

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



El apoyo a la autonomía, las presiones de las autoridades, las necesidades psicológicas básicas, el *engagement* y *burnout* en profesores

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN COGNICIÓN, APRENDIZAJE Y DESARROLLO

AUTORA:

Andrea del Pilar Koc Chukuong

ASESORA:

Lennia Matos Fernández

Julio, 2019

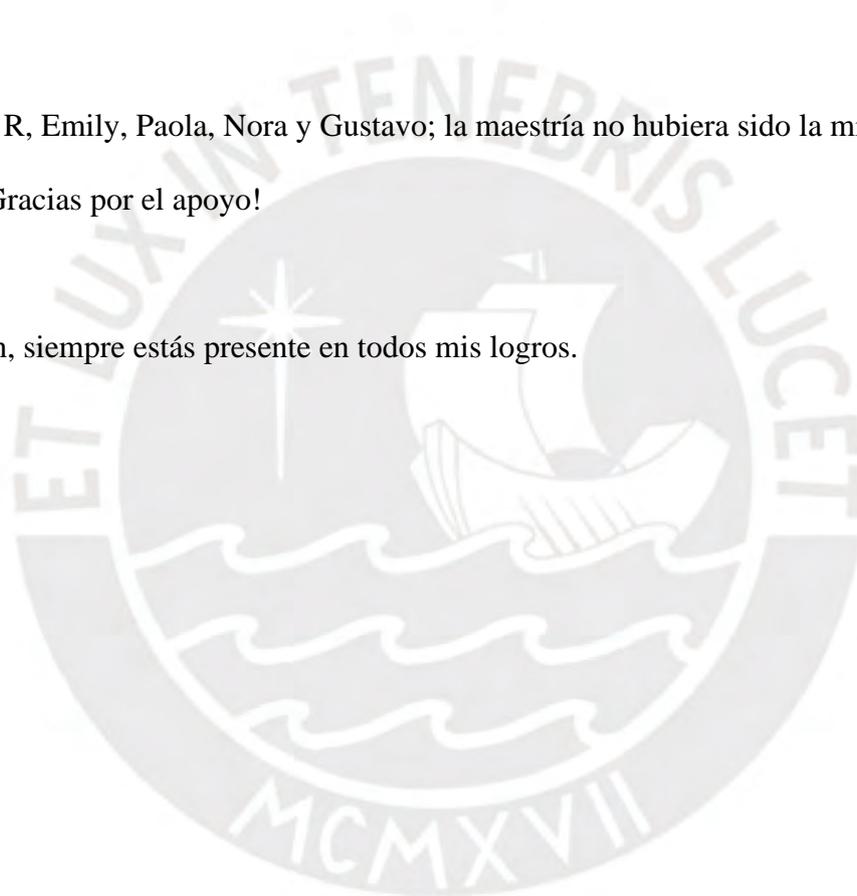
Agradecimientos

A mis padres.

A Lennia, por la infinita paciencia, por enseñarme acerca de la teoría de la autodeterminación, por siempre motivarme a seguir adelante y darme ánimos. ¡Gracias por tanto!

A Carmen R, Emily, Paola, Nora y Gustavo; la maestría no hubiera sido la mismo sin ustedes. ¡Gracias por el apoyo!

A mi Akún, siempre estás presente en todos mis logros.



Resumen

El presente estudio, se basa en la Teoría de la autodeterminación, y tiene por objetivo analizar la relación entre el apoyo a la autonomía, las presiones por parte de las autoridades, las necesidades psicológicas básicas, el *engagement* y *burnout* en profesores. La muestra estuvo compuesta por 205 docentes de educación básica regular de instituciones educativas públicas y privadas de Lima Metropolitana. Los instrumentos que fueron empleados lograron mostrar buenas evidencias de validez y confiabilidad en la muestra. Específicamente, se esperaba que las necesidades psicológicas básicas (satisfacción/frustración) medien la relación entre el apoyo a la autonomía y las presiones por parte de las autoridades y el *engagement* y *burnout*, respectivamente.

El análisis de senderos alcanzó un índice adecuado de ajuste del modelo ($\chi^2 = 15.24$, $gl=9$ en donde $p < .001$, $RMSEA = .06$, $CFI = .99$, $RMR = 0.05$). Se encontró que, según lo esperado el apoyo a la autonomía predice el *engagement*, teniendo como variable parcialmente mediadora a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Por otro lado, las presiones por parte de las autoridades y el *burnout* en profesores estaban también parcialmente mediado por la frustración de las necesidades psicológica básicas. Se discuten los resultados encontrados a la luz de otras investigaciones.

