



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
SECCIÓN DE POSGRADO

**CARGA DE TRABAJO, AUTOEFICACIA PROFESIONAL Y
SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES ESCOLARES DE
LIMA METROPOLITANA**

PRESENTADA POR
GUSTAVO ALEXIS CALDERÓN DE LA CRUZ

ASESOR
JOSE MANUEL FERNÁNDEZ ARATA

TESIS
PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN
PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL

LIMA – PERÚ

2018



Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada
CC BY-NC-ND

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar de ninguna manera ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



USMP
UNIVERSIDAD DE
SAN MARTÍN DE PORRES

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y
PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA
SECCIÓN DE POSGRADO**

**Carga de Trabajo, Autoeficacia Profesional y Síndrome de Burnout en
Docentes Escolares de Lima Metropolitana**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN
PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL**

**PRESENTADO POR:
GUSTAVO ALEXIS CALDERÓN DE LA CRUZ**

**ASESOR:
Dr. JOSE MANUEL FERNÁNDEZ ARATA**

LIMA - PERÚ

2018

Dedicatoria

A mis padres, hermanos, tíos, mi sobrina Dome, abuelos y a mis buenos amigos Eduardo, Junior, Kathy y Flor.

Tabla de Contenido

Portada.....	i
Dedicatoria.....	i
RESUMEN.....	v
ABSTRACT.....	vi
INTRODUCCIÓN.....	vii
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	9
1.1. Antecedentes de Investigación.....	9
1.1.1. Antecedentes Nacionales.....	9
1.1.2. Antecedentes Internacionales.....	9
1.2. Bases Teóricas.....	11
1.2.1. Síndrome de Burnout.....	11
1.2.2. Factores Psicosociales en el Trabajo.....	17
1.2.3. Modelo Teórico de los Factores Psicosociales en el Trabajo.....	22
1.2.4. Carga de Trabajo.....	26
1.2.5. Autoeficacia.....	27
1.3. Planteamiento del Problema.....	29
1.3.1. Descripción de la Realidad Problemática.....	29
1.3.2. Formulación del Problema.....	35
1.4. Objetivos de Investigación.....	35
1.4.1. Objetivos Generales.....	35
1.4.2. Objetivos Específicos.....	35
1.5. Hipótesis de Investigación.....	35
1.5.1. Variables de Investigación.....	36
1.5.2. Definición Operacional de las Variables.....	36
CAPÍTULO II: METODO.....	38
2.1. Participantes.....	38
2.2. Medición.....	38
2.3. Procedimiento.....	43
2.4. Análisis de datos.....	43
CAPÍTULO III: RESULTADOS.....	45
3.1. Análisis Descriptivo.....	45
3.2. Análisis de Regresión lineal múltiple.....	45
3.3. Análisis de Comparación.....	46
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN.....	49

REFERENCIAS	56
ANEXOS	74

Índice de Tablas

Tabla 1: Riesgos psicosociales en el trabajo	20
Tabla 2: Estadísticos descriptivos de la ECT, AU-10 y MBI-GS	45
Tabla 3: Correlaciones Pearson entre la ECT, el AU-10 y el MBI-GS	46
Tabla 4: Diferencias de grupo según el género	47
Tabla 5: Diferencias de grupo según el nivel de enseñanza	48
Tabla 6: Cargas factoriales y comunalidad de la ECT	82
Tabla 7: Cargas factoriales y comunalidad del AU-10.....	83
Tabla 8: Cargas factoriales y comunalidad del MBI-GS.....	84

RESUMEN

El presente estudio examina la influencia de la carga de trabajo y la autoeficacia sobre el síndrome de burnout. Participaron 204 profesores escolares (mujeres 53.4%) con edades de 21 a 64 años de edad ($M = 36.28$, $DE = 9.503$) provenientes de tres instituciones escolares de una congregación religiosa. Se aplicó la Escala de Carga de Trabajo de la Batería de pruebas UNIPSIICO, el cuestionario de Autoeficacia Profesional (AU-10) y el Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS). Preliminarmente se verificó la validez de la estructura interna de los tres instrumentos de medición a través del análisis factorial confirmatorio; la confiabilidad se estimó mediante su consistencia interna con los coeficientes alfa de Cronbach (α) y omega (ω). Para el análisis principal del estudio se realizó un análisis de regresión y, complementariamente se examinó las diferencias según el sexo y el nivel de enseñanza. La carga de trabajo tuvo un mayor efecto sobre las dimensiones de Agotamiento Emocional (AE; $\beta = .495$) e Indiferencia (IND; $\beta = .338$) del Síndrome de Burnout mientras que Autoeficacia presentó mayor efecto en la dimensión de Eficacia Profesional (EP; $\beta = .460$). En relación a las diferencias según el sexo y el nivel de enseñanza no fueron estadísticamente significativas. Se discuten las implicancias teóricas y prácticas del estudio.

Palabras clave: carga de trabajo, síndrome de burnout, autoeficacia profesional, docentes escolares, influencia.

ABSTRACT

The present study examines the influence of workload and self-efficacy on burnout syndrome. Participants were 204 school teachers (53.4% women) aged 21 to 64 years old ($M = 36.28$, $SD = 9.503$) from three school institutions of a religious congregation. The Workload Scale of the UNIPSICO Test Battery, Professional Self-Efficacy Questionnaire (AU-10) and Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) were applied. Preliminarily, the internal structure of the three measurement instruments was verified by a confirmatory factor analysis; reliability was estimated by its internal consistency using the Cronbach's alpha (α) and omega (ω) coefficients. For the main analysis of the study, a regression analysis was carried out. The workload had a greater effect on the Emotional Exhaustion (AE; $\beta = .495$) and Indifference (IND; $\beta = .338$) dimensions of the Burnout Syndrome, while self-efficacy had a greater effect on the Professional Efficacy dimension (PE; $\beta = .460$). No significant differences were found due to participants' gender or level of education. The theoretical and practical implications of the study are discussed.

Key words: work overload, professional self-efficacy, burnout syndrome, teachers, influence.

INTRODUCCIÓN

El síndrome de burnout (en adelante *burnout*) continúa siendo un constructo de interés en los estudios de la Psicología de la Salud Ocupacional (Sam & Chang, 2017; Shirom, 2010). Considerado como un riesgo psicosocial, el burnout es una respuesta al estrés laboral crónico que se explica a partir de los componentes de agotamiento emocional, realización personal (eficacia profesional) y despersonalización (cinismo) (Maslach, 2008) y su desarrollo es susceptible en diversos puestos de trabajo, principalmente en aquellos donde la interacción con personas es continua pues en esta situación existe un elevado desgaste físico y psicológico (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

El docente escolar cumple una labor altamente estresante y es prevalente respecto al burnout (Fernet, Guay, Senecal, & Austin, 2012) debido a ello, uno de los focos de su estudio está centrando en explorar las causas de su génesis que según Maslach et al. (2001), son diferenciados en factores individuales y organizacionales. En el caso de los factores organizacionales, está integrado por las demandas laborales, las cuales son características perjudiciales del trabajo y que según Alarcón (2011), aportan una fuerte varianza en el desarrollo del burnout.

La sobrecarga de trabajo es una demanda laboral vinculada directamente con la experiencia del burnout y está integrada en el marco explicativo de los factores de riesgo psicosocial en el trabajo (Leka, Griffiths, & Cox, 2003) los cuales son considerados como un tema de salud pública (Gil-Monte, 2012) y que en el contexto peruano son legislados (Ley 29783; Ley de Seguridad y Salud en el Trabajo, 2011). La percepción y experiencia de una exigencia compleja y elevada tareas laborales además de la ausencia de recursos y brevedad de tiempo de ejecución es característica de sobrecarga de trabajo (Tovalín & Rodríguez, 2013) y en el trabajo del docente escolar, esta demanda es inherente a diversas actividades, estableciendo

recomendaciones a nivel de prevención para aminorar su impacto debido a los consecuentes perjudiciales que origina en la institución y en su salud de las personas (Bubb & Earley, 2004; Ellis, 2016).

Una revisión de estudios peruanos sobre los desencadenan el burnout da a conocer que la evaluación de las demandas laborales todavía es escasa aun existiendo indicadores de su manifestación como es el caso de la sobrecarga de trabajo en particular en el docente escolar, encontrando que en su actividad laboral existe una alta cantidad de horas trabajo (>48 horas durante la semana) (Lee, McCann, & Messenger, 2007) además de características relacionadas al puesto como el incremento de alumnos por aula, la realización de actividades administrativas, revisión continua de tareas, preparación de materiales de trabajo y la planificación de actividades curriculares.

Por otra parte, en la experiencia del burnout en el docente escolar se ha hecho énfasis sobre el papel que cumple la autoeficacia (Friedman, 2003). El estudio de efectos directos de la autoeficacia con el burnout presenta una magnitud moderada de dirección negativa (Skaalvik & Skaalvik, 2007) por lo que un nivel bajo de autoeficacia está asociado a un alto nivel agotamiento emocional del docente (Evers, Brouwers, & Tomic, 2002) pero su estudio en el contexto del docente escolar peruano requiere de dichas evidencias para conocer su papel de recurso personal en el marco explicativo de las teorías de salud ocupacional (e. g., Teoría Demandas y los Recursos Laborales; Bakker & Demerouti, 2013) dado que niveles elevados de autoeficacia conllevan a una reducción de la percepción estrés negativo en la persona (Bandura, 1997) por lo que la sobrecarga de trabajo podría verse afectada debido a dicha implicancia sin embargo, es necesario dar una evidencia inicial sobre sus relaciones en el burnout del docente escolar peruano.

La presente investigación examinará la asociación de la carga de trabajo y la autoeficacia sobre el síndrome de burnout en docentes escolares de Lima Metropolitana, de forma complementaria se evaluará las diferencias según el sexo y el nivel de enseñanza. La tesis está compuesta por cinco capítulos. El primer capítulo es el Marco Teórico el cual explica los antecedentes de investigación, las bases teóricas y el planteamiento del problema de la investigación. El segundo capítulo comprende el Método, que integra el diseño de la investigación, la descripción de la muestra, los instrumentos de medición y el procedimiento de recogida y análisis de datos, así como los aspectos éticos de la investigación. El tercer capítulo son los Resultados, en él se expone el análisis de regresión lineal y las diferencias según el sexo y el nivel de enseñanza. En el quinto capítulo, se presenta la discusión, las conclusiones, limitaciones y recomendaciones.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes de Investigación

1.1.1. Antecedentes Nacionales

Para la búsqueda de información sobre la carga de trabajo, la autoeficacia y el burnout en el contexto peruano, se elaboró una revisión de estudios en las bases de datos de Scientific Electronic Library Online (SciELO), Redalyc, Scopus y PubMed y google scholar además, se incluyó el repositorio institucional ALICIA (Concytec) colocando como palabras clave en español e inglés, carga de trabajo (workload), autoeficacia (self-efficacy), síndrome de burnout (burnout syndrome) y, trabajadores peruanos (peruvian workers). El resultado dio a conocer la inexistencia de reportes sobre esta característica de estudios en el contexto peruano.

1.1.2. Antecedentes Internacionales

Carlotto, da Silva, Brito y Dielbl (2015) examinaron la mediación de la autoeficacia en la relación de la sobrecarga de trabajo y el burnout. Un total de 982 profesores de escuelas públicas y privadas siendo en su mayoría mujeres (83.8%) con un promedio de edad de 39 años y de experiencia de 13.6 trabajando en promedio unas 30 horas semanales. Se aplicó el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT), la Escala General de Autoeficacia y la subescala de Sobrecarga Laboral del Cuestionario de Estrés Organizacional. Se planteó un modelo de regresión siendo la autoeficacia y la sobrecarga de trabajo variables independientes y el burnout la variable dependiente. La sobrecarga de trabajo predijo el burnout de forma positiva con las dimensiones de desgaste psicológico, indolencia y culpabilidad y negativa con la ilusión por el trabajo. Seguidamente, se examinó tres efectos de la autoeficacia: a) como variable independiente prediciendo las dimensiones del burnout, b) como variable

dependiente presentando bajos niveles ante el incremento de la sobrecarga y, c) como variable moderadora, disminuyendo el efecto de la sobrecarga en la experiencia del burnout.

León-Rubio, Cantero y León-Pérez (2011) examinaron el papel de autoeficacia sobre la ambigüedad de rol y la carga de trabajo y, el síndrome de burnout. Un total de 194 profesores y 121 trabajadores encargados de tareas administrativas y servicios fueron seleccionados a partir de un muestreo aleatorio. Fue mayor la cantidad varones (54.92%), con un rango de edad de 21 a 69 años ($M = 40.09$), presentando el 71% un contrato de trabajo de tipo fijo o indefinido y con una experiencia laboral en promedio de 12 años (31%). Se utilizaron las escalas de Estrés Laboral de Estrés, de Sobrecarga de Trabajo y Ambigüedad del rol derivadas del Cuestionario de Condiciones de Trabajo, se administró la escala de Autoeficacia Laboral y el Maslach Burnout Inventory (MBI) en su adaptación española. El análisis examinó el rol modulador de la autoeficacia en el estudio de la sobrecarga de trabajo y la ambigüedad del rol sobre el burnout. Se encontró que la sobrecarga de trabajo y la ambigüedad del rol son estresores que aportan a la explicación del burnout, así también, se encontró que la autoeficacia es influyente en el burnout en ausencia de estresores y siendo modulador cuando el trabajador puede actuar para cambiar las situaciones estresoras.

Gil-Monte, García-Jueas & Caro (2008) realizaron un estudio longitudinal examinando la influencia de la sobrecarga de trabajo y la autoeficacia sobre el burnout. Participaron 714 trabajadores de enfermería elegidos a partir de un muestreo no aleatorio. Los instrumentos utilizados fueron el Maslach Burnout Inventory Human Service Survey (MBI-HSS), la escala de Sobrecarga laboral y la escala de autoeficacia general. Se elaboró la regresión stepwise para en análisis principal

encontrando que la dimensión de agotamiento emocional es la dimensión más afectada por el impacto de las variables independientes, en este caso teniendo un 26.1% de varianza explicada la sobrecarga de trabajo y un 1.2% la autoeficacia. Así también, para explicar el efecto modulador de la autoeficacia en la relación de sobrecarga y el burnout, se encontró que la autoeficacia aporta modularmente a la dimensión de agotamiento emocional pero no sobre la despersonalización y la realización personal. Se concluye en la necesidad de intervenir sobre la sobrecarga de trabajo a fin reducir su impacto sobre el burnout además de desarrollar la autoeficacia como un recurso de protección.

Evers, Browsers y Tomic (2002) examinaron como las actitudes hacia la enseñanza se relación en su vertiente negativa, con el síndrome de burnout y la autoeficacia. El estudio se elaboró en 490 docentes escolares de Alemania (114 docentes) de 23 a 64 años, con un promedio de edad de 47.23 años. Para la medición del Burnout se utilizó la versión alemana del Maslach Burnout Inventory Educators Survey (MBI-ED), la Escala de Percepción de Autoeficacia que explora los dominios de autoeficacia: a) acerca de guiar a los grupos de una manera diferenciada (6 ítems), b) acerca de involucrar a los alumnos en tareas (4 ítems) y, c) hacia el uso de educación de prácticas innovadoras (3 ítems) y, el cuestionario de actitud hacia el estudio-hogar. Los resultados indicaron una asociación negativa entre los tres dominios de autoeficacia sobre las dimensiones de despersonalización y agotamiento emocional del MBI-ED y positiva con la dimensión de realización personal.

