$  se aplica Kolmogorov – Smimov

Si  $n \leq 50$  se aplica Shapiro - Wilk

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
SINDROME DE BORNOUT	,076	120	,082	,986	120	,270
AUTOEFICACIA	,074	120	,160	,970	120	,009

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra			
	SINDROME DE BORNOUT	AUTOEFICACIA	
N	120	120	
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	74,5750	71,8417
	Desviación típica	13,32254	13,25953
Diferencias más extremas	Absoluta	,060	,074
	Positiva	,052	,072
	Negativa	-,060	-,074
Z de Kolmogorov-Smirnov	,656	,809	
Sig. asintót. (bilateral)	,783	,529	

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Si p-valor  $< 0.05$  se rechaza la  $H_0$

Si p-valor  $> 0.05$  se acepta  $H_0$  y se rechaza la  $H_1$

Para la muestra de investigación los valores de significancia son mayores a 0.05 por lo que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna; entonces se acepta que hay una base de datos que sigue una distribución normal, por lo tanto, para la estadística inferencial se utilizará el Coeficiente de correlación  $r$  de Pearson.