Palabras clave: presiones por parte de las autoridades, satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, *burnout*, *engagement*, docentes.

Abstract

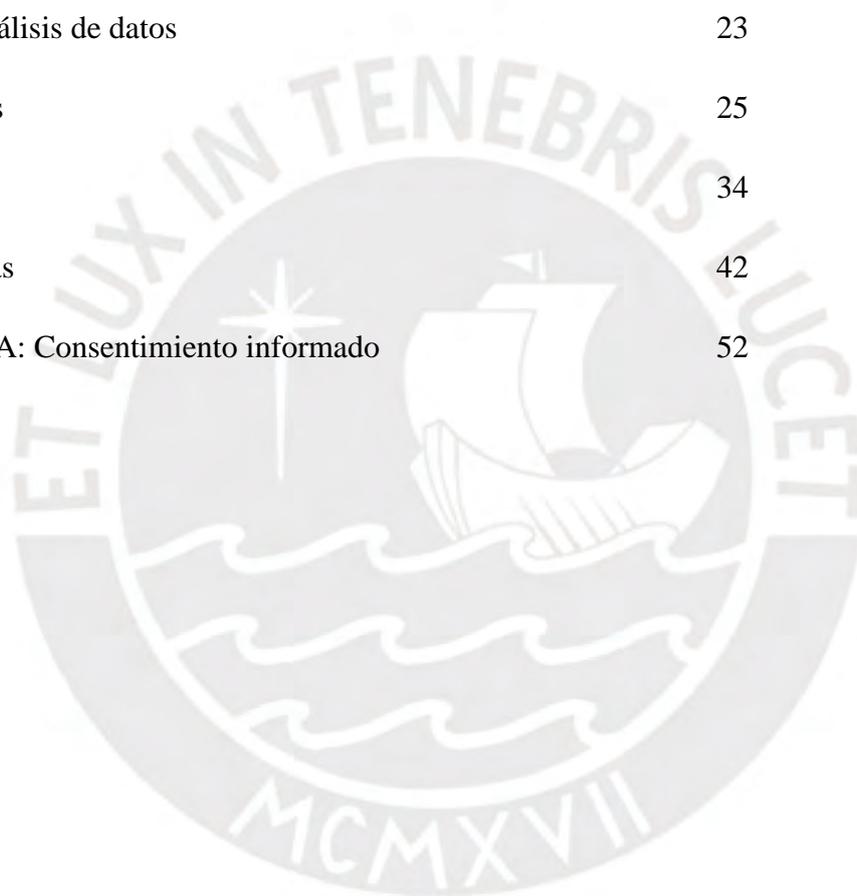
This investigation, based on Self-determination Theory, studies the relationship among perceived autonomy support, pressures from authorities, basic psychological needs, engagement, and burnout in teachers. The sample consisted of 205 teachers of public and private schools from Metropolitan Lima. The instruments used showed good evidence of validity and reliability in this sample. Specifically, it was hypothesized that basic psychological needs (satisfaction/frustration) partially mediate the relationship between perceived autonomy support, pressures from authorities, engagement and burnout.

The analysis was made with Path Analysis. The model showed a good fit ($\chi^2 = 15.24$, $df=9$; $p < .001$, $RMSEA = .06$, $CFI = .99$, $SRMR = 0.05$). As it was expected, perceived autonomy support predicts engagement, being partially mediated by the satisfaction of basic psychological needs. Contrarily, the pressures from authorities and burnout in teachers were also partially mediated by the frustration of the basic psychological needs. The results found in this investigation are discussed in the light of other investigations.

Key words: pressures from authorities, satisfaction of basic psychological needs, burnout, engagement, teachers.

Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	17
Participantes	17
Medidas	18
Procedimiento	22
Análisis de datos	23
Resultados	25
Discusión	34
Referencias	42
Apéndice A: Consentimiento informado	52



Introducción

La teoría de la autodeterminación (en adelante: TAD) o Self-Determination Theory (SDT, por sus siglas en inglés) es una teoría organísmica que estudia el comportamiento humano así como también el desarrollo de la personalidad. Para Ryan y Deci (2017), esta teoría se encuentra específicamente interesada en estudiar la manera en cómo los factores sociales y contextuales apoyan u obstaculizan a que las personas progresen satisfaciendo sus necesidades psicológicas básicas. Estas necesidades son tres; la necesidad de autonomía, de competencia, y de relación (las cuales se definirán más adelante). La TAD se interesa por estudiar y explicar el porqué de ciertas acciones, actitudes, razones y objetivos que dan origen al comportamiento de las personas; y cómo afectan la experiencia y el desempeño (Deci y Ryan, 2000). La TAD señala que todos los seres humanos poseen una tendencia inherente para fomentar un sentido más elaborado y integrado de sí mismo (Ryan y Deci, 2000).