1.2. Bases Teóricas

1.2.1. Síndrome de Burnout

Revisión Histórica del Síndrome de Burnout

El estudio del burnout se inició a partir de los años 70's, durante este periodo se examinó a) el deslinde conceptual, b) diferenciación con otros constructos

psicopatológicos (e g., alienación y depresión), y c) su inclusión en campos de estudios emergentes (Gil-Monte, 2007).

Herbert Freudenberger fue un médico psiquiatra que en 1974 trabajó como asistente voluntario para tratar a los pacientes toxicómanos del Free Clinic de Nueva York. Durante su labor encontró que los trabajadores y voluntarios de este nosocomio presentaban desmotivación, falta de interés, ánimo depresivo y falta de energía (Carlín & Garcés, 2010) además de un trato distante, cínico, insensible y agresivo con los pacientes (González, Lacasta & Ordóñez, 2008). Estos indicadores se presentaron luego de un año de actividad laboral siendo una de las causas la continua interacción con los pacientes. Freudenberger (1974) denominó a esta sintomatología como burnout (estar quemado), término que hacía referencia al desgaste o agotamiento y que era utilizado para describir los efectos del consumo crónico de sustancias tóxicas de los pacientes.

Paralelamente Maslach (1976), presentó interés en el conocimiento de las emociones relacionadas en el ámbito del trabajo realizando entrevistas a los trabajadores de servicios humanos para conocer las estrategias cognitivas que empleaban en el afronte de su excitación emocional. Los resultados encontrados se relacionaban con un desgaste emocional conjuntamente con el desarrollo de percepciones y sentimientos negativos sobre sus clientes y/o pacientes y, en consonancia con Freudenberger (1974), Maslach (1976) atribuye este fenómeno como burnout y lo define como: *“un estrés crónico producido por el contacto con los clientes que lleva a la extenuación y al distanciamiento emocional con los clientes en su trabajo”* (p. 14).

Los años 80's, fue denominado como la etapa empírica del burnout (Maslach & Schaufeli, 1993) reportándose: a) instrumentos de medición, b) examinación

del burnout en otros países del mundo, c) incremento de los estudios en los grupos ocupacionales de servicios humanos, d) estudios orientados a los factores del trabajo, la organización y los factores individuales y, e) avances metodológicos. Además, se incluye en este periodo la aparición de modelos comprensivos del burnout (Gil-Monte, 2007).

El Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach & Jackson, 1981a) resaltó entre las diversas formas de medición del burnout. Su creación partió del análisis de experiencias previas vinculadas al burnout. Preliminarmente presentaron un modelo que integraba las dimensiones de Agotamiento Emocional (AE, 8 ítems), Despersonalización (DES, 8 ítems), Realización Personal (RP, 5 ítems) y opcionalmente la dimensión de Involucramiento (INV, 3 ítems). En ese mismo año, publicaron oficialmente el MBI (Maslach & Jackson, 1981b), que estaba destinado a ocupaciones vinculadas al ámbito de la salud y servicio social. El MBI mantuvo tres dimensiones (AE, DES y RP), retirando la dimensión de INV y propuso un total de 22 ítems. Este instrumento fue replicado en otras investigaciones presentando a nivel de validez de la estructura interna el modelo de tres factores (Aronin & Kubelun, 1981; Huberty & Huebner, 1988) y, en su confiabilidad rangos de .71 a .90 (Schaufeli, Enzmann, & Girault, 1993).

Considerando que inicialmente existió un desarrollo más empírico que teórico del burnout, se trató de aunar este constructo a modelos teóricos ya preestablecidos (e. g., estrés) y, en años posteriores se crearían modelos explicativos.

Gil-Monte (2007), propuso la integración de estos modelos teóricos agrupados en tres teorías globales:

- La teoría sociocognitiva del yo: Esta teoría explica la influencia de los procesos cognitivos sobre la emoción y la acción además de las consecuencias donde se incluye al burnout. La fuente cognitiva está basada en las creencias, pues son elementos clave en la obtención de objetivos en el trabajo y posibilitan la ausencia de reacciones emocionales negativas (e. g., depresión), en ellas pueden integrarse los constructos como la autoeficacia y la autoconfianza.
- La teoría del intercambio social: Esta teoría explica que el burnout se desarrolla a partir del sentido de equidad o ganancia que establece el trabajador relacionado a lo que propone (ayuda, aprecio, reconocimiento) y lo que recibe de aquellos que intervienen en su relación interpersonal del trabajo (compañeros de trabajo, jefes, directivos, etc.).
- La teoría organizacional: La teoría se centra en considerar diversos factores negativos del trabajo relacionados con las disfunciones del rol, la falta de salud organizacional, la estructura, la cultura y el clima organizacional como precedentes para el desarrollo del estrés laboral y consecuentemente del burnout pues son entendidos como estresores que disminuyen la capacidad de afrontamiento del sujeto.

Por su parte, Maslach & Schaufeli (1993) distinguieron tres enfoques teóricos en la explicación del burnout: a) el enfoque individual, que valora el proceso intrapersonal del sujeto, b) el enfoque interpersonal, que examina el desequilibrio en las relaciones de los cuidadores y destinatarios y, c) el enfoque organizacional, enfatizando la examinación del contexto organizacional para comprender el burnout.

En la actualidad, la acepción más utilizada del burnout es la elaborada por Maslach (1993) quien define al burnout como:

un síndrome psicológico de agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal que puede ocurrir en individuos normales que trabajan con personas de alguna manera. El agotamiento emocional se refiere a los sentimientos de no poder dar más de sí a nivel emocional y a una disminución de los propios recursos emocionales. La despersonalización se refiere a una respuesta de distancia negativa, sentimientos y conductas cínicas respecto a otras personas, que son normalmente los usuarios del servicio o del cuidado. La reducida realización personal se refiere a la disminución en los propios sentimientos de competencia y logro en el trabajo (pp. 20-21).

Respecto a su medición, el MBI es el instrumento de mayor referencia para la medición del burnout (Maslach, Leiter & Schaufeli, 2008; Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009). Para su tercera versión, el MBI (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996) mantuvo su versión original denominada MBI-Human Survey (MBI-HSS; 22 ítems) para trabajadores de salud y servicio social (Maslach & Jackson, 1981b), el MBI-Educators Survey (MBI-ED; 22 ítems) aplicado en educadores y que fue incorporado en la segunda versión del MBI (Maslach & Jackson, 1986) e integró el MBI-General Survey (MBI-GS; 16 ítems) para trabajadores de cualquier rubro ocupacional (Maslach et al., 1996).

La propuesta de evaluación del MBI-GS (Maslach et al., 1996) tuvo por objetivo, ampliar la evaluación del burnout a diversos contextos ocupacionales cambiando de esta manera su propuesta teórica direccionada hacia aspectos generales del trabajo y no centrados en la interacción con las personas. Para lograr dicho propósito, se modificaron las dimensiones de despersonalización por

indiferencia y realización personal por eficacia profesional. Según Maslach (2008) la indiferencia implica actitudes de cinismo, insensibilidad y apatía para con las personas con quienes debe vincularse en su trabajo y, en el caso de la eficacia profesional, está referido a la autoevaluación que las personas realizan respecto a sus competencias o habilidades para con el trabajo.

Desarrollo cíclico del burnout

El burnout es entendido como un fenómeno que ocurre de forma progresiva. Para Schaufeli y Enzmann (1998) su desencadenamiento es a través de un proceso cíclico que se manifiestan a través de los componentes de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal (Loera, Converso & Viotti, 2014). En algunos casos se ha descrito al agotamiento emocional y la despersonalización como variables centrales del burnout (Leiter, 1993; Salanova, Peiró, & Schaufeli, 2002) y la eficacia profesional como una dimensión influyente a este constructo o también únicamente al agotamiento emocional (Van Dierendonck, Schaufeli, & Sixma, 1994).

Para Gil-Monte y Peiró (1999), es la baja realización personal y el agotamiento emocional los que aparecen inicialmente en el desencadenamiento del burnout, seguido de la despersonalización que ejerce como una estrategia inefectiva de afrontamiento.

Para explicar la sintomatología del burnout, Freudenberger y North (2006) propusieron una idea similar para explicar el proceso del burnout, mediante un total de 12 pasos:

- Búsqueda de reconocimiento de los trabajadores a través de una imagen ideal.

- Asumir y darse a conocer como alguien irremplazable en la empresa debido al arduo trabajo que realiza.
- Absorción por el trabajo y el descuido de necesidades (e. g., comer, pasar menos tiempo con la familia).
- Aparición de síntomas fisiológicos relacionados al estrés y conciencia del malestar que padecen.
- El trabajador desea evitar el autoconflicto y aminora sus emociones.
- Negación de problemas, la persona evita el contacto con los trabajadores y se torna cínica e insensibles.
- Se da el aislamiento social, buscan posicionamiento en la empresa para direccionar a las demás. El consumo de sustancias puede darse en esta fase.
- Cambios de conducta notorios.
- Despersonalización, la persona no percibe sus necesidades y pierde contacto consigo misma.
- Vacío interno, la persona actúa con el propósito de no sentirse vacío y actúa impulsivamente.
- Indicadores cognitivos y emocionales de la depresión
- Síndrome de burnout, en ella las personas desean escapar de la situación con ideaciones suicidas. Se requiere de tratamiento.

1.2.2. Factores Psicosociales en el Trabajo

Los factores psicosociales en el trabajo fueron tratados principalmente en la reunión de la Organización Internacional del Trabajo y la Organización Mundial de la Salud (OIT/OMS, 1984) en ella, atribuyeron su definición cómo:

“...interacciones entre el trabajo, su medio ambiente, la satisfacción en el empleo y las condiciones de su organización, por una parte y; por otra, las capacidades del empleado, sus necesidades, su cultura y su situación personal fuera del trabajo, todo lo cual a través de percepciones y experiencias influyen en la salud y el rendimiento” (p. 3).

Para Meliá et al. (2006), esta definición contemplaba una interacción entre el trabajo y las capacidades, cultura y condiciones personales externas al trabajo. Sin embargo, se han elaborado otras propuestas para comprender el concepto de los factores psicosociales en el trabajo a partir de la examinación de su objeto de estudio que en este caso alude a lo psicosocial a partir de ello, Juárez & Camacho (2011) dan a conocer que los factores psicosociales en el trabajo se entienden como: *“Hechos sociales de la actividad laboral que en combinación o interacción dinámica con condiciones del individuo y mediante mecanismo biopsicosociales patogénicos o salutogénicos del estrés, influyen en el proceso salud-enfermedad”*. En esta propuesta integra el elemento biológico de la persona, diferencia su concepto con las condiciones del trabajo considerando el papel activo del trabajador e integra las condiciones extralaborales del trabajador.

Para Gil-Monte (2014), los factores psicosociales en el trabajo se definen como *“las condiciones presentes en una situación laboral directamente relacionada con la organización del trabajo, con el contenido del puesto, con la realización de la tarea e incluso con el entorno, que tiene tienen la capacidad de afectar al desarrollo del trabajo y a la salud de las personas trabajadoras”* (p. 29).

Se puede entender que los factores psicosociales en el trabajo es producto de la interacción entre las condiciones de trabajo en conjunto con la experiencia y percepción de los trabajadores y se conducen en la búsqueda de consecuentes

favorables o desfavorables para el trabajador en lo que refiere a su salud y bienestar y, en la organización laboral afectado su desarrollo.

Cabe mencionar que la comprensión de los factores psicosociales en el trabajo se integra desde el campo de la salud ocupacional, específicamente desde la psicología de la Salud Ocupacional (Gil-Monte, 2014; Salanova, Martínez, Cifre, & Llorens, 2009). En el contexto peruano, el estudio de los factores psicosociales en el trabajo aún es escaso, principalmente por los pocos instrumentos de medición validados (Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo, 2014) aunado con la reciente emergencia de la psicología de la salud ocupacional como disciplina lo que conlleva a una dificultad para entender coherentemente el proceder explicativo de este fenómeno (Fernández-Arata, Calderón-De la Cruz & Navarro-Loli, 2016).

Riesgos Psicosociales en el Trabajo

En parte de los lineamientos propuestos por la OIT/OMS (1984), se instó como medida de recomendación, que los factores psicosociales en el trabajo sean tratados de manera prioritaria elaborando acciones para su vigilancia y control en el contexto laboral. Estas sugerencias con el pasar de los años han sido contempladas presentando como foco de atención una concepción de los factores psicosociales en el trabajo denominado riesgos psicosociales los cuales son definidos como *“aspectos del diseño del trabajo, de la organización y de la dirección del trabajo y sus contextos sociales y organizacionales que tiene el potencial de causar un daño psicológico, físico, o social”* (Gil-Monte, 2014, p. 30). La percepción y experiencia negativa de las condiciones del trabajo conlleva a que sean evaluadas a manera de estresores y de demandas en el trabajo siendo entonces los riesgos psicosociales en el trabajo una fuente de estrés laboral. Según Gil Monte (2012), los riesgos psicosociales en el trabajo ocurren por una disfunción en las características de la

tarea, las características de la organización., las características del empleo y de la organización del tiempo y trabajo.

Para Cox, Griffiths y Rial-Gonzales (2000), son los reportes empíricos los que han demostrado solvencia sobre los efectos de los riesgos psicosociales en el trabajo no sólo dentro de la propia actividad laboral sino también fuera de ella ocasionando daño en la calidad de vida debido al efecto negativo que posee sobre la salud de los trabajadores.

Los riesgos psicosociales en el trabajo son categorizados, siendo la propuesta de Leka et al (2003) una de las más aceptadas las cuales se presentan en la Tabla 1 en una traducción propuesta por Moreno & Baéz (2010). Esta clasificación ha demostrado ser una guía para el desarrollo de otras propuestas contemplativas de los riesgos y, en general de los factores psicosociales en el trabajo entiendo que todavía existen debate siendo una de ellas la terminología que deben adoptar los constructos cuando son factores psicosociales en el trabajo y su modificación cuando son concebidos como riesgos psicosociales en el trabajo, propuesta que no contempla la categoría de Leka et al. (2003).