Esta macro teoría abarca 6 distintas mini teorías¹ que intentan explicar mejor un conjunto de factores motivacionales que afectan el funcionamiento de la personalidad, así como también las condiciones biológicas, sociales y culturales que promueven u obstaculizan las capacidades humanas inherentes para el crecimiento psicológico, el bienestar y el compromiso, tanto en general como en dominios y emprendimientos específicos.

¹ Las 6 mini teorías de la TAD se desarrollaron para poder explicar un conjunto de fenómenos con respecto a la motivación que abordan facetas de la motivación o de cómo funciona la personalidad. Entre ellas se encuentran; 1) Teoría de evaluación cognitiva, 2) Teoría de integración organísmica, 3) Teoría de orientaciones de causalidad, 4) Teoría de necesidades psicológicas básicas, 5) Teoría del contenido de metas 6) Teoría de motivación de las relaciones.

Esta teoría tiene aplicación en diferentes contextos. Así, en el contexto educativo, Graves, Juel y Graves (2007) señalan que, si los alumnos se encuentran motivados y comprometidos en la escuela y aprenden de sus tareas escolares, tendrán éxito en la gran mayoría de las tareas que emprendan. Ryan y Deci (2017) refieren que la TAD es utilizada para comprender lo que los seres humanos realmente necesitan con respecto a sus entornos psicológicos y sociales para funcionar óptimamente y prosperar. Esta teoría encuentra, como señalan Nishimura y Suzuki (2016) en su investigación con universitarios; que los estudiantes que son apoyados por sus profesores en la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas (NPB en adelante) contribuyen a tener un mayor bienestar subjetivo (satisfacción vital y vitalidad), mientras que la frustración de las necesidades contribuyó a la predicción del malestar (tal como sentirse deprimido). Por otro lado, cuando los alumnos manifiestan sentir que sus profesores apoyan su autonomía, es factible que puedan valorar las tareas que les dejan y experimentar sentimientos positivos hacia ellas (Grolnick, Ryan, y Deci, 1991; Grolnick y Ryan, 1989 citados en Assor, Kaplan y Roth, 2002).

Como se mencionó anteriormente, la TAD contribuye al bienestar subjetivo en las personas (Nishimura y Suzuki, 2016). Fernet, Austin, Trépanier y Dussault (2013), encontraron que las NPB (autonomía percibida, competencia y relación) actúan como mediadores específicos entre las demandas de trabajo particulares y el *burnout*, así como entre los recursos de trabajo y el agotamiento.

Esta investigación, intenta explicar las relaciones que existen cuando hay un ambiente o contexto que apoyo a la autonomía en los docentes; puesto que ello influye de manera directa en su desempeño y también en el aprendizaje de los alumnos (Reeve y Cheon, 2016). Y, por el contrario, cuando el ambiente en el que se desenvuelven los docentes; es un ambiente de presión por parte de las autoridades (coordinadores,

directores, administrativos) (Pelletier y Rocchi, 2016). En el Perú, es alarmante encontrar que diversos docentes de educación básica regular suelen manifestar este síndrome; el síndrome de *burnout* (se explicará más adelante), pues ello conlleva tener sensación de malestar general a nivel de desgaste emocional, manifestación de cinismo y eficacia personal (Caro, 2015), afectando así su desempeño en el aula y relación con sus alumnos. Esta investigación, empleará la mini-teoría de las NPB la cual será explicada a continuación.

Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas

La teoría de las necesidades psicológicas básicas (BPNT por sus siglas en inglés) sostiene que existen tres necesidades psicológicas para todas las personas; autonomía, competencia y relación (Vansteenkiste et al; 2009). Uno de los componentes de esta teoría es la autonomía, ella se refiere a la necesidad que cada persona tiene para sentir que uno mismo es capaz de controlar y regular su comportamiento. La necesidad de competencia, para Deci y Ryan (2000) se encuentra relacionada con el involucramiento de la persona en distintas situaciones que retan sus capacidades y son presentadas como situaciones desafiantes para sí mismas. Finalmente, la tercera necesidad, la de relación está vinculada con la necesidad de interacción y sentido de pertenencia de las personas (Reeve, 2009a).

Las necesidades psicológicas básicas pueden verse frustradas o pueden ser satisfechas. La satisfacción de estas tres necesidades se relaciona fuertemente con la vitalidad, mientras que la frustración de las necesidades predice el agotamiento (Ryan y Deci, 2008a). Cuando las NPB se ven obstaculizadas, debido a experiencias como sentimientos de soledad y alienación (frustración de relación), sentimientos de inferioridad (frustración de competencia), sentimientos de sentirse presionado o de tener algún conflicto interno (frustración de autonomía), Haerens, Vansteenkiste, Aelterman y Van den Berghe (2016), refieren que genera en las personas

lo que se conoce como el “Dark Side” (Deci y Ryan 2000; Vansteenkiste y Ryan, 2013 citado en Haerens et al, 2016) lo que implica un cambio en el funcionamiento motivacional no adecuado o incluso desadaptativo. Esto lleva como consecuencia inmediata a una frustración de las NPB y asimismo, se manifiesta como malestar y agotamiento (Ryan y Deci, 2000, 2008; Vansteenkiste y Ryan, 2013, citado Haerens et al., 2016), entre otros. Por otro lado, cuando las NPB son satisfechas, se producen efectos positivos indistintamente de los objetivos, intereses, valores y preferencias de las personas (Ryan y Deci, 2017) lo cual se conoce como el “Bright Side” del comportamiento de las personas (Ryan y Deci, 2000b citado en Haerens et al., 2016). Es así que se promueven mejores desempeños (Ryan y Deci, 2000b, 2017).

A continuación, se explicará la importancia de cómo los contextos, a través de contextos de apoyo o de obstaculización, pueden satisfacer o frustrar las NPB.

Apoyo u obstaculización de las Necesidades Psicológicas Básicas

Para Guay, Boggiano y Vallerand (2001) las condiciones ambientales, establecen una oportunidad para que la persona satisfaga o frustre sus NPB. El apoyo a estas necesidades es promovido por un ambiente que apoya a la autonomía. Para los investigadores, Núñez, León, Grijalvo y Martín (2012) manifiestan que un ambiente o contexto de apoyo a la autonomía es aquel que brinda espacios de aprendizajes significativos, donde se reconocen los sentimientos negativos ante tareas difíciles, se utiliza un lenguaje no controlador, se ofrecen opciones para poder elegir y se brindan recursos motivacionales internos. Mientras que el ambiente controlador obstaculiza la necesidad psicológica básica de autonomía (Reeve, 2009). Asimismo, un ambiente controlador, afecta la necesidad de relación y la competencia (Ryan y Deci, 2017).

Por otro lado, cuando las NPB son satisfechas o frustradas ello conlleva al desarrollo de una motivación intrínseca o extrínseca. Así, según el continuo de la mini-teoría OIT (integración orgánsmica), se relaciona directamente con la motivación intrínseca y extrínseca, sus causas y sus consecuencias (Deci y Ryan, 2017) y cómo los individuos al ser organismos activos, se encuentran afectados por distintos retos o desafíos ambientales, los cuales al integrarlos consigo mismos, pueden fomentar mayor crecimiento a nivel personal. Gagné y Deci (2005) mencionan que esta teoría muestra una correlación entre el grado en que una actividad es autodeterminada y el tipo de motivación con el que se encuentra asociada. Es importante reconocer que los comportamientos de cada persona funcionan a través de la interacción con otras personas y del apoyo social de cada uno. Esto, puede apoyar u obstaculizar las tendencias naturales hacia el compromiso activo, esfuerzo y desempeño de alta calidad o puede interrumpirlas (Ryan y Deci, 2000). Consecuentemente, esta teoría explica la relación entre la persona y el ambiente como base de los pronósticos de la autodeterminación sobre el comportamiento, el desarrollo y la experiencia de cada individuo. Ryan y Deci (2000), señalan que existen, 3 distintas clases de motivación; una de ellas es la desmotivación, luego se encuentra la motivación extrínseca y finalmente, la motivación intrínseca. Estos tipos de motivación se encuentran en relación a la forma en cómo regulan las personas sus conductas, teniendo como objetivo llegar hacia el comportamiento autodeterminado; tener una motivación autónoma. Para ello, es necesario que las personas se motiven de manera intrínseca. Por otro lado, Deci y Ryan (2017) mencionan que aquellos individuos que son motivados intrínsecamente, tienen comportamientos autónomos hacia nuevos retos, ambientes de experiencia más extensos y una mayor coherencia en la comprensión de diversas actividades. Constituyendo comportamientos que les interesan, buscando estímulos, probando límites y asimilando abiertamente lo novedoso.