Tabla 1

Riesgos psicosociales en el trabajo

Contenido del trabajo	Falta de variedad en el trabajo, ciclos cortos de trabajo, trabajo fragmentado o sin sentido, bajo uso de habilidades, alta incertidumbre, relación intensa con las personas del trabajo.
Carga y ritmo de trabajo	Sobrecarga o subcarga de trabajo, ritmo del trabajo, alta presión temporal, plazos urgentes de finalización.
Horario de trabajo	Cambio de turnos, cambio nocturno, horarios inflexibles, horario de trabajo imprevisible, jornadas largas o sin tiempo para la interacción.
Control	Baja participación en la toma de decisiones, baja capacidad de control sobre la carga de trabajo, y otros factores laborales.
Ambiente y equipos	Condiciones malas de trabajo, equipos de trabajo inadecuados, ausencia de mantenimiento de los

	equipos, falta de espacio personal, escasa luz o excesivo ruido.
Cultura organizacional y funciones	Mala comunicación interna, bajos niveles de apoyo, falta de definición de las propias tareas o de acuerdo en los objetivos organizacionales.
Relaciones interpersonales en el trabajo	Aislamiento físico o social, escasas relaciones con los jefes, conflictos interpersonales falta de apoyo social.
Rol en la organización	Ambigüedad de rol, conflicto de rol y responsabilidad sobre personas.
Desarrollo de carreras	Incertidumbre o paralización de la carrera profesional baja o excesiva promoción, pobre remuneración, inseguridad contractual, bajo.
Relación trabajo-familia	Demandas conflictivas entre el trabajo y la familia Bajo apoyo familiar. Problemas duales de carrera.
Seguridad contractual	Trabajo precario, trabajo temporal, incertidumbre de futuro laboral. Insuficiente remuneración.

Nota: Traducido por Moreno & Baéz (2010, citado de Leka, Griffiths, & Cox, 2003)

Aún frente a esta limitante teórica, los riesgos psicosociales en el trabajo se han tornado indispensables en su evaluación y esto en parte, es gracias por el impulso de gobiernos de diversos países en el mundo, por ejemplo, en el contexto latinoamericano países como Colombia (Ley N° 100, 2008), Chile (Ley N° 16744, 2012) e incluyendo al Perú (Ley N° 29783, 2011) contemplan los riesgos psicosociales como una medida prioritaria a evaluar.

Para la evaluación de los riesgos psicosociales los instrumentos de medición incorporan una serie de escalas que se diferencian en el tipo de riesgos a evaluar y el contenido de los ítems, entre las principales mediciones existen el Cuestionario del Contenido del Trabajo (JCQ en sus siglas en inglés) (Karasek, 1985) así como el Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ; Kristensen, Hannerz, Hogh & Borg, 2000) o la Batería de pruebas UNIPSICO para la Evaluación de Factores Psicosociales de Demandas (Gil-Monte, 2016). Cabe precisar que la elección de los riesgos psicosociales a explorar dependerá de un proceso de recogida de información previa con las personas que integran la organización laboral mediante

entrevistas o encuestas con el propósito de elegir adecuadamente el riesgo a explorar dentro de la evaluación (Gil-Monte, 2014).

1.2.3. Modelo Teórico de los Factores Psicosociales en el Trabajo Modelo Demandas-Control-Apoyo Social (Karasek & Theorell, 1990)

El Modelo Demandas-Control fue elaborado inicialmente por Karasek (1979) y es uno de los modelos iniciales en el ámbito de la salud ocupacional que ofrecía una explicación sobre el desajuste entre la persona y su trabajo mediante la exploración del estrés psicosocial, la motivación y el aprendizaje en el trabajo (Llorens, Líbano, & Salanova, 2009). Para entender el modelo es necesario entender el papel de: a) las demandas: que refiere a una variedad de estímulos que en su alta intensidad y frecuencia son estresantes para el trabajador aunque en la propuesta de Karasek (1979, 1985) la demanda está especificado en la sobrecarga cuantitativa (van der Doef & Maes, 1999); b) el control: alude a la capacidad de la persona para controlar sus tareas laborales y la actividad que realiza involucrando la autonomía y el desarrollo de las habilidades (aprendizaje, creatividad, trabajado variado) (Vega, 2001).

De esta manera, Karasek (1979) presenta un modelo de predicción basado en que las condiciones de riesgo y no riesgo del trabajador se determinan partir de la interacción entre los niveles de demanda y control que se exponen en cuatro cuadrantes, dos de ellos valorando el impacto del estrés y, los dos resantes en el nivel de aprendizaje: a) Mucha tensión (Bajo control-Alta demanda), b) Activo (Alto control- Alta demanda), c) Poca Tensión (Alto control- Bajas demandas) y d) Pasivo (Bajo control- Baja demanda). Estos ejes modulan el grado de tensión (estrés) y aprendizaje trabajador, por ejemplo, una persona en el eje Activo presentará un nivel bajo de tensión y tendrá motivación de aprendizaje para desarrollar nuevas pautas de comportamiento en su trabajo a diferencia de una persona que se encuentra en el eje

Mucha Tensión será aquella que presenta un riesgo de tensión y posible enfermedad física. Cabe precisar que a nivel de estudios se ha dado una mayor preferencia a la explicación del estrés y en menor medida al aprendizaje (Theorell & Karasek, 1996).

Jhonson & Hall (1988) integrarían a este modelo, el constructo de apoyo social como una característica del entorno del trabajo que aporta a la explicación del estrés, de esta manera se modificó el nombre del modelo denominándolo Demandas-Control-Apoyo Social (Jhonson & Hall, 1988; Karasek & Theorell, 1990). Con esta propuesta alternativa, la hipótesis de estudio de este modelo sostiene en el cuadrante del estrés que el eje de Mucha tensión se relaciona a las altas demandas, poco control y poco apoyo social y, de Poca tensión, con las bajas demandas y un elevado control y apoyo social. Respecto al eje de aprendizaje, un puesto Activo es aquel que presenta altas demandas y un control y apoyo social suficientes de afronte. Un puesto Pasivo presenta poca demanda y un control y apoyo social necesario.

Llorens et al. (2009) establecieron que las críticas del modelo demandas-control son su simplicidad y naturaleza estática, resultados no ajustables en su predicción además de la no ampliación de los recursos laborales y personales.

Modelo de Desequilibrio Esfuerzo-Recompensa (Siegrist, 1996)

El modelo elaborado por Siegrist (1996) presenta estudios que respaldan su propuesta teórica y empírica siendo uno de los más aplicados en el ámbito de la salud ocupacional. La propuesta del modelo está orientada desde las teorías de la motivación y busca explicar un intercambio social exitoso a partir de las implicancias de las dimensiones psicosociales sobre la salud y el bienestar. Para este propósito, Siegrist (1996) integra en el concepto de reciprocidad social, que se entiende como la percepción de justicia que debe existir entre la inversión de esfuerzo y las recompensas dentro de una interacción social.

El esfuerzo es extrínseco, integrando las exigencias temporales, interrupciones, responsabilidades, horas extras, carga física, etc., y también intrínseco incluyendo la necesidad de aprobación, competitividad y hostilidad latente, impaciencia e irritabilidad, etc. El esfuerzo interviene en el proceso de intercambio social organizado y se espera que sea retribuido con recompensas las cuales son agrupadas en salarios o ingresos, estima y valoración en el trabajo y promoción laboral y seguridad en el empleo. La reciprocidad entre el esfuerzo y la recompensa puede ser vulnerada a razón de “coste/esfuerzo y beneficio recompensa” encontrando que una alta inversión y pocos resultados ocasionan la aparición del estrés laboral (Fernández-López, Siegrist, Rodel, & Hernández-Mejía, 2003).

Las hipótesis del modelo de Siegrist (1996) indican que: a) Un desajuste caracterizado por un alto esfuerzo y una baja recompensa generará la ausencia de reciprocidad, b) trabajadores altamente comprometidos son proclives a experimentar la falta de reciprocidad además de problemas de salud y, c) si se cumplen las dos hipótesis anteriores, la probabilidad de cursar por problemas de salud aumentará. Cabe agregar que entre las principales críticas del modelo resalta que los procesos fenomenológicos que explica su tratado son similares a otros modelos que explican el estrés. Por ejemplo, los esfuerzos extrínsecos y la estima son similares a las demandas y el apoyo social, término que propone en el modelo Demandas-Control de Karasek (Llorens et al., 2009).

Teorías Demanda-Recursos Laborales (Bakker & Demerouti, 2013)

La teoría Demandas-Recursos emerge como una propuesta explicativa para entender los procesos vinculados al diseño del trabajo y el estrés laboral. La extensión empírica y las revisiones meta-analíticas posibilitaron a que dejase de ser un modelo a una teoría explicativa (Bakker & Demerouti, 2013).

El modelo explica a partir de: a) las demandas laborales que aluden a *“aquellos aspectos físicos, psicológicos, organizacionales o sociales del trabajo que requieren un esfuerzo sostenido y conllevan costes fisiológicos y psíquicos”* (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, (2001, p. 501) y, b) los recursos laborales, que refiere a *“los aspectos físicos, psicológicos, organizacionales o sociales del trabajo que pueden (a) reducir las exigencias del trabajo y los costes fisiológicos y psicológicos asociados, (b) ser decisivos en la consecución de los objetivos del trabajo o (c) estimular el crecimiento personal, el aprendizaje y el desarrollo”* (Bakker & Demerouti, 2007, p. 312).

Las características de esta teoría se relacionan con: a) la flexibilidad, dado que la propuesta de las demandas y los recursos se ajustan a diversos contextos organizacionales, b) procesualidad, pues las demandas y los recursos cumplen procesos diferentes, en el primer caso al deterioro de la salud mientras que en el caso de los recursos mejora la motivación y el bienestar, c) interaccional, encontrado que los recursos y las demandas interactúan entre sí (e. g, los recursos logran amortiguan las demandas), d) relaciones causales inversas, los malestares psicosociales como el burnout pueden tener impacto en la demandas laborales.

Al modelo también se integran los recursos personales, los cuales se definen como *“autoevaluaciones positivas vinculadas a la resiliencia referidas a la percepción de la capacidad propia para controlar e influir en el entorno”* (Hobfoll, Johnson, Ennis & Jackson, 2003; citado en Bakker & Demerouti, 2013, p. 109). Los recursos personales habitualmente estudiados son la autoeficacia, el optimismo y la resiliencia y los resultados encontrados hasta la actualidad constatan la mediación que presentan en la relación de los recursos laborales sobre el bienestar, sin embargo,

su interacción con las demandas laborales todavía es escasa a nivel de reportes empíricos.

1.2.4. Carga de Trabajo

La carga de trabajo es un factor psicosocial del trabajo que es definido como como la “*Interacción entre el nivel de exigencia de la tarea y el grado de movilización de las capacidades del sujeto que debe realizarse para llevar a cabo la tarea*” (Tovalín & Rodríguez, 2013, p. 99). La carga de trabajo es de tipo cuantitativo entendiéndose como la cantidad de tareas laborales que el trabajador debe realizar en un tiempo delimitado y, de tipo cualitativo que evalúa la complejidad de la tarea y la presencia o ausencia de recursos para su culminación (Gil-Monte 2014).

La carga de trabajo se convierte en un riesgo psicosocial y una fuente de estrés recibiendo la concepción de sobrecarga de trabajo. Según Kirch (2008), la sobrecarga de trabajo se entiende como la percepción del trabajador en relación al exceso y la complejidad de la tarea laboral a realizar y la carencia de recursos que imposibilita su logro satisfactorio en el tiempo imprevisto. Para Tovalin & Rodríguez (2013), además de la sobrecarga trabajo en la subcarga de cargo referenciada como un riesgo psicosocial y por tanto definen sus tipos de la siguiente manera:

- Sobrecarga de trabajo cuantitativo: El ritmo de trabajo es elevado y la ejecución tareas laborales son variadas y requieren ser entregadas en tiempos con plazo urgentes, involucrando una atención sostenida elevada.
- Sobrecarga de trabajo cualitativo: Basado en la complejidad de la tarea y la limitación de los recursos para su resolución.
- Subcarga de trabajo cuantitativo: El volumen de la tarea es inferior a lo necesario para activar o interesar al trabajador.

- Subcarga de trabajo cualitativo: La tarea no implica ningún compromiso mental, ocasionando en el trabajador monotonía, rechazo y desmotivación.

1.2.5. Autoeficacia

Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1986; 1997)

La teoría social cognitiva centra su estudio en el papel activo que poseen las personas dentro de su interacción social. Bandura (1986) explica que las personas y el medio ambiente continuamente se encuentran en un proceso de interacción activa en el que convergen el comportamiento, los factores personales (cognitivo, emocional y biológico) y el entorno a este proceso lo denominó el determinismo recíproco. El papel activo de las personas es relevante en el proceso de determinismo recíproco pues da a conocer como son ellas capaces de regular su comportamiento para satisfacer las expectativas de las personas o también su propio comportar a través de sus normas internas o su motivación por lo que continuamente las personas autoevalúan sus conductas (Bandura, 1986).

La autoeficacia emerge en esta propuesta de estudio siendo definida como *“las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros o resultados”* (Bandura, 1997; p. 3). La autoeficacia es de base cognitiva y dista de constructos como el autoconcepto por presentar un mayor poder predictivo sobre el comportamiento humano y de la autoestima pues es la autoeficacia tiene una mayor relación con la valía personal (Woolfolk & Burke, 2005) además, la autoeficacia denota importancia como un constructo personal debido a que es a) una atribución interna, b) es prospectivo y, c) es un constructo operativo (Schwarzer & Hallum, 2008)

Para desarrollar una adecuada autoeficacia Bandura (1997) plantea la existencia de cuatro fuentes denominadas: a) experiencias de dominio o éxito, b)

experiencias vicarias, c) persuasión verbal, y d) activación psicológica emocional. En relación a la experiencia de dominio o éxito es la fuente más importante en la explicación de la autoeficacia y establece que su nivel elevado dependerá de las evaluaciones positivas que realice luego de la realización de tareas específicas, por el contrario, autoevaluaciones negativas sobre dichas tareas pueden conllevar a una percepción de fracaso y ocasionar la disminución de su autoeficacia.

Las experiencias vicarias hacen referencia a que las personas modulan su autoeficacia tomando como referencia modelos de comportamientos que logran resultados positivos por ejemplo en el ámbito del trabajo podrá ser ejemplo de modelado aquel trabajador que sea incentivado con aumentos o asensos en su actividad, esto generará que la personas puedan tener el mismo objetivo y por tanto incrementen su autoeficacia.

La persuasión social es la opinión y la evaluación de las personas sobre nuestras capacidades, también involucra como las personas delimitan tareas para evaluar el comportamiento de las personas a fin de obtener información sobre sus capacidades.

Por último, se hace referencia al estado fisiológico y afectivo. El estado físico óptimo, funcionamiento adecuado de la salud y el afrontamiento a estresores son indicadores de una respuesta somática cuando la persona tiene elevada autoeficacia. Cuando se hace presente el estrés, puede indicarse que existe un elevado arousal lo que ocasiona un bajo desempeño en la persona afectando negativamente el estado fisiológico y las emociones de las personas por ello, se hace énfasis en trabajar las creencias de autoeficacia para elaborar una reducción del malestar fisiológico y emocional en el sujeto.