Con respecto al apoyo a la autonomía en los profesores, Evelein, Korthagen y Brekelmans (2008, citado en Korthagen y Evelein, 2016) encontraron que el apoyo de estas tres necesidades en los profesores tenía un impacto significativo en sus experiencias docentes. Esto es, que la satisfacción de las NPB se correlaciona positivamente con las experiencias de flujo, mientras que la frustración de las tres necesidades conduce a tendencias de conflicto, evasión de acciones o situaciones. Pelletier y Rocchi (2016) en Liu, Chen y Ryan (2016), examinan cómo influyen los factores contextuales en los docentes y cómo se relacionan sus impresiones sobre estos factores, ya sea en la satisfacción o en la frustración de sus necesidades, así como también en su motivación para la enseñanza, su motivación general y en los resultados psicológicos y conductuales tales como: tipos de motivación sobre las emociones de los estudiantes, estrategias de aprendizaje, logros académicos de los alumnos, el rol de los padres en el aula, las relaciones con sus colegas, la promoción de ciertos tipos de motivación, entre otros. Además, Roth, Assor, Kanat-Maymon y Kaplan (2007, citado en Deci y Ryan 2016), encontraron que los docentes que se encontraban dentro de un contexto que apoyaba a la autonomía estaban más motivados de forma autónoma para la enseñanza. Asimismo, los estudiantes que se encontraban en dicho contexto tenían mayores beneficios como logros personales y mejor rendimiento en clases al tener profesores que apoyaban su autonomía a diferencia de los que eran controladores. Por otro lado, Pelletier, Séguin-Lévesque y Legault (2002, citado en Deci y Ryan, 2016) descubrieron que cuanto menos autónoma eran las motivaciones de los profesores para la enseñanza, menos apoyo de autonomía promovían en sus alumnos.

Deci, Ryan y Olafsen (2017) mencionan que cuando las personas entienden el valor y el propósito de sus trabajos, sienten la pertenencia y la autonomía para llevarlos a cabo, y reciben retroalimentación y apoyo, es probable que se motiven de manera más

autónoma y se desempeñen mejor. En este caso, los profesores aprenden y se ajustan mejor a través de la satisfacción de las NPB.

Por otro lado, los empleados manifiestan mayor motivación en contextos en donde se promueve su libertad para elegir. En donde también sienten bienestar y satisfacción para poder decidir en qué actividades o experiencias desean involucrarse y actuar de acorde a sus propias decisiones (Baard y Deci, 2004; Baard, Deci, y Ryan, 2000; Deci y Ryan, 1985). Por ello, es importante fomentar el apoyo a la autonomía en el trabajo, pues constituye a ser un factor influyente dentro de la satisfacción de las NPB. Igualmente, Deci y Ryan (2016) encontraron que los maestros que experimentan un ambiente de mayor apoyo a la autonomía por parte de sus supervisores, manifiestan mayor motivación intrínseca, asimismo manifiestan satisfacción de sus NPB en sus centros de labores. Silman (2014) menciona que es importante comprender tales necesidades relacionadas con el trabajo, ya que contribuyen a los resultados del trabajo. Estas necesidades tienen un efecto en los sentimientos de los individuos y en los resultados finales del trabajo. Los factores que tienen influencia en la satisfacción u obstaculización de las NPB en los profesores dentro del trabajo para Pelletier y Rochi (2016) son los siguientes: el clima laboral, los aspectos administrativos, las capacitaciones, la elaboración de documentaciones, entre otros. Estos factores, posteriormente, afectan de manera directa el desempeño docente.

Por su parte, Grolnick y Ryan (1987, citado en Deci y Ryan 2016) con respecto al apoyo a la autonomía en los alumnos, encontraron que los estudiantes de quinto grado que estaban en contextos de aprendizaje no controlador, experimentaron una mayor satisfacción de necesidades y mostraron un mejor aprendizaje conceptual y más positivo a comparación de aquellos estudiantes en ambientes controladores.

Reeve, Vansteenkiste, Assor, Ahmad, Cheon, Jang, Kaplan, Moss, Olausen y Wang (2014) señalan que cuando existe un contexto de apoyo a la autonomía dentro del salón de clases se genera satisfacción dentro del entorno de aprendizaje. Asimismo, Ryan y Grolnick (1986, citado en Deci y Ryan, 2016) encontraron que el apoyo de autonomía en estudiantes versus el control de maestros y padres estaba relacionado con la motivación autónoma, el bienestar y el rendimiento escolar de los mismos.

A continuación, se describen las presiones por parte de las autoridades las cuales pueden influir en el *engagement* o *burnout* en los docentes.

Presiones por parte de las autoridades

Una de las variables que influye en el desempeño docente son las presiones por parte de las autoridades. Es importante distinguir dos clases de contextos que afectan directamente al desempeño docente. Uno de ellos, es un ambiente que fomenta el control (presiones) y el otro, un ambiente que fomente la autonomía, tal como se mencionó anteriormente. Para Haerens, Vansteenkiste, Aelterman, y Van den Berghe (2016) los maestros, que enseñan predominantemente por razones controladas, como la presión para cumplir con los estándares curriculares o la presión de ser reconocidos por los directores o colegas, probablemente corran un mayor riesgo de participar en el control de las conductas de enseñanza. Asimismo, para Pelletier et al. (2012, citado en Haerens et al., 2016) encontraron estudios en ambientes educativos que revelaron que una motivación más controlada, la cual es opuesta a la motivación autónoma se relacionaba con interacciones más controladas con los estudiantes.

Para Pelletier, según Haerens et al (2016), existen presiones que son determinantes de la motivación y comportamiento docente.

Una de las presiones hace referencia a la presión que viene de arriba o presiones de las autoridades (*pressure from above*), esto quiere decir desde el área administrativa o desde los directivos del colegio. Para Pelletier y Sharp (2009), los maestros pueden percibir presiones por parte de las autoridades para comportarse de manera controladora y así asegurarse de que se cumplan las tareas que exige de la administración. Asimismo, el área administrativa o los directivos de la escuela, pueden imponer demandas como fechas límite (por ejemplo, maestros que tienen que cubrir cierto plan de estudios en un tiempo específico), evaluaciones de desempeño, presiones para ajustarse a ciertas metodologías o hacer que los maestros rindan cuentas del nivel de desempeño de sus estudiantes (Pelletier et al., 2002; Reeve, 2002). Por otro lado, Reeve et al., 2014 encontraron en muchos países, que el gobierno proporciona planes de estudio predefinidos con estándares obligatorios para que los docentes los trabajen. Por otro lado, Soenens et al. (2012) señalan que un ambiente escolar que presiona indirectamente se relaciona con un comportamiento de enseñanza más controlado por parte del docente. Esto, a su vez, genera a su vez un ambiente más controlador dentro del aula. La investigación ha demostrado que los profesores no son inmunes a las presiones de la administración, como restricciones sobre planes de estudios, limitaciones de tiempo o demandas o recompensas por el alto rendimiento estudiantil (Pelletier y Sharp, 2009). Cuando los maestros sienten presiones administrativas, o cuando creen que sus alumnos son motivados de forma extrínseca (ejemplo; premios, notas, etc.), es más probable que sean controladores con los estudiantes. Leroy et al. (2007) según Pelletier y Sharp (2009) observaron que las presiones por parte de las autoridades en la escuela tenían un impacto negativo en los docentes; específicamente en la percepción de autoeficacia por parte de los maestros. Siendo ello asociado con la forma en la cual los profesores percibían apoyo a la autonomía por parte de las autoridades de las escuelas.

Este marco de referencia permite comprender las situaciones por las que pueden atravesar los profesores. Posteriormente, se presenta la definición del síndrome del *burnout*, su relación con el ambiente de trabajo y la relación con los docentes.

Burnout

El *burnout* se define como un síndrome psicológico en donde se manifiesta agotamiento de manera prolongada debido a diversos factores interpersonales que causan estrés crónico en el trabajo (Maslach y Leiter, 2016). Maslach (1986), señala que el *burnout* proviene de una relación no saludable entre el trabajo y la persona que lo realiza. Está compuesto de tres elementos principales: agotamiento emocional, despersonalización y logro personal reducido. El primer componente, agotamiento emocional, se define por ser la sensación de encontrarse emocionalmente fatigado y exhausto en el centro de trabajo. La despersonalización se representa con respuestas negativas, desmesuradamente distantes a otras personas en el trabajo, también denominadas cinismo y desvinculación. El logro personal reducido, se refiere a la sensación de pérdida de eficiencia y productividad en el trabajo o pérdida de eficacia profesional (Maslach y Leiter, 2008). En la actualidad, se observa que muchos docentes presentan un estado de *burnout* o estrés en sus trabajos (Randelovic y Stojiljković, 2015). Esto puede deberse a malas relaciones interpersonales y a un entorno de trabajo no estimulante los cuales son también son factores que aumentan el estrés profesional. Asimismo, como señalan Randelovic y Stojiljković (2015), una exposición prolongada al estrés puede provocar *burnout*. Por otro lado, Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas y Lonsdale (2014; citado en Deci y Ryan 2016) encontraron que mientras existe mayor presión dentro del trabajo del docente, aquello predice una mayor manifestación de *burnout* lo cual genera mayor agotamiento así como también la frustración de las NPB.