1.3. Planteamiento del Problema

1.3.1. Descripción de la Realidad Problemática

El burnout es un fenómeno psicosocial que ocurre como respuesta del estrés laboral crónico y se define como *“un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal que puede ocurrir entre individuos cuyo objeto de trabajo son otras personas”* (Maslach, et al., 1996, p. 4). En sintonía con su deslinde conceptual, Maslach & Jackson (1986) proponen tres dimensiones, el agotamiento emocional, la despersonalización (cinismo) y la baja realización personal (ineficacia profesional), para comprender la fenomenología del burnout. Estas dimensiones se desarrollan progresivamente (Schaufeli & Enzmann, 1998) iniciando con el agotamiento emocional, dimensión central del burnout, seguido de la despersonalización (cinismo) y la baja realización personal (ineficacia profesional) (Te Brake, Smits, Wicherts, Gorter, & Hoogstraten, 2008). Asimismo, se explica que el desarrollo del burnout es de mayor latencia en trabajos donde la interacción con otras personas es continua pues en ella ocurre un desgaste físico y emocional (Freudenberger, 1974; Maslach, 1976) por lo que la atención de estudios se ha centrado en labores que cumplan con esta característica.

El docente escolar es sensible y prevalente al burnout (Evers et al., 2002; Fernet et al., 2012; Pietarinen, Pyhältö, Soini, & Salmela-Aro, 2013). Cuando se desencadena el burnout en esta ocupación profesional, su salud y desempeño laboral se ven afectados negativamente ocasionando en algunos casos que deserten en su actividad (Evers et al., 2002) además comprometen colateralmente su relación con los estudiantes, el entorno de trabajo y el proceso educativo (Shukla & Trivedi, 2008). La responsabilidad del docente no está vertida únicamente en las aulas o el colegio, su participación responde a un compromiso social pues dependerá de cómo ejercerá su profesión para que el aprendizaje del estudiante sea óptimo y de soporte

en su desarrollo profesional y/o laboral por lo que las implicancias del burnout requieren ser atendidas y para ello, es pertinente conocer las causas que originan su desencadenamiento.

Para Maslach et al. (2001), uno de los factores que desencadenan el burnout son los organizacionales, en el que se integran las demandas laborales. En el estudio propuesto por Alarcon (2011), la sobrecarga de trabajo es una demanda laboral que aporta varianza explicativa al burnout. La sobrecarga de trabajo se integra dentro de las condiciones del trabajo como parte de las características de las tareas referentes al puesto (Gil-Monte, 2012) y se produce cuando la exigencia de la tarea es intensa y frecuente por lo que el sujeto no logra satisfacerla en el tiempo previsto (Kirch, 2008; Veloutsou & Panigyravis, 2004).

La sobrecarga de trabajo es a) cuantitativa, cuando se percibe un exceso en el trabajo aunado con tiempos no ajustables a la realización de la tarea a cumplir y es b) cualitativa, cuando las tareas laborales son complejas y se carece de recursos para su resolución (Gil-Monte & García-Jueas, 2008). La sobrecarga de trabajo es prevalente en diversos contextos en el mundo y en diversas profesiones laborales (Schnall, Dodson, & Roskam, 2009) influyendo negativamente en el deterioro personal (Gil-Monte & García-Jueas, 2008) y en la aparición de problemas de salud (Gil-Monte, 2016) del trabajador, además presenta perjuicios en la organización laboral aportando explicación a los conflictos en la vida laboral (Geurts & Demerouti, 2003; Skinner & Pocock, 2008), disminución de la productividad e incremento del absentismo, alta rotación (Bacharach, Bamberger, & Conley, 1990) y adicción al trabajo (Kanai & Wakabayashi, 2001) además, la sobrecarga de trabajo es influyente en otros contextos de la vida de los trabajadores por ejemplo en su vida ocasionado conflictos en este entorno (Frone, Yardley, & Markel, 1997).

En el caso del burnout del docente escolar, Starnaman & Miller (1992) indican que la sobrecarga de trabajo es una demanda central en el aporte de su explicación y reportes empíricos respaldan dicha aseveración (Antoniou & Polychroni, 2006; Hakonen, Bakker, & Schaufeli, 2006; van Dick & Wagner, 2001). Las características de sobrecarga en el docente escolar se relacionan con la carencia de tiempo en la elaboración de materiales de enseñanza y en el desarrollo de habilidades y conocimientos en el estudiante (Bubb, & Earley, 2004) además, de la revisión continua de los trabajos, elaboración de informes sobre los avances en la enseñanza e indicadores comportamentales de los estudiantes y labores administrativas, dichas actividades son de fuerte intensidad y continua presentación en el día a día del docente escolar. En el Perú existen indicadores de sobrecarga en el docente escolar relacionados con la cantidad de horas (> 48 horas semanales) (Lee et al., 2007) además del informe de la UNESCO elaborado por Cuenca, Fabara, Kohen, Parra, Rodríguez, y Tomasina (2006) quienes reportaron que un 32.5% de docentes escolares en el Perú presentaban niveles elevados de sobrecarga de trabajo los cuales están relacionados a cursos de perfeccionamiento para la actividad docente, preparación del clases y preparación de materiales.

Aun considerando el impacto de la demanda de sobrecarga de trabajo en el burnout del docente escolar, las capacidades inherentes en este profesional son capaces reducir el impacto del estrés. En este eje de estudios puede mencionarse a la autoeficacia, constructo desarrollado en la *Teoría Social Cognitiva* y es definida como “...las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir unos determinados logros futuros...” (Bandura, 1986, p. 391). La autoeficacia regula los procesos cognitivos, afectivos, comportamentales cuando la persona autoevalúa positivamente sus competencias,

esto repercute en su motivación y en la disposición para satisfacer las demandas del entorno y adaptarse al entorno (Bandura, 1993; Chen, Gully, & Eden, 2001).

La evaluación de la autoeficacia es a través de mediciones unidimensionales (Scholz, Gutiérrez, Sud & Schwarzer, 2002) y multidimensionales (Bandura, 2006). También puede ser considerado por su grado de especificidad (Zimmermann & Cleary, 2006), presentando una evaluación global (Scholz et al., 2002; Schwarzer & Jerusalem, 1995) de dominios específicos (Bandura, 2006; Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001). Respecto a la autoeficacia global comparte una mayor varianza con aspectos generales de vida como la depresión y/o ansiedad mientras que una autoeficacia en dominios específicos con aquellos constructos en el cual se orienta su especificidad por ejemplo en el docente escolar, la autoeficacia docente aporta en la motivación y en la búsqueda de logro escolar de los estudiantes (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001). Cabe mencionar que, respecto al grado de especificidad, es la autoeficacia en dominio específicos aquella que brinda un mayor aporte explicativo del constructo (Bandura, 2006).

La autoeficacia es integrada en la Teoría Demanda-Recursos Laborales (Bakker & Demerouti, 2013) como un recurso personal pues sus niveles elevados logran controlar e influir positivamente en el entorno particularmente cuando es tratado por su especificidad (Bakker & Demerouti, 2013; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, & Schaufeli, 2007). En el caso del docente escolar, la autoeficacia demuestra efectos directos sobre el burnout, presentando una relación de magnitud moderada y dirección negativa (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Asimismo, el nivel de autoeficacia del docente escolar dependerá de la percepción de amenaza del entorno (e. g., presencia de demandas laborales) y de la ausencia de estrategias de afrontamiento (Bandura, 2006) de esta forma podrá cumplir un papel moderador

aminorando los efectos de las demandas laborales (e. g., sobrecarga de trabajo) para que no se desencadene el burnout (Doménech, 2006; Parkes, 1991) o un papel mediador viabilizando el impacto de las demandas (Evers et al., 2002; Schwarzer & Hallum, 2008). En el caso del docente escolar, su labor requiere de niveles elevados de autoeficacia pues debe creer sobre sus capacidades son óptimas para poder hacer frente a las diversas actividades laborales que debe enfrentar en el día a día en diversos escenarios y con diferentes personas. La autoeficacia entonces responde a un componente cognitivo que según sus niveles aporta al proceso de la motivación y a la capacidad de afrontar el entorno donde se desenvuelve, logrando aportar a su adaptación (Bandura, 1997).

La importancia de evaluar los efectos de la sobrecarga y la autoeficacia profesional sobre el burnout del docente escolar peruano permitirá contrastar sus resultados con los elaborado en otros contextos además de aportar a las teorías derivadas de la Psicología de la Salud Ocupacional como es la teoría demandas-recursos laborales (Bakker & Demerouti, 2013). Igualmente, el reconocimiento sobre el aporte de estos constructos en el burnout permitirá delimitar un campo de acción que permita reforzar a nivel de programas de prevención, en el caso de la sobrecarga de trabajo para la toma de decisiones pertinentes que permitan reducir sus implicancias y, en el caso de la autoeficacia profesional para incentivar su mejora.

La presente investigación tendrá como propósito evaluar la influencia de la autoeficacia y de la carga de trabajo sobre el burnout en docentes escolares de tres colegios privados de la ciudad de Lima Metropolitana. De manera específica, este estudio evalúa las diferencias de las variables de estudio según sexo y nivel de enseñanza.

Respecto al análisis de las diferencias, en cuanto al sexo Purvanova y Muros (2010) elaboraron un meta-análisis para conocer la influencia del burnout sobre esta característica sociodemográfica concluyendo que las mujeres desarrollan inicialmente el agotamiento emocional mientras que los varones el cinismo. Sin embargo, estos resultados no parecen ser del todo concluyentes pues el total de estudios revisados fueron escasos además que un problema inherente fue la variedad de estadísticos aplicados en los estudios recopilados además de no considerar importante el emerger de la mujer en el ámbito del trabajo actualmente (Kumar & Mellso, 2013) requiriendo obtener mayores evidencias de estudios que clarifiquen el conocimiento de estas diferencias. Sobre el sexo y la autoeficacia, no se reportan diferencias en docentes escolares (Covarrubias & Mendoza, 2015; Odanga, Raburu, & Aloka, 2015) aunque se ha demostrado en presencia de la sobrecarga de trabajo, los cambios en la autoeficacia son más sensibles en los trabajadores, disminuyendo en el caso de las mujeres e incrementando en los varones (Klassen & Chiu, 2010). Cabe mencionar, que las diferencias respecto a la sobrecarga y el sexo dependerán particularmente de cómo se configure cada puesto de trabajo (van Veldhoven & Beijer, 2012).

En cuanto al nivel de enseñanza, existen pocos reportes las posibles diferencias de este aspecto referentes al burnout, según León-Rubio, León-Pérez & Cantero (2013), demostraron que el docente del nivel secundario desarrolla más el burnout en contraste con los docentes del nivel primario, este resultado es parcialmente similar a lo reportado por Esteras, Chorot, y Sandín (2014) quien indicó que la dimensión de despersonalización del burnout era mayor en docentes del nivel secundario en contraste con el primario estas diferencias requieren ser consideradas por las demandas laborales que puedan verse implicadas en su actividad como es el

caso de la sobrecarga de trabajo. Al consignar las diferencias respecto a la autoeficacia son los docentes de inicial y primaria quienes demuestran una mayor autoeficacia para sus actividades en contraste con los docentes escolares de secundaria (Klassen & Chiu, 2010).

1.3.2. Formulación del Problema

¿Cuál es la influencia de la sobrecarga de trabajo y la autoeficacia profesional sobre el síndrome de burnout en docentes escolares de tres centros educativos particulares de Lima Metropolitana?

1.4. Objetivos de Investigación

1.4.1. Objetivos Generales

- Explorar el grado de influencia de la carga de trabajo y la autoeficacia sobre el síndrome de burnout en docentes escolares de tres centros educativos particulares de Lima Metropolitana.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Establecer las diferencias según el sexo y el nivel de enseñanza (primaria, secundaria y preescolar) en la carga de trabajo, la autoeficacia y el síndrome de burnout.

1.5. Hipótesis de Investigación

- Existe influencia inversa de la autoeficacia sobre las dimensiones de AE y la IND del burnout.
- Existe influencia positiva de la autoeficacia sobre la dimensión de EP del burnout.
- Existe influencia positiva de la carga de trabajo sobre las dimensiones de AE y la IND del burnout.
- Existe influencia de dirección negativa de la carga de trabajo sobre la dimensión de EP del burnout.

- Existen diferencias en el sexo y el nivel educativo según la sobrecarga de trabajo, el burnout y la autoeficacia profesional en docentes escolares.

1.5.1. Variables de Investigación

- Carga de Trabajo: *“Interacción entre el nivel de exigencia de la tarea y el grado de movilización de las capacidades del sujeto que debe realizarse para llevar acabo la tarea”* (Tovalín & Rodríguez, 2013, p. 99).
- Autoeficacia Profesional: *“Creencias que poseen los trabajadores para ejecutar exitosamente las actividades asociadas a su profesión”* (Maffei et al., 2012, p. 54).
- Burnout: *“Un síndrome psicológico de agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal que puede ocurrir en individuos normales que trabajan con personas de alguna manera. El agotamiento emocional se refiere a los sentimientos de no poder dar más de sí a nivel emocional y a una disminución de los propios recursos emocionales. La despersonalización se refiere a una respuesta de distancia negativa, sentimientos y conductas cínicas respecto a otras personas, que son normalmente los usuarios del servicio o del cuidado. La reducida realización personal se refiere a la disminución en los propios sentimientos de competencia y logro en el trabajo”* (Maslach 1993, pp. 20-21).

1.5.2. Definición Operacional de las Variables

- Carga de Trabajo: Se evalúa unidimensionalmente a través de seis afirmaciones que examinan la percepción de sobrecarga en el trabajador utilizando un rango ordinal de respuesta de cinco puntos: de 0 (*Nunca*) a 4 (*Muy frecuentemente: todos los días*).

- Autoeficacia Profesional: Se evalúa unidimensionalmente a través de diez afirmaciones que evalúan las creencias relacionadas a las competencias del trabajador en su puesto de trabajo a través un rango de puntuación ordinal de siete puntos: de 0 (*Nunca*) a 6 (*Seguramente*).
- Burnout: Comprende un total de 16 ítems que se distribuyen en las dimensiones de agotamiento emocional (5 ítems), la indiferencia (5 ítems) y la eficacia profesional (6 ítems) los cuales son puntuados a través de una escala ordinal de respuesta de siete puntos: 0 (*Nunca*) a 6 (*Todos los días*).

CAPÍTULO II: METODO

2.1. Participantes

Participaron 204 profesores (mujeres 53.4%) con edades de 21 a 64 años de edad ($M = 36.28$; $DE = 9.503$) y el nivel de enseñanza se distribuyó en primaria (50%), secundaria (34.8%) e inicial (15.2%). Los años en su puesto de trabajo varían entre uno y treinta años de edad ($M = 5.70$; $DE = 4.44$) contando con contratos de tipo indefinido (49.5%), nombrado (39.2%) y determinado (11.3%). En cuanto al grado de instrucción, la mayoría de los docentes reportaron ser bachilleres (85.2%) mientras que el resto indicó tener el grado de magísteres (14.8%).

Los profesores son provenientes de ciudades fuera de Lima (53.9%), presentando una condición civil de casados (34.3%), solteros (33.8%), convivientes (19.6%) y separados (12.3%). En cuanto a la cantidad de hijos, predominó las personas que no contaban con hijos (33.3%), con 2 hijos (29.9%), 1 hijo (24%), 3 hijos (8.3%) y 4 hijos (4.4%).

El tipo de muestreo fue no probabilístico de tipo accidental (León & Montero, 2006) y las consideraciones éticas seguidas en el estudio fueron siguiendo los derechos de Helsinki para los estudios con personas. Se utilizó la ficha de datos sociodemográficos en ella, se recolectaron los datos del sexo, edad, nivel de enseñanza, años en el puesto de trabajo, tipo de contrato, grado de instrucción, lugar de nacimiento, estado civil y la cantidad de hijos.

2.2. Medición

En todos los casos, se llevó a cabo una adaptación psicométrica de los instrumentos. Se examinó la evidencia de validez de la estructura interna del ECT, AU-10 y MBI-GS mediante el análisis factorial confirmatorio ejecutando el programa EQS 6.2 (Bentler & Wu, 2012) con las siguientes condiciones: aplicación del método de máxima verosimilitud y matrices de covarianzas. Los índices de ajuste

seleccionados para valorar la estructura de los instrumentos (ECT, AU-10 y MBI-GS) fue a través de la prueba general χ^2 corregida (Satorra & Bentler, 1994), el Índice de Ajuste Comparado (CFI; $\geq .95$); el Error de aproximación cuadrático medio (RMSEA; $\leq .05$) y el Residuo Estandarizado Cuadrático Medio (SRMR; $\leq .05$). Asimismo, se evaluó la varianza extraída promedio (en sus siglas en inglés AVE; Fornell & Larcker, 1981) para determinar la validez convergente interna esperando niveles mayores a .50.

Por su parte, la confiabilidad se realizó a través de la consistencia interna mediante los coeficientes Alfa de Cronbach (α ; Cronbach, 1951) y Omega (ω ; McDonald, 1999). Para el uso adecuado del α se comparó el Modelo de Tau equivalencia (M_T) con los índices de ajuste previo del Modelo Congenérico (M_C) para conocer si existieron diferencias en el CFI ($CFI_T - CFI_C = \leq -.01$), RMSEA ($RMSEA_T - RMSEA_C = \geq .015$) y SRMR ($SRMR_T - SRMR_C = \geq .030$) (Chen, 2007).

Escala de Carga de Trabajo (ECT, Gil-Monte, 2016).

La ECT es una medida unidimensional para la evaluación de la carga de trabajo a nivel cuantitativo (e. g., *¿Ha tenido que hacer más de una cosa a la vez?*) y cualitativo (e. g., *¿Piensa que tiene que hacer un trabajo demasiado difícil para usted?*) mediante un rango ordinal de respuestas de 5 puntos que cursa del 0 (*Nunca*) a 4 (*Muy frecuentemente: todos los días*). La ECT está integrada en la batería de pruebas UNIPSICO para la evaluación de los factores psicosociales de demanda y presenta en su reporte de validez la estructura interna mediante el análisis factorial confirmatorio y su validez predictiva con los problemas de salud ($r = .41$) y, en cuanto a la confiabilidad mediante consistencia interna, el coeficiente de alfa de Cronbach obtenido fue de .72 (IC= .70-.73). En el Perú, Calderón-De la Cruz et al. (2018) reportaron la validez de la ECT, encontrando una medida unidimensional con

índices de ajustes adecuados CFI (.95), SRMR (.074), MFI (.935) a excepción del RMSEA (.122; IC90%: .078, .169), las cargas factoriales fueron mayores a .55. En cuanto a la confiabilidad, la consistencia interna fue adecuada a través del coeficiente omega ($\omega = .806$).

Sobre los resultados de la adaptación psicométrica, la evaluación de los índices de ajuste del M_C presentó resultados adecuados, $SB-\chi^2$ 11.71 ($p=.23$); CFI (.987); RMSEA (.78; IC=.031, .124); SRMR (.35). Las cargas factoriales (Tabla 2) contaron con niveles dentro del criterio esperado ($>.40$), siendo parcialmente homogéneos (entre .71 y .80) a excepción del ítem 6 (.598), aunque esto es esperable por ser el único ítem que mide carga de trabajo cualitativa. Las cargas factoriales fueron entre .598 y .792 (Anexo 4). Sobre la evaluación del AVE, la validez convergente interna de los ítems fue adecuado (.532).

Para satisfacer el uso del α , se contrastó el M_C con el M_T , presentado este último los índices de ajuste de $SB-\chi^2$ 26.92 ($p = 0.01$); CFI (.964); RMSEA (.103); SRMR (.065). La comparativa entre los dos modelos dio como resultados: ΔCFI (.023); $\Delta RMSEA$ (.025); $\Delta SRMR$ (.030), no acreditando el uso del α , por lo que se interpretó el coeficiente ω , obteniendo un resultado bueno (.85).

Cuestionario de Autoeficacia Profesional (AU-10; Maffei et al., 2012).

El AU-10 es un instrumento unidimensional que evalúa a través de 10 ítems (e. g., *Seré capaz de encontrar lo que quiero en mi trabajo aunque alguien se me oponga*) las creencias de autoeficacia centradas en la habilidad para afrontar dificultades relacionadas a las labores cotidianas del trabajo a través de un criterio ordinal de 7 puntos, variando de 0 (*Nunca*) hasta 6 (*Seguramente*). En el estudio de Maffei et al. (2012) se examinó la estructura factorial reportando un 53% de la varianza sobre el constructo y, una validez convergente con el instrumento de

Autoeficacia Laboral ($r = .42$). En la confiabilidad, se halló una adecuada consistencia interna ($\alpha = .88$).

En el Perú, Calderón-De la Cruz et al. (2018) examinaron las propiedades psicométricas del AU-10 reportando la validez de contenido a través de jueces, reportando un grado de representatividad de los ítems ($>.50$) además, se evaluó la estructura factorial mediante el análisis factorial confirmatorio, reportando una estructura unidimensional, aunque con errores correlacionados siendo consistente el ítem 2. En cuanto a la confiabilidad se examinó la consistencia interna a través del coeficiente omega ($\omega = .809$) y Angold Felt ($r_{af} = .843$).

Los índices de ajustes de la AU-10 fueron satisfactorios $SB-\chi^2 77.07$ ($p = .00$); CFI (.976); RMSEA (.012; IC = .100., 142); SRMR (.035). Las cargas factoriales fueron satisfactorios (Tabla 3) oscilando entre el .78 y .92, a excepción del ítem 1 (5.44). Las cargas factoriales fueron entre .544 y .920 (Anexo 4). La evaluación del AVE, fue adecuada presentando un nivel de convergencia interna de .69.

El M_T presentó los indicadores de $SB-\chi^2 234.75$ ($p = .00$); CFI (.923); RMSEA (.192; IC = .174., .210); SRMR (.105) los cuales fueron diferenciados con el M_C reportando: ΔCFI (.53); $\Delta RMSEA$ (.180); $\Delta SRMR$ (.070) siendo este resultado no propicio para la utilización del α , utilizando para su interpretación el coeficiente ω (.95) encontrando un nivel adecuado.

Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS, Maslach et al., 1996).

El MBI-GS consta de 16 ítems que examina las dimensiones de AE (6 ítems; e g., *me siento agotado emocional por mi trabajo*), IND (5 ítems; e g., *Ha disminuido mi interés por el trabajo desde que comencé en este empleo*) y EP (6 ítems, *Puedo resolver eficazmente los problemas que surgen en mi trabajo*) a través de un rango ordinal de frecuencia de 7 puntos, oscilando entre 0 (*Nunca*) y 6 (*Todos los días*).

La versión utilizada del MBI-GS es la elaborada por Juárez et al. (2011) para Latinoamérica que en estudios peruanos fue utilizado por Fernández-Arata et al. (2015), examinando la estructura interna mediante el análisis factorial confirmatorio, reportando la consistencia del modelo tridimensional del MBI-GS aunque descartando el ítem 13 (IND) por bajas correlaciones frente al constructo y, en cuanto a la confiabilidad según la consistencia interna, se hallaron valores aceptables para AE ($\alpha = .885$; $\omega = .886$), IND ($\alpha = .774$; $\omega = .790$) y EF ($\alpha = .771$; $\omega = .761$) también se aplicó invarianza de medición entre varones y mujeres manteniendo en ambos casos la estructura del MBI-GS. Para el presente estudio no se considerará el ítem 13 (IND) debido a las bajas correlaciones obtenidas en relación al constructo reportado en otros estudios (Fernández et al, 2015; Gil-Monte, 2002; Oramas, González & Vergara, 2007; Nguyen, Kitaoka, Sukigara, & Thai, 2018).

El MBI-GS presentó índices de ajustes adecuados: $SB-\chi^2$ 178.4010 ($p = .00$); CFI (.980); RMSEA (.072; IC = .057., 0.87); SRMR (.067). Las cargas factoriales (Tabla 4) fueron aceptables, siendo más homogéneo en AE (entre .822 y .725), en contraste con IND (entre .902 y .570) y EP (entre .625 y .815) (Anexo 4). La validez interna convergente presentó indicadores aceptables para AE (.619), IND (.578) y EP (.523).

El M_T presentó lo siguientes índices: $SB-\chi^2 = 234.7839$ ($p = .00$); CFI (.938); RMSEA (.110; IC = .096., 123); SRMR (.090). Los cuales, al ser contrastados con el M_C , obtuvo diferencias de: ΔCFI (.042); $\Delta RMSEA$ (.038); $\Delta SRMR$ (.023), siendo estos resultados no pertinentes para el uso del α . En ese sentido, se procedió a interpretar los resultados obtenidos de la confiabilidad según ω para las dimensiones de AE (.89), IND (.76) y EP (.88) siendo sus resultados aceptables.

2.3. Procedimiento

El diseño de la investigación es explicativo de tipo transversal (Ato, López & Benavente, 2013). Para la recolección de datos, se estableció un acuerdo con las autoridades de los tres colegios particulares explicando el propósito del estudio y coordinar los ambientes de evaluación para los profesores. Las evaluaciones se realizaron en un ambiente donde los profesores habitualmente se reúnen luego de la culminación de sus actividades y, previo al llenado de la ficha sociodemográfica y los instrumentos de medición, los profesores llenaron el consentimiento informado siguiendo las consideraciones éticas en la Declaración de Helsinki para estudios con seres humanos.

2.4. Análisis de datos

Análisis descriptivo

Se examinó descriptivamente las variables a razón de su Media (M), Desviación Estándar (DE), asimetría (g1), curtosis (g2).

Asimismo, la normalidad de las variables fue evaluado a través de la curtosis esperando niveles menores a 10 (Winter, Gosling, & Potter, 2016) para determinar la elección del estimador de las correccionales.

Análisis de Regresión Lineal

Se procedió a elegir el tipo de correlación Pearson examinando su dirección y magnitud, en este último caso esperando que sean mayores a .20 (Ferguson, 2009). Para el estudio de influencia, se examinó la carga de trabajo y la autoeficacia profesional sobre las dimensiones del burnout evaluando: La influencia general de los predictores (prueba $F > .05$), el coeficiente de determinación ($R^2 > .20$) que evalúa la cantidad de varianza que aportan los predictores sobre la variable dependiente y,

el coeficiente de regresión beta ($\beta > .20$), que determina el grado de influencia de cada variable independiente.

Análisis de Comparación

Fue evaluada mediante la *t de Student* (t) en muestras independientes para corroborar las diferencias por sexo (varones y mujeres) respecto a cada una de las variables de estudio y *Anova* (F) para comparar el nivel de enseñanza (Inicial, primaria y secundaria). Se consideró evaluar la significancia estadística y la magnitud de dichas diferencias utilizando la d de Cohen para la t , y el omega cuadrado (T^2) en el caso del F , considerando para cada caso, las categorías de .1 como magnitud pequeña, .3 magnitud media y .5 magnitud grande (Cohen, 1988).

CAPÍTULO III: RESULTADOS

3.1. Análisis Descriptivo

Considerando la *M* y la *DE*, la dispersión de datos fue elevado en la ECT, AU-10 y, en el caso del burnout, en las dimensiones de AE y la IND. La asimetría fue negativa en el caso de la AU-10 y la EP por lo que las respuestas estuvieron orientadas hacia una experiencia más continua de estos constructos, en el caso de la AE e IND las respuestas fueron menos habituales encontrando una asimetría positiva en dichos casos. En el caso de la curtosis de forma general se puede decir que existe UN menor grado de concentración de los datos en torno a la media.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de la ECT, AU-10 y MBI-GS

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>g1</i>	<i>g2</i>
ECT	12.37	4.834	.065	-.608
AU-10	45.74	10.169	-.389	-.998
Burnout				
AE	10.83	6.673	.415	-.641
EP	29.01	4.894	-1.37	5.56
IND	6.07	5.133	.604	-.244

Nota: *M* = Media; *DE* = Desviación Estándar; *g1* = Asimetría; *g2* = Curtosis

3.2. Análisis de Regresión lineal múltiple

Previo al análisis de influencia, se procedió a elaborar las correlaciones Pearson para examinar el grado de relación entre la carga de trabajo y la autoeficacia con las dimensiones del burnout (Tabla 8), en general fueron relaciones fueron significativas ($r = >.20$) entre las variables a excepción de la autoeficacia y la AE ($r = -.100$).

Tabla 3

Correlaciones Pearson entre la ECT, el AU-10 y el MBI-GS

	ECT	AU-10	Burnout		
			AE	IND	EP
ECT	1				
AU-10	-.215**	1			
AE	.495**	-.100	1		
IND	.381**	-.272**	.568**	1	
EP	-.251**	.491**	-.226**	-.404**	1

Notas: ** $p < .01$

En cuanto al estudio de influencia, en conjunto los predictores fueron significativos para cada una de las dimensiones del burnout siendo para el AE ($F_{32.390} = .000$), EP ($F_{22.501} = .000$) y IND ($F_{36.045} = .000$). El grado de varianza de los predictores presentó magnitudes esperadas en AE ($R^2 = .237$) y EP ($R^2 = .258$), en cuanto a IND fue menor su influencia ($R^2 = .176$). Respecto a la magnitud de cada variable independiente, la carga de trabajo aportó mayor influencia sobre el AE ($\beta = .495$) e IND ($\beta = .338$), pero de menos influencia con la dimensión de EP ($\beta = -.152$). En cuanto a la autoeficacia profesional presentó mayor influencia sobre la EP ($\beta = .460$) e IND ($\beta = -.201$) aunque sus efectos fueron bajos sobre la AE ($\beta = -.001$).

3.3. Análisis de Comparación

En relación al sexo, los constructos de carga de trabajo, autoeficacia profesional, AE, EP y IND no presentaron diferencias estadísticamente significativas y sus magnitudes fueron moderadas en la sobrecarga de trabajo, autoeficacia profesional y en las dimensiones del burnout de AE y EP; en el caso de la dimensión de IND la magnitud fue pequeña (Tabla 7).

Tabla 4

Diferencias de grupo según el género

	Sexo		
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Carga de Trabajo	$t[201] = -1.403$	.162	.20
Autoeficacia Profesional	$t[202] = -1.332$	.184	-.19
Burnout			
AE	$t[202] = -.959$	.187	-.13
IND	$t[202] = .273$	.785	.04
EP	$t[202] = -.770$	.442	-.11

Notas: *t* = T de Student; *p* < .05; *d* = *d* de cohen.