El *burnout* es una de las manifestaciones psicológicas más frecuentes de los problemas de salud vinculados con el trabajo (Schaufeli, Leiter y Maslach, 2009, citado en Fernet, Austin, Trépanier y Dussault, 2013). Maslach, (citado en Pelletier y Rocchi, 2016), señala que existen diversos estudios que han investigado la relación existente entre la calidad del desempeño dentro de las labores de los docentes y la probabilidad de experimentar un agotamiento (sub área del *burnout*) de la enseñanza.

Asimismo, Avargues, Borda y López (2010) estudiaron el predominio del *Core of burnout* el cual es comprendido como los constructos negativos del síndrome de *burnout*, ellos son; despersonalización y agotamiento emocional en personal docente e investigadores de una universidad española. Avargues et al., (2010) hallaron en su investigación que la totalidad de la muestra con respecto a la cantidad del porcentaje de participantes en su estudio que presentaban altos niveles de cansancio emocional; siendo ellos mayor a aquellos que manifiestan niveles altos de despersonalización. Además, hallaron que existe un porcentaje considerable de trabajadores de dicha universidad que se encontraban afectados por niveles elevados del *core of burnout*. Philipp y Schüpbach (2010) mencionan en su investigación que un gran número de profesores encuentran la enseñanza satisfactoria y están dedicados a ella, pero otros se sienten emocionalmente agotados, demostrando que el aspecto emocional tiene un rol importante para la salud de los maestros.

Deci y Ryan (2017) señalan los ambientes en donde existe apoyo a la autonomía está directamente relacionado con la satisfacción de las NPB, lo que también predijo resultados positivos en alumnos como una mayor participación en clase, aprendizaje autónomo y bienestar; contrariamente, la frustración de las NPB estaba relacionada con un afecto más negativo y síntomas de *burnout*. Por otro lado, existen investigaciones que

demuestran que, a diferencia de la manifestación de *burnout* en los docentes, cuando las NPB están satisfechas, ello se manifiesta en el desarrollo de mayor eficacia personal y motivación intrínseca (Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas, y Lonsdale, 2014).

Existen diversos estudios en el contexto peruano, los cuales han encontrado manifestación de *burnout* en los docentes. Zúñiga (2013), menciona en su investigación que la presencia de docentes que manifiestan *burnout* perjudican al contexto educativo, interfiriendo a su vez en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues los docentes manifiestan apatía, pérdida de interés por sus alumnos, así como también se vuelven más propensos a enfermarse. Asimismo, Fernández (2002) encontró en su estudio realizado en el Perú con 264 profesores de la EBR (educación básica regular) que el 43,2% manifestaban altos niveles de *burnout*. Sin embargo, no encontró razones específicas que pudieran indicar las causas de la manifestación de este síndrome por lo que la TAD podría ser un marco que ayude a explicar esto. Por otro lado, Cuenca y O' Hara (2006) investigaron acerca de las condiciones laborales y salud docente en 153 maestros de seis colegios de educación primaria en colegios públicos de Lima Metropolitana. Encontrando en un 20% de los docentes bajos niveles de realización personal, 13% de su muestra manifestaciones de niveles altos de agotamiento; por otro lado, 6% de la muestra, altos niveles de despersonalización. Asimismo, Yslado, Núñez y Norabuena (2010) encontraron que el 78% de profesores de educación básica regular (en adelante EBR) de escuelas públicas de regiones andinas de Perú presentaban niveles bajos de *burnout* mientras que el 19,5% restante presentaba niveles altos.

A continuación, se describe el engagement; otro constructo de esta investigación y su relación con el trabajo en los docentes.

Engagement

El *engagement* tiene relación con un estado mental satisfactorio, positivo, y se encuentra totalmente vinculado con el trabajo. El *engagement*, está caracterizado por los constructos de absorción, dedicación y vigor (Schaufeli, 2013). Bakker y Demerouti (2002, citado en Hakanen et al. 2006) mencionan que el vigor es comprendido como la inversión de grandes niveles flexibilidad mental y de energía durante la ejecución de la realización de las tareas, las cuales se encuentran dominadas por las ansias y el anhelo de contribuir a aumentar esfuerzos que manifiestan perseverancia incluso en contextos complejos o difíciles. Por otro lado, la dedicación se manifiesta como la participación de un trabajador con su centro laboral, así como también la manifestación de sentimientos de competencia, emoción, entusiasmo, satisfacción y reto. Finalmente, la absorción se relaciona con la forma en la cual el trabajador se encuentra en plena concentración mientras se encuentra trabajando, de manera en que suele perder la noción del tiempo, por sentirse fuertemente concentrado en el trabajo y disfrutando dicha actividad.