En cuanto al nivel de enseñanza (Tabla 8), el resultado del ANOVA indicó que no existieron diferencia estadísticamente significas en la sobrecarga de trabajo ($F[1.488] = .228$, $p < .05$), la autoeficacia profesional ($F[.268] = .765$, $p < .05$) y en las dimensiones del burnout, AE ($F[1.854] = .159$, $p < .05$), EP ($F[.572] = .565$, $p < .05$) y, IND ($F[.247] = .087$, $p < .05$).

Tabla 5

Diferencias de grupo según el nivel de enseñanza

	Nivel de enseñanza
	<i>F</i>
Carga de Trabajo	$F[1.488] = .228$
Autoeficacia Profesional	$F[.268] = .765$
Burnout	
AE	$F[1.854] = .159$
IND	$F[.247] = .087$
EP	$F[.572] = .565$

Nota: F = Anova; $p < .05$

Referente a sus magnitudes, los efectos de la sobrecarga entre los niveles de enseñanza (inicial y primaria, $T^2 = .009$; inicial y secundaria, $T^2 = .006$; y, primaria y secundaria, $T^2 = .005$) fueron pequeñas. Resultado similar ocurrió en el caso de la autoeficacia profesional (inicial y primaria, $T^2 = -.003$; inicial y secundaria, $T^2 = -.002$; primaria y secundaria, $T^2 = .005$) y también para las dimensiones del burnout, presentando la AE, EP y IND magnitudes iguales (inicial y primaria, $T^2 = -.005$; inicial y secundaria, $T^2 = -.005$; primaria y secundaria, $T^2 = -.005$).

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como propósito, examinar la influencia de la carga de trabajo y la autoeficacia profesional en el burnout en docentes de tres colegios particular-parroquial de la ciudad de Lima Metropolitana. El análisis principal, corrobora la hipótesis de investigación confirmando que una percepción de elevada carga de trabajo influye en el burnout. En cuanto a la autoeficacia profesional, no presentó efectos de influencia sobre el burnout. Asimismo, no se encontraron diferencias según el sexo y el nivel de enseñanza.

En el análisis principal del estudio, la carga de trabajo presentó una influencia en el burnout y esto es consistente con resultados reportados por otras investigaciones las cuales evidencian que en su concepción de demanda laboral (sobrecarga de trabajo) aporta mayor varianza explicativa al burnout (Alarcon, 2011; Lee & Ashforth, 1996). Este resultado apunta a la necesidad de considerar una evaluación periódica de la carga de trabajo en las instituciones escolares para detectar sus niveles y en base a ello, considerar necesario la elaboración de medidas preventivas debido a sus implicancias relacionadas al malestar psicosocial como es el burnout, esta propuesta se encamina a lo establecido por la ley peruana (Ley 29783) sobre la detección de los riesgos psicosociales en las organizaciones laborales. En este punto también debe conocerse que una experiencia elevada de carga de trabajo no necesariamente puede incurrir al malestar psicosocial para el trabajador y su organización por lo que su presencia puede ser percibido como un reto para el docente escolar y por lo tanto lo ayude a mejorar su desempeño e incremente su satisfacción. En estos casos es priorizable un estudio cualitativo (Patlán, 2013).

Respecto a la predicción de la carga de trabajo sobre la dimensión de AE, estudios aseveran que la sobrecarga de trabajo principalmente influye en el agotamiento emocional de los docentes escolares (Kokkinos, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2009, 2010, 2011; van Der Doef & Maes, 2002). La dimensión de AE, es considerada como central (Bakker & Costa, 2014) e inicial en el desarrollo del burnout (Toppinen-Tanner, Rajimo, & Mutanen, 2002),

el cansancio físico y emocional del trabajador es característica de la AE (Maslach, 2008) y es la sobrecarga de trabajo aquella que evalúa la percepción del trabajador sobre la elevada exigencia física y mental que realiza en su actividad (Gil-Monte, 2014; Kirch, 2008; Patlán, 2013). Un nivel elevado de AE en el docente escolar, presenta efectos negativos sobre el seguimiento de los procedimientos administrativos burocráticos (Greenglass, Burke, & Konarski, 1998).

La hipótesis de la influencia de la carga de trabajo sobre la IND se confirmó. Este resultado es convergente por lo reportado en investigaciones empíricas (Greenglass, Burke, & Fiksenbaum, 2001; Portoghese, Galletta, Coppola, Finco & Campagna, 2014). Teóricamente, la IND es una dimensión que sucede al AE (Maslach et al., 2001) y esto es demostrado a través de su mediación sobre los efectos de la sobrecarga de trabajo (Greenglass, et al., 2001; Portoghese et al., 2014). Aunque también se han demostrado resultados contradictorios (Kyung-Eun, 2011), demostrando que los efectos de la sobrecarga pueden producir efectos negativos en el AE además de impulsar a los trabajadores al desarrollo del engagement, reduciendo de esta manera la IND (Hallberg, Johansson & Schaufeli, 2007).

La hipótesis sobre la relación inversa entre la carga de trabajo y la EP fue rechazada siendo este resultado semejante a otros estudios (Kokkinos, 2007; Leiter, 1991; Greenglass et al. 1998; Skaalvik & Skaalvik, 2009, 2010, 2011; van Der Doef & Maes, 2002). Para Maslach et al. (2001) la EP disminuida está más asociada a la ausencia de recursos y no por el impacto de las demandas como la sobrecarga de trabajo. Por lo que la percepción y continua experiencia de sobrecarga del docente escolar no necesariamente verá afectado la autoevaluación de sus competencias para responder frente al trabajo.

Sobre la autoeficacia profesional, la hipótesis de su influencia hacia el AE quedó rechazada. El resultado de la influencia de la autoeficacia sobre el burnout todavía es

complejo de establecer. Según Bakker & Demerouti (2013), la autoeficacia como recurso personal presenta una mayor influencia en el desarrollo del bienestar psicosocial como el engagement, aunque su relación con el malestar psicosocial (e. g., burnout) todavía no puede quedar del todo esclarecida. Asimismo, En la propuesta meta-analítica de Aloe, Amo y Shanahan (2014), hallaron una relación de la autoeficacia con el AE a través de su evaluación mediante dominios específicos para la gestión del aula. Este resultado parece ser coherente con la propuesta de Bandura (2006) quien indica la necesidad de considerar una evaluación a través de dominios específicos de la autoeficacia para una mayor consistencia explicativa, considerando el presente estudio, actividades directamente vinculadas al quehacer docente.

Respecto a la influencia de la autoeficacia profesional sobre la IND ésta fue encontrada, lo cual es coherente con resultados previos (Aloe et al., 2014; Brown, 2012; Friedman, 2003; Salanova et al., 2002). Altos niveles de autoeficacia profesional disminuyen el IND en los trabajadores (Grau, Salanova & Peiró; 2012). La IND es un componente relacionado con el deterioro de las relaciones interpersonales y, en el caso del docente escolar los niveles de autoeficacia profesional podrían afectar la IND comprometiendo la relación con los estudiantes, docentes y padres de familia.

La autoeficacia profesional fue influyente en la EP. Shoji, Cieslak, Smoktuniwicz, Rogala, Benight y Luszczynska (2015) reportaron que la autoeficacia y la realización personal (dimensión del burnout modificada por la EP) presentaban una elevada varianza compartida. Por lo que en el caso de la autoeficacia y la EP es comprensible que sean similares en su explicación conceptual presentando como diferencia el grado de temporalidad, presentando la autoeficacia una evaluación a futuro mientras que la EP presenta una autoevaluación en presente (Bandura, 2002). De esta manera, si las personas perciben ser capaces para afrontar situaciones que son demandantes (autoeficacia), en situaciones específicas tendrán mayores recursos para realizarlo (eficacia) (Salanova, Cifré,

Grau, Llorens, & Martínez, 2005). Este resultado pone en evidencia la necesidad de priorizar el estudio de los recursos personales como la autoeficacia, en el proceso de malestar psicosocial del burnout en el docente escolar peruano.

En cuanto a las variables sociodemográficas, no se presentaron diferencias entre el sexo y el burnout. Esto diferente a lo reportado en estudios peruano quienes indican que las docentes escolares son quienes experimentan mayor burnout en relación a los varones (Arias & Jiménez, 2013; Fernández, 2008). Así también estos resultados por lo reportado en el estudio meta-analítico de Purvanova & Muros (2010) sin embargo, una de sus limitantes fue la diversidad de estadísticos que se aplicaron en los estudios recopilados (Kumar & Mellsop, 2013). En ese sentido, si bien la propuesta de estudios meta-analíticos es recomendable para clarificar las relaciones entre las variables sociodemográficas y el burnout (Gil-Monte & Peiró, 1997), debe precisarse que estos análisis deben ser similares. Asimismo, se ha recomendado que el análisis de regresión multivariante puede ser una propuesta adecuada para conocer la implicancia de las variables sociodemográficas en el burnout (Kumar & Mellsop, 2013). La similitud en cuanto a la experiencia del burnout en varones y mujeres presenta como posible explicación, el surgimiento de la mujer en el contexto del trabajo peruano aunado con su desvinculación en otras esferas de la vida como es en el caso del hogar (Álvarez & Gómez, 2011) y la similitud de las condiciones laborales que comparten tanto varones y mujeres (Moreno-Jiménez, Ríos-Rodríguez, Canto-Ortiz, San Martín-García & Perles-Nova, 2010) involucrando la experiencia de carga de trabajo.

Sobre el nivel de enseñanza no se encontraron diferencias, sin embargo, este resultado en contradictorio a lo reportado a otros estudios que han marcado diferencias entre el burnout y el nivel de enseñanza debido a las reformas educativas propuestas para cada nivel de enseñanza. Según Antoniou, Ploumpi y Ntalla (2013), sostuvieron en el nivel primario, la percepción de estresores y de burnout es mayor a diferencia del nivel secundario dado que

en dicho nivel, la reforma educativa se ha modificado de forma constante propiciando que las condiciones de trabajo se modulen desfavorablemente. En el caso peruano esta situación es diferente, debido a que la reforma educativa se muestra descentralizado y parcialmente similar en los niveles educativos (Guadalupe, León, Rodríguez, & Vargas, 2016).

Limitaciones

Dentro de las limitaciones del estudio puede agregarse la falta de aleatorización del muestreo (León & Montero, 2006) y la cantidad muestral. Asimismo, en el estudio únicamente examinó el papel de influencia directa de las variables de carga de trabajo y autoeficacia profesional sobre el burnout sin embargo no se evaluó el papel mediacional o modulador de la autoeficacia (Gil-Monte et al., 2008; Carlotto et al., 2015). En cuanto al análisis comparativo, sólo se exploró el sexo y el nivel de enseñanza por lo que se requerirá considerar otras variables sociodemográficas como aquellas que integra Maslach et al. (2001), como es el caso de los años de experiencia, el estado civil y el número de hijos.

Conclusiones

A partir de los resultados encontrados, puede concluirse de forma general que la carga de trabajo es influyente al burnout en los docentes escolares en contraste con la autoeficacia profesional la cual no presentó similar resultado. En cuanto al análisis de comparación, no se presentaron diferencias según el sexo y el nivel de enseñanza.

La carga de trabajo estuvo asociada positivamente con las dimensiones del burnout de AE e IND, pero no con la EP. Se entiende entonces que niveles elevados de carga de trabajo en el docente escolar, puede producir un mayor AE e IND, las cuales son consideradas como dimensiones centrales en el burnout.

En el caso de la autoeficacia profesional no estuvo asociada con la AE, dimensión inicial en el desarrollo del burnout, pero sí estuvo asociada de forma negativa con la IND y positivamente con la EP en el docente escolar. En ese sentido, niveles elevados de

autoeficacia profesional podría disminuir la presencia de la IND en el docente escolar no afectando su interacción con el entorno educativo además de generar en la EP mayores niveles por lo que la percepción de sus competencias relacionadas al puesto se vería incrementadas.

En el análisis de comparación tanto varones y mujeres mantienen similar experiencia relacionadas a la carga de trabajo, la autoeficacia profesional y el síndrome de burnout en el caso del nivel de enseñanza se presenta similares resultados.

Recomendaciones

Es necesario que las instituciones escolares prioricen una intervención sobre la carga de trabajo a fin de desarrollar algunas acciones que permitan reducir sus niveles para no desencadenar malestares psicosociales como el burnout. Algunas propuestas de intervención se han elaborado (Bubb & Earley, 2004) pero requieren ser validados en el contexto peruano.

Elaborar mayores reportes desde el campo de estudio de los factores psicosociales de demandas para obtener indicadores de su impacto en el estrés y sus consecuentes relacionados a la salud y el bienestar en los docentes escolares. En este eje de estudios debe involucrarse además de la metodología cuantitativa, estudios cualitativos para conocer las experiencias de los docentes sobre estos fenómenos psicosociales y esclarecer sus efectos.

Analizar el papel mediador o modulador de la autoeficacia para conocer si los niveles bajos de autoeficacia aportan a la explicación del burnout y si sus niveles elevados pueden servir de amortiguador de las demandas aminoran los efectos sobre el burnout. Igualmente, se deben proponer mayores estudios sobre sus dominios específicos, explorando las creencias de eficacia sobre las actividades docentes a fin de seguir las recomendaciones de Bandura (2006). En el Perú se han examinado dichas medidas de evaluación en docentes escolares (Fernández, 2008) con la Escala de Autoeficacia Percibida (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001) que evalúa las creencias de eficacia percibida en el ajuste del estudiante,

en las prácticas instruccionales y en el manejo del salón de clase, sin embargo, es necesario continuar su examinación debido a la poca cantidad de estudios elaborados.

Por último, en cuanto a las implicancias sociodemográficas, se propone estudios de regresión multivariante para obtener mayor certeza de cuáles son sus diferencias en cuanto al burnout, la sobrecarga de trabajo y la autoeficacia.

REFERENCIAS

- Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior, 79*(2), 549-562. doi: 10.1016/j.jvb.2011.03.007
- Aloe, A. M., Amo, L. C. Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review, 26*; 101-126: 10.1007/s10648-013-9244-0
- Álvarez, A., Gómez, I. (2011). Conflicto trabajo-familia en mujeres que trabajan en la modalidad de empleo. *Pensamiento Psicológico, 9*(16); 89-106
- American Educational Research Association., American Psychological Association., & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Antoniou, A., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational Stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: the role of coping strategy- *Scientific Research an Academic Publisher, 4*(3a), 349-355. doi: 10.4236/psych.2013.43A051
- Antoniou, A., & Polychroni, F. (2006). Gender and age differences in occupational stress and profesional burnout between primary and high-school teacher in Greece. *Journal of Managerial Psychology, 21*(7); 682-690. doi: 10.1108/02683940610690213
- Arias, W. L., Jiménez, N. A. (2013). Síndrome de burnout en docentes de educación básica regular de Arequipa. *Educación, 22*(42), 53-76.
- Aronin, A. R., & Kubelun, J. (1981). *School psychologist burnout: Its existence and correlated factors*. Unpublished manuscript, California State University, Northridge, CA.

- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi: 10.6018/analesps.29.3.178511
- Bacharach, S. B., Bamberger, P., & Conley, C. (1990). Work processes, role conflict, and role overload: The case of nurses and engineers in the public sector. *Work and Occupations*, 17(2), 199-228. doi: 10.1177/0730888490017002004
- Bakker, A. B., & Costa, P. L. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout Research*, 1(3), 112-119. doi: 10.1016/j.burn.2014.04.003
- Bakker, A. B., & Demerouti. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. doi: 10.1108/02683940710733115
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29, 107-115. doi: 10.5093/tr2013a16
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. doi: 10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51(2), 269-290. doi: 10.1111/1464-0597.00092
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Greenwich, CT: Information Age.

- Bentler, R. M. & Wu, E. J. C. (2012). *EQS for windows (Version 6.2) [Statistical Program for Windows]*. Encino: Multivariate Software, Inc.
- Brown, C. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational and Child Psychology, 29*(4), 47–63.
doi:10.1080/08865710802111972.
- Bubb, S., & Earley, P. (2004). *Managing Teacher Workload: Work-Life Balance and Well Being*. Sage: Thousand Oaks, California.
- Calderón-De la Cruz, G., Dominguez-Lara, S. A., & Arroyo-Rodríguez, F. (2018). Análisis psicométrico preliminar de una medida breve de autoeficacia profesional en trabajadores peruanos: AU-10. doi: 10.17081/psico.21.39.2794
- Calderón-De la Cruz, G., Merino-Soto, C., Juárez-García, A., Jimenez-Clavijo, M. (2018). Validación de la Escala de Carga de Trabajo en trabajadores peruanos. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*.
- Carlín, M., & Garcés, J. (2010). El síndrome de burnout: Evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Anales de Psicología, 26*(1), 169-180.
- Carlotto, M. S., da Silva, S. R., Brito, J., & Diebl, L. (2015). O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores. *Psico-USF, Braganca Paulista, 20*(1), 13-23. doi: 10.1590/1413-82712015200102
- Chen, F.F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling, 14*, 464 – 504. doi: 10.1080/10705510701301834
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods, 4*; 62-83. doi: 10.1177/109442810141004

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Covarrubias, C. G., & Mendoza, M. C. (2016). Adaptación y validación del cuestionario sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. *Universitas Psychological, 15*(2), 97-108. doi: 10.11144/Javeriana.upsy15-2.avcs
- Cox, T., Griffiths, A., & Rial-Gonzalez, E. (2000). *Research on work-related stress*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, European Agency for Safety & Health at Work.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*; 297-334.
- Cuenca, R., Fabara, E., Kohen, J., Parra, M., Rodríguez, L., & Tomasina, F. (2006). *Condiciones de Trabajo y Salud Docente: Estudios de Casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Chile: UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499-512. doi: 10.1037//0021-9010.86.3.499
- Doménech, F. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *An international Journal of Experimental Educational Psychology, 26*(4), 519-539. doi: 10.1080/01443410500342492
- Ellis, N. (2016). *Managing Teacher Workload*. United Kingdom. John Catt Educational Limited.
- Esteras, J., Chorot, P., & Sandín, B. (2014). Predicción del burnout en los docentes: papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Revista de*

Psicopatología y Psicología Clínica, 19(2), 79-92. doi:

10.5944/rppc.vol.19.num.2.2014.13059

Evers, W. J. G., Browsers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.

Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers.

Professional Psychology: Research and Practice, 40(5), 532 -538.

Fernández, M. (2008). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: tres estudios fácticos. *Ciencia y Trabajo*, 10(30), 120-125.

Fernández-Arata, M., Calderón-De la Cruz, G., Navarro-Loli, J. (2016). Psicología de la Salud Ocupacional: Una especialidad emergente en el Perú. *Revista Médica Herediana*, 27(3), 193-194.

Fernández-Arata, M., Juárez, A., Merino, C. (2015). Análisis estructural e invarianza de medición del MBI-GS en trabajadores peruanos. *Liberabit*, 21(1), 9-20.

Fernández-López, J. A., Siegrist, J., Rodel, A., & Hernández-Mejía. (2003). El trabajo y sus repercusiones en la salud. El modelo "Desequilibrio Esfuerzo-Recompensa-
DER. *Revista de Calidad Asistencial*, 20(3), 165-170. doi: 10.1016/S1134-282X(08)74743-2

Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: the role of perception school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525. doi: [10.1016/j.tate.2011.11.013](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013)

Fornell, C., Larcker, D.F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18 (1), 39-50. doi: 10.2307/3151312

- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. doi: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
- Freudenberger, H. J., & North, G. (2006, June/July). *The burnout cycle*. Scientific American MIND, p. 31.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology Education*, 6; 191:215. doi: 10.1023/A:1024723124467
- Frone, M. R., Yardley, J. K., & Markel, K. S. (1997). Developing and testing an integrative model of the work-family interface. *Journal of Vocational Behavior*, 50(2), 145-167. doi: 10.1006/jvbe.1996.1577
- Geurts, S. A. E., & Demerouti, E. (2003). Work/Non-Work interface: A review of theories and findings. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper. (Eds.), *The Handbook of Work and Health Psychology* (pp. 279-312). Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Gil-Monte, P. R. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Salud pública de México*, 44(1), 36.
- Gil-Monte, P. R. (2007). Síndrome de quemarse por el trabajo (burnout): una perspectiva histórica. En P. R. Gil-Monte & B. Moreno-Jiménez. (Eds.), *El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout): Grupos profesionales de riesgos* (pp. 21-40). Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P. (2012). Riesgos psicosociales en el trabajo y salud ocupacional. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 29(2), 237-241.
- Gil-Monte, P.R. (2014). *Manual de psicología aplicada al trabajo y a la prevención de los riesgos laborales*. Madrid: Pirámide.

- Gil-Monte, P. R. (2016). La Batería UNIPSIICO: propiedades psicométricas de las escalas que evalúan los factores psicosociales de demanda. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 19(2), 86-94.
- Gil-Monte, P. R., & García-Jueas, J. A. (2008). Efectos de la sobrecarga y la autoeficacia sobre el síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout). Un estudio longitudinal de enfermería. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 329-337.
- Gil-Monte, P. R., & Peiró, J. M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15(2), 261-268.
- Gil-Monte, P., García-Jueas, J., & Caro, M. (2008). Influencia de la sobrecarga laboral y la autoeficacia sobre el síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesionales de enfermería. *Revista Interamericana de Psicología*, 42, 113-118.
- González, M., Lacasta, M. A., Ordóñez, A. (2008). El Síndrome de Agotamiento Profesional en Oncología. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Grau, R., Salanova, M., Peiró, J. M. (2012). Efectos moduladores de autoeficacia en el estrés laboral. *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 311-321.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Fiksenbaum, L. (2001). Workload and burnout in nurses. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11(3), 211-215. doi: 10.1002/casp.614
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Konarski, R. (1998). Components of burnout, resources, and gender-related differences. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1088-1106.
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. S., & Vargas, S. (2017). *Estado de la Educación en el Perú: Análisis y perspectivas de la educación básica*. Perú: Grade

- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*; 495-513. doi: 10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Hallberg, U.E., Johansson, G. & Schaufeli, W.B. (2007). Type A behavior and work situation: Associations with burnout and work engagement. *Scandinavian Journal of Psychology, 48*, 135-142
- Huberty, T. J., & Huebner, E. S. (1988). A national survey of burnout among school psychologists. *Educational Practices and Problem, 25*(1), 54-61. doi: 10.1002/1520-6807(198801)25:1<54::AID-PITS2310250109>3.0.CO;2-3
- Johnson, J. V. & Hall, E. M. (1988). Job strain, workplace social support, and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public Health, 78*; 1336-1342.
- Juárez, A. & Camacho, A. (2011). Factores psicosociales de la salud en el trabajo: análisis de su concepción y base teórica. In A. Juárez (Eds.), *Reflexión teórico- conceptuales de lo psicosocial en el trabajo* (pp. 52-73). Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Juárez, A., García, J., Camacho, A., Gómez, V., Vera, A., Fernández, M., & García, I. (2011). Traducción y adaptación del MBI-GS en población latina. Documento no publicado.
- Kanai, A., & Wakabayashi, M. (2001). Workaholism among Japanese blue-collar employees. *International Journal of Stress Management, 8*(2), 129-145.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain. Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly, 24*; 285-308.
- Karasek, R. A. (1985). *Job Content Questionnaire and User's Guide*. Lowell (MA): University of Massachusetts.

- Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy work. Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. Nueva York: Basic Books.
- Kirch, W. (2008). *Encyclopedia of Public Health*. New York: Springer.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741-756. doi: [10.1037/a0019237](https://doi.org/10.1037/a0019237)
- Kristensen, T. S., Hannerz, H., Høgh, A., Borg, V (2000). The Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ) - a tool for the assessment and improvement of the psychosocial work environment. *Scandinavian Journal of Work and Environment Health, 31*;438–449
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 229e243.
- Kuman, S., & Mellsop, G. (2014). Burnout: gender aspects. In S. Bährer-Kohler (Eds.), *Burnout for Experts, Prevention in the Context of Living and Working* (pp, 99-117). Switzerland: Springer.
- Kyung-Eun, L. (2011). Moderating effects of leader-member exchange (LMX) on job burnout in dietitians and chefs of institutional foodservice. *Nutrition research and practice 5*(!), 80-7: doi: [10.4162/nrp.2011.5.1.80](https://doi.org/10.4162/nrp.2011.5.1.80)
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology, 81*(2), 123-133. doi [10.1037/0021-9010.81.2.123](https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.2.123)
- Lee, S., McCann, D., & Messenger J, C. (2007). *Working time around the world: trends in working hours, laws and policies in a global comparative perspective*. Geneva, Switzerland: International Labor Organization.

- Leiter, M. P. (1991). The dream denied: professional burnout and the constraints of service organizations. *Canadian Psychology*, 32, 547-558.
- Leiter, M. P. (1993). Burnout as a developmental process: Consideration of models. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 237-250). London: Taylor & Francis.
- Leka, S., Griffiths, A., Cox, T., & World Health Organization. Occupational and Environmental Health Team. (2003) . *Work organization and stress: systematic problem approaches for employers, managers and trade union representatives*. Geneva: World Health Organization. Recuperado de: www.who.int/iris/handle/10665/42625
- León, O. G., & Montero, I. (2006). *Metodologías científicas en Psicología*. Barcelona: Editorial UOC.
- León-Rubio, J. M., Cantero, F. J., & León-Pérez-J. M. (2011). Diferencias del rol desempeñado por la autoeficacia en el burnout percibido por el personal universitario en función de las condiciones de trabajo. *Anales de Psicología*, 27(2), 518-526.
- León-Rubio, J. M., León-Pérez, J. M., & Cantero, F. J. (2013). Prevalencia y factores predictivos del burnout en docentes de la enseñanza pública: el papel del sexo. *Ansiedad y Estrés*, 19(1), 11-25.
- Ley N° 100. Ministerio de la Protección Social. 11 de febrero de 2008.
- Ley N° 16744. Ministerio de Salud de Chile. 23 de enero de 1968.
- Ley N° 29783. Ministerio de Salud. 26 de Julio de 2011.
- Llorens, S., Líbano, M., & Salanova, M. (2009). Modelos teóricos de salud ocupacional. En M. Salanova (Eds.), *Psicología de la Salud Ocupacional* (pp. 63-90). Madrid: Editorial Síntesis

- Loera, B., Converso, D., & Viotti, S. (2014). Evaluating the psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Human Service Survey (MBI-HSS) among Italian nurses: how many factors must a researcher consider? *PLoS One*, 9(12). doi: 10.1371/journal.pone.0114987
- Maffei, L., Spontón, C., Spontón, M., Castellano, E. & Medrano, L. A. (2012). Adaptación del Cuestionario de Autoeficacia Profesional (AU-10) a la población de trabajadores cordobeses. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 51-62.
- Malgady, R. G. (2007). How Skewed are psychological data? A standardized index of effect size. *The Journal of General Psychology*, 134(3), 355-359. doi: 10.3200/GENP.134.3.355-360
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5, 16-22.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. En W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout* (pp. 19-32). Washington, DC: Taylor and Francis.
- Maslach, C. (2008). Comprendiendo el Burnout. *Ciencia & Trabajo*, 32, 37-43.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981a). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981b). *Maslach Burnout Inventory—Human Services Survey (MBI-HSS)*. Menlo Park, CA: Mind Garden, Inc
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual (2.^a ed.)*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory. Third Edition*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent*

- Developments in Theory and Research* (pp. 1-16). Washington, DC: Taylor & Francis,
- Maslach, C., Leiter, M. P., & Schaufeli, W. (2008). Measuring Burnout. In S. Cartwright & C. L. Cooper (Eds.), *The Oxford Handbook of Organizational Well Being* (pp. 86-108). Oxford: Oxford University Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review Psychology*, 52; 397-422.
- McDonald R. (1999). *Test Theory: a Unified Treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meliá, J. L., Nogareda, C., Lahrea, M., Duro, A., Peiró, J. M., Salanova, M., Gracia, D. (2006). *Principios comunes para la evaluación de los riesgos psicosociales en el Empresa*. Barcelona: Foment del Treball Nacional.
- Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo. (2014). *Informe Técnico de los Factores de Riesgo Psicosocial en trabajadores de Lima Metropolitana*. Lima, Perú: Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo. Recuperado en: http://www.trabajo.gob.pe/CONSEJO_REGIONAL/PDF/documentos5.pdf
- Moreno, B., & Baéz, C. (2010). *Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración & Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- Moreno-Jiménez, M. P., Ríos-Rodríguez, L., Canto-Ortiz, J., San Martín-García, J., & Perles-Nova, F. (2010). Satisfacción laboral y burnout en trabajos poco cualificados: diferencias entre sexos en población inmigrante. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(3), 255-265.

- Nguyen, H. T. T., Kitaoka, K., & Sukigara., & Thai, A. L. (2018). Burnout study of clinical nurses in Vietnam: Development of job burnout model base on Leiter and Maslach's Theory. *Asian Nursing Research, 12*; 42-49. doi: 10.1016/j.anr.2018.01.003
- Oramas, A., González, A., & Vergara, A. (2007). El desgaste profesional. Evaluación y factorialización del MBI-GS. *Revista Cubana de Salud y Trabajo, 8*(1), 37-45.
- Organización Internacional del Trabajo/Organización Mundial de la Salud (OIT/OMS). (1984). *Factores psicosociales en el trabajo: Naturaleza, incidencia y prevención*. Ginebra, Suiza: Informe del Comité mixto OIT/OMS sobre medicina del trabajo.
- Odanga, S. J. O., Raburu, P. A., Aloka, P. J. O. (2015). Influence of gender on teachers' self-efficacy in secondary schools of Kisumu county kenya. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 4*(3); 189-198. doi: 10.5901/ajis.2015.v4n3p189
- Patlán, J. (2013). Efecto del burnout y la sobrecarga en la calidad de vida en el trabajo. *Estudios Gerenciales, 29*; 445-455.
- Parkes, K. R. (1991). Locus of control as moderator: An explanation for additive versus interactive findings in the demand-discretion model of work stress? *British Journal Psychology, 82*; 291-312.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education, 35*; 62-72. doi: 10.1016/j.tate.2013.05.003
- Portoghese, I., Galletta, M., Coppola, R. C., Finco, G., Campagna, M. (2014). Burnout and workload among health care workers: the moderating role of job control. *Safety and Health at Work, 5*(3), 152-157. doi: 10.1016/j.shaw.2014.05.004
- Purvanova, R. K., & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior, 77*; 168-185. doi: 10.1016/j.jvb.2010.04.006

- Salanova, M., Cifre, E., Grau, R. M., Llorens, S., & Martínez, I. M. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 159-176.
- Salanova, M., Martínez, I. M., Cifre, E., & Llorens, S. (2009). La salud ocupacional desde la perspectiva psicosocial: aspectos teóricos y conceptuales. M. Salanova (Eds.), *Psicología de la Salud Ocupacional* (pp. 27-90). Madrid: Pirámide.
- Salanova, M., Peiró, J. M., & Schaufeli, W. B. (2002). Self-efficacy specificity and burnout among information technology workers: an extension of the job demand-control model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(1), 1-25. doi: 10.1080/13594320143000735
- Sam, I., & Chang, C. (2017). *Occupational Health Psychology*. New York: Springer Publishing Company, LLC.
- Satorra, A. & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In A. von Eye & C. C. Clogg (Eds.), *Latent variables analysis: Applications for Developmental Research* (pp. 399-419). Thousand Oaks: Sage
- Schaufeli, W.B. and Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion to Study and Research: A Critical Analysis*. Taylor & Francis: London.
- Schaufeli, W. B., Enzmann, D., & Girault, N. (1993). Measurement of burnout: A review. In W. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research. Series in applied psychology: Social issues and questions* (pp. 199–215). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3); 204-220. doi: 10.1108/13620430910966406

- Schnall, P.L., Dobson, M., & Rosskam, E (2009). *Unhealthy work: Causes, consequences, cures*. New York: Baywood Publishing Company.
- Scholz, U., Gutiérrez-Doña, B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometrics findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment, 18*(3), 242-251.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology: and International Review, 57*; 152-171. doi: 10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x
- Shirom (2010). Employee Burnout and Health. In Houdmont, J., & Leka, S. (Eds.) *Contemporary Occupational Health Psychology, Volume 1* (pp. 59-76). Chichester: John Wiley
- Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Beninght, C. C., & Luszczynska, A. (2015). Associations between job burnout and self-efficacy: a meta-analysis. *Anxiety, Stress, & Coping*. doi: 10.1080/10615806.2015.1058369
- Shukla, A., & Trivedi, T. (2008). Burnout in Indian teachers. *Asia Pacific Education Review, 9*(3), 320-334.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high effort-low reward conditions at work. *Journal of Occupational Health Psychology, 1*, 27-43.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and relation with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611-625. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.611

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518e524. doi: 10.1016/j.tate.2008.12.006
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059e1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029e1038. doi: 10.1016/j.tate.2011.04.001
- Skinner, N., & Pocock, B. (2008). Work-life conflict: is work time or work overload more important. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 46(3); 303-315. doi: [10.1177/1038411108095761](https://doi.org/10.1177/1038411108095761).
- Starnaman, S. M., & Miller, K. I. (1992). A test of a causal model of communication and burnout in the teaching profession. *Communication Education*, 41, 40–53.
- Te Brake, H., Smits, N., Wicherts, J. M., Gorter, R. C., & Hoogstraten, J. (2008). Burnout development among dentists: a longitudinal study. *European Journal of Oral Science*, 116(6), 545-551. doi: 10.1111/j.1600-0722.2008.00584.x
- Toppinen-Tanner, S., Kalimo, R., & Mutanen, P. (2002). The process of burnout in white-collar and blue-collar Jobs: eight-year prospective study of exhaustion. *Journal of Organizational Behavior*, 23; 555-570. doi: 10.1002/job.155
- Theorell, T., & Karasek, R. A. (1996). Current issues relating to psychological job strain and cardiovascular disease research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 9-26. doi: 10.1037/1076-8998.1.1.9

- Tovalin, H., & Rodriguez, M. (2013). Conceptos básicos en la evaluación del riesgo psicosocial en los centros de trabajo. En: A. Juárez, & A. Camacho (Eds.), *Reflexiones teórico-conceptuales de los psicosocial en el trabajo* (pp. 95-111). México: Juan Pablos Editor.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.
- Van der Doef, M., & Maes, S. (1999). The Job Demand-Control (-Support) Model and Psychological well-being: A review of 20 years of empirical research. *Work & Stress, 13*(2), 87-114. doi: 10.1080/026783799296084
- van der Doef, M. & Maes, S. (2002). Teacher-specific quality of work versus general quality of work assessment: A comparison of their validity regarding burnout, (psycho)somatic well-being and job satisfaction. *Anxiety, Stress and Coping, 15*, 327-344.
- van Dick., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: a structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology, 71*; 243-259.
- Van Dierendonck, D., Schaufeli, W. B., Sixma, H. J. (1994). Burnout among general practitioners: A perspective from equity theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 13*(1), 86-100. doi: 10.1521/jscp.1994.13.1.86
- van Veldhoven, M. J., & Beijer, S. E. (2012). Workload, work to family conflict, and health: gender differences and the influence of private life context. *Journal of Social Issues, 68*(4), 665-683. doi: 10.1111/j.1540-4560.2012.01770.x
- Vega, S. (2001). *Riesgo psicosocial: el modelo demanda-control-apoyo social (I)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales España & Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.

- Veloutsou, C. A., & Panigyrakis, G. G. (2004). Consumer brands managers' job stress, job satisfaction, perceived performance and intention to leave. *Journal of Marketing Management, 20*, 105-131. doi: 10.1362/026725704773041140
- Winter, J. C. F., Gosling, S. D., & Potter, J. (2016). Comparing the pearson and Spearman correlation coefficients across distributions and sample sizes: a tutorial using simulations and empirical data. *Psychological Methods, 21*(3), 273-290. doi: 10.1037/met0000079
- Woolfolk, A. & Burke, R. (2005). Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching. A Comparison of Four Measures. *Teacher and Teaching Education, 21*, 343-356.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the Job Demands-Resources Model. *International Journal of Stress Management, 14*(2), 121-141. doi: 10.1037/1072-5245.14.2.121
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescence* (pp. 45 – 69). Mahwah, NJ7 Information Age Publishing

ANEXOS

Anexo 1

Consentimiento informado

Código.....

El propósito de este documento es darle a una clara explicación de la naturaleza de esta investigación, así como de su rol en ella como participante.

La presente investigación es conducida por Gustavo Alexis Calderón De la Cruz, y tiene como propósito evaluar aspectos relacionados al estrés en el trabajo.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder unos cuestionarios. Esto tomará aproximadamente 20 minutos de su tiempo. La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en ella. Igualmente, puede retirarse de la investigación en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante el cuestionario le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador

De tener preguntas sobre su participación en este estudio, puede contactar al email: gcalderond@usmp.pe

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es conocer aspectos relacionados al estrés en el trabajo, y lograr validar instrumentos que puedan ser usados en mi zona.

Me han indicado también que tendré que responder un total de 6 cuestionarios, lo cual tomará aproximadamente 20 minutos.

Reconozco que la información que yo brinde en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento y que puedo retirarme de la misma cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de esta investigación cuando ésta haya concluido. Para esto, puedo contactar a las investigadoras al correo anexado en la parte inferior.

Firma del Participante

Fecha

Anexo 2

Ficha de datos Sociodemográficos

En esta primera parte del cuestionario debe reflejar algunos datos personales. Debemos hacerle recordar que con estos datos no pretendemos identificarlo. El propósito de esta sección es poder agrupar sus respuestas con la de otros profesionales con quienes comparte características similares y ver si estas mantienen relación con los instrumentos psicológicos que le serán aplicados.

- 1) Sexo: Hombre Mujer
- 2) Edad:_____
- 3) Estado civil: Soltero Casado Divorciado/Separado Conviviente
- 4) Número de hijos: _____ hijos. ¿Cuántos viven con usted?_____.
- 5) Lugar de Nacimiento: Lima Fuera de Lima
- 6) Último grado académico logrado: Licenciatura MaestríaDoctorado
- 7) Tipo de Contrato:Contratado (planilla) Contratado(honorarios) Nombrado o Estable
- 8) Tiempo que lleva trabajando en esta organización:_____
- 9) Tiempo que lleva en este puesto de trabajo: _____
- 10) Horas de trabajo dedicadas:
Por día: _____horas aproximadamente.
Por semana: _____horas aproximadamente.

Anexo 3
Instrumentos de Medición

CARGA DE TRABAJO

A continuación, hay algunas afirmaciones en relación a su trabajo. Piense con qué frecuencia le surgen a usted esas ideas o con qué frecuencia las siente, teniendo en cuenta la escala que se le presenta a continuación. Para responder rodee con un círculo la alternativa (el número) que más se ajusta a su situación:

0	1	2	3	4	
Nunca	Raramente: algunas veces al año	A veces: algunas veces al mes	Frecuentemente: algunas veces por semana	Muy frecuentemente: todos los días	
1) Cuando está trabajando, ¿se encuentra con situaciones especialmente duras?	0	1	2	3	4
2) ¿Ha tenido que hacer más de una cosa a la vez?	0	1	2	3	4
3) ¿Ha tenido problemas con su trabajo debido a que se ha ido complicando progresivamente?	0	1	2	3	4
4) ¿Debe trabajar con un ritmo demasiado rápido?	0	1	2	3	4
5) ¿Le ocurre que no tiene tiempo suficiente para completar su trabajo?	0	1	2	3	4
6) ¿Piensa que tiene que hacer un trabajo demasiado difícil para usted?	0	1	2	3	4

AU-10

Las siguientes afirmaciones se refieren a su capacidad para resolver problemas en el trabajo. Lea y encierre en un círculo la alternativa que considere conveniente según la siguiente escala:

0	1	2	3	4	5	6					
Nunca	Pocas Veces	Algunas veces	Cierto	Frecuentemente	La mayoría de veces	Seguramente					
1) Seré capaz de encontrar lo que quiero en mi trabajo aunque alguien se me oponga.					0	1	2	3	4	5	6
2) Seré capaz de resolver problemas difíciles en mi trabajo si lo intento.					0	1	2	3	4	5	6
3) Estoy seguro/a de que podré alcanzar mis metas en el trabajo.					0	1	2	3	4	5	6
4) Seré capaz de manejar eficazmente acontecimientos inesperados en mi trabajo.					0	1	2	3	4	5	6
5) Gracias a mis cualidades y recursos podré superar situaciones imprevistas en mi trabajo.					0	1	2	3	4	5	6
6) Cuando tenga dificultades en mi trabajo, estaré tranquilo/a porque tengo las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.					0	1	2	3	4	5	6
7) Pase lo que pase en mi trabajo, seré capaz de manejarlo adecuadamente.					0	1	2	3	4	5	6
8) Podré resolver la mayoría de los problemas en mi trabajo, si me esfuerzo lo necesario.					0	1	2	3	4	5	6
9) Cuando me encuentre en una situación laboral difícil, confío en que se me ocurrirá qué debo hacer.					0	1	2	3	4	5	6
10) Cuando tenga que hacer frente a un problema en mi trabajo, confío en que se me ocurrirán varias alternativas para resolverlo.					0	1	2	3	4	5	6

MBI-GS

Utilizando la siguiente escala, marque el número que corresponda para indicar con qué frecuencia ha experimentado estos sentimientos. Si nunca ha experimentado este pensamiento o sentimiento, marque 0. Si en efecto ha experimentado este pensamiento o sentimiento, marque la respuesta que mejor lo describa.

0	1	2	3	4	5	6		
Nunca	Esporádicamente: Pocas veces al año o menos	De vez en cuando: Una vez al mes o menos	Regularmente: algunas veces al mes	Frecuentemente: Una vez por semana	Muy frecuentemente: Varias veces por semana	Diariamente		
	1. Me siento agotado emocionalmente por mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
	2. Me siento desgastado al final de la jornada laboral.	0	1	2	3	4	5	6
	3. Me siento cansado cuando me levanto en la mañana y debo enfrentar otro día de trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
	4. Trabajar todo el día representa una verdadera tensión para mí.	0	1	2	3	4	5	6
	5. Puedo resolver eficazmente los problemas que surgen en mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
	6. Me siento acabado por mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
	7. Siento que estoy haciendo una contribución efectiva a lo que esta organización hace.	0	1	2	3	4	5	6
	8. Ha disminuido mi interés por el trabajo desde que comencé en este empleo.	0	1	2	3	4	5	6
	9. Ha disminuido mi entusiasmo por mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
	10. En mi opinión, soy bueno en mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
	11. Me siento entusiasmado cuando logro algo en mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
	12. He logrado muchas cosas que valen la pena en este trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
	13. Sólo quiero hacer mi trabajo sin ser molestado.	0	1	2	3	4	5	6
	14. Dudo de la relevancia que tiene mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
	15. Me he vuelto más incrédulo con respecto a si mi trabajo contribuye en algo.	0	1	2	3	4	5	6
	16. En mi trabajo, me siento seguro de que soy eficaz para hacer las cosas.	0	1	2	3	4	5	6

Anexo 4

Tablas de Análisis Factorial Confirmatorio de la Carga de Trabajo (ECT), Autoeficacia Profesional (AU-10) y Síndrome de Burnout (MBI-GS)

Tabla 6

Cargas factoriales y comunalidad de la ECT

ECT	λ	h^2
Situaciones duras	.754	.569
Hacer varias cosas	.713	.509
Complicarse trabajo	.784	.614
Relajado	.719	.517
Tiempo suficiente	.792	.627
Trabajo difícil	.598	.357

Nota: λ = Carga Factorial; h^2 = Comunalidad

Tabla 7

Cargas factoriales y comunalidad del AU-10

AU-10	λ	h^2
Encontrar lo que quiero	.544	.396
Resolver problemas difíciles	.785	.615
Alcanzar metas	.788	.620
Manejo eficaz	.859	.738
Cualidades y recursos	.873	.763
Habilidades necesarias	.865	.749
Manejarlo adecuadamente	.881	.776
Esfuerzo necesario	.920	.847
Situación laboral difícil	.864	.747
Ocurrirán varias alternativas	.865	.749

Nota: λ = cargas factoriales; h^2 = Comunalidad.

Tabla 8

Cargas factoriales y comunalidad del MBI-GS

MBI-GS	λ	h^2
AE		
Agotado por mi trabajo	.804	.646
Desgastado al final de la jornada	.725	.526
Cansado y otro día de trabajo.	.822	.676
Trabajar es una tensión.	.790	.624
Acabado por mi trabajo	.788	.621
IND		
Desinterés por el trabajo	.856	.732
Poco entusiasmo por mi trabajo	.902	.814
Dudo de mi trabajo	.570	.325
Incrédulo sobre mi trabajo	.665	.443
EP		
Resolver problemas	.625	.390
Contribución efectiva	.662	.438
Soy Bueno en mi trabajo	.747	.558
Entusiasmado en mi trabajo	.815	.665
Lograr cosas en este trabajo	.708	.501
Eficaz para hacer las cosas	.765	.585

Nota: λ = Carga Factorial; h^2 = Comunalidad