Maslach y Leiter (1997) en un comienzo, hacían referencia a que *engagement* y *burnout* eran los constructos opuestos de un continuo de bienestar en el centro de labores; en donde el *burnout* representaba el polo negativo y contrariamente en el polo positivo se encontraba el *engagement*. No obstante, luego encontraron que ambos constructos podían manifestarse en una misma situación laboral y que no necesariamente eran polos opuestos. Por otro lado, Bakker y Oerlemans (2011) plantean que el *engagement* es una combinación de sentir placer o disfrute por el trabajo (dedicación) con un alto nivel de activación (vigor, absorción), al igual que en el ejemplo de Schaufeli y Bakker (2010).

Ryan y Deci (2017) mencionan que la naturaleza del desarrollo humano se encuentra mayormente impulsada por el interés y el *engagement* que, por la ansiedad, la

evitación o defensa. Por lo expuesto anteriormente, el *engagement* guarda relación con la satisfacción en el centro laboral, pues es constituye a ser factor primordial para obtener resultados con respecto a funcionar de manera óptima dentro del trabajo. McNeely (1988) señala que los trabajadores insatisfechos tienen más probabilidades de proporcionar servicios inferiores, y el estado físico y mental y el funcionamiento social de estos trabajadores pueden verse afectados sustancialmente por el nivel de su satisfacción laboral.

Asimismo, Wright (2004 citado en Gemlik, Sisman, y Sigri, 2010) señala que aquellos que tienen un alto agotamiento emocional tienden a tener un bajo compromiso afectivo y normativo. Sin embargo, aquellos que tienen bajos niveles de logros personales pueden experimentar un aumento en el compromiso de continuidad en el centro laboral. Van den Broeck, Vansteenkiste, Witte, Soenens, y Lens (2010; Sheldon y Bettencourt, 2002) señalan que es importante la comprensión de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el trabajo es esencial con el compromiso laboral.

Maslach (2011), menciona que para prevenir la manifestación del *burnout* lo que deberían de hacer las empresas es promover el *engagement* en sus trabajadores, sobre todo si se trabaja a nivel organizacional y social.

Por lo expuesto anteriormente, este estudio busca estudiar la relación existente entre el apoyo a la autonomía, las presiones por parte de las autoridades, la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas, el *engagement* y *burnout* en un grupo de profesores de Lima Metropolitana. Así como también, estudiar las propiedades psicométricas de los instrumentos a utilizar en la muestra de estudio.

Si bien es cierto que algunos estudios realizados en el Perú como el de Fernández, Yslado, Núñez y Norabuena y Cuenca y O' Hara muestran que los maestros de educación básica regular pueden manifestar *burnout*, es importante estudiar qué

variables pueden predecir dicha manifestación, así como también estudiar qué variables permiten predecir el *engagement*. En esta investigación, se está empleando la Teoría de la Autodeterminación como antecedente, estudiando el ambiente en que se desenvuelven los profesores (el apoyo a la autonomía por parte de los directivos, así como las presiones a las que se ven impuestas) y las NPB (satisfacción o frustración) en el trabajo. Esto con la finalidad de comprender mejor cómo predecir un mayor *engagement* y un menor *burnout* en un grupo de docentes.

Realizar este estudio resulta de gran importancia porque permitirá analizar las relaciones que puedan existir entre las variables a estudiar, así como también puede brindar pautas al ámbito administrativo, para fomentar espacios que promuevan la autonomía en el docente, mayor compromiso y menor *burnout*.

Se espera encontrar lo siguiente:

- Los docentes que perciben un ambiente de apoyo a la autonomía, tendrán mayor *engagement* (vigor, absorción y dedicación). Así, se espera que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas sea una variable mediadora entre un ambiente de apoyo a la autonomía y el *engagement*.
- Los docentes que perciben un ambiente de presión por parte de las autoridades, tendrán mayor manifestación del *core of burnout* (agotamiento emocional y despersonalización). Así, se espera que la frustración de las necesidades psicológicas básicas sea una variable mediadora entre un ambiente de presión docente y el *core burnout*.

A continuación, se presenta el modelo a estudiar en la Figura 1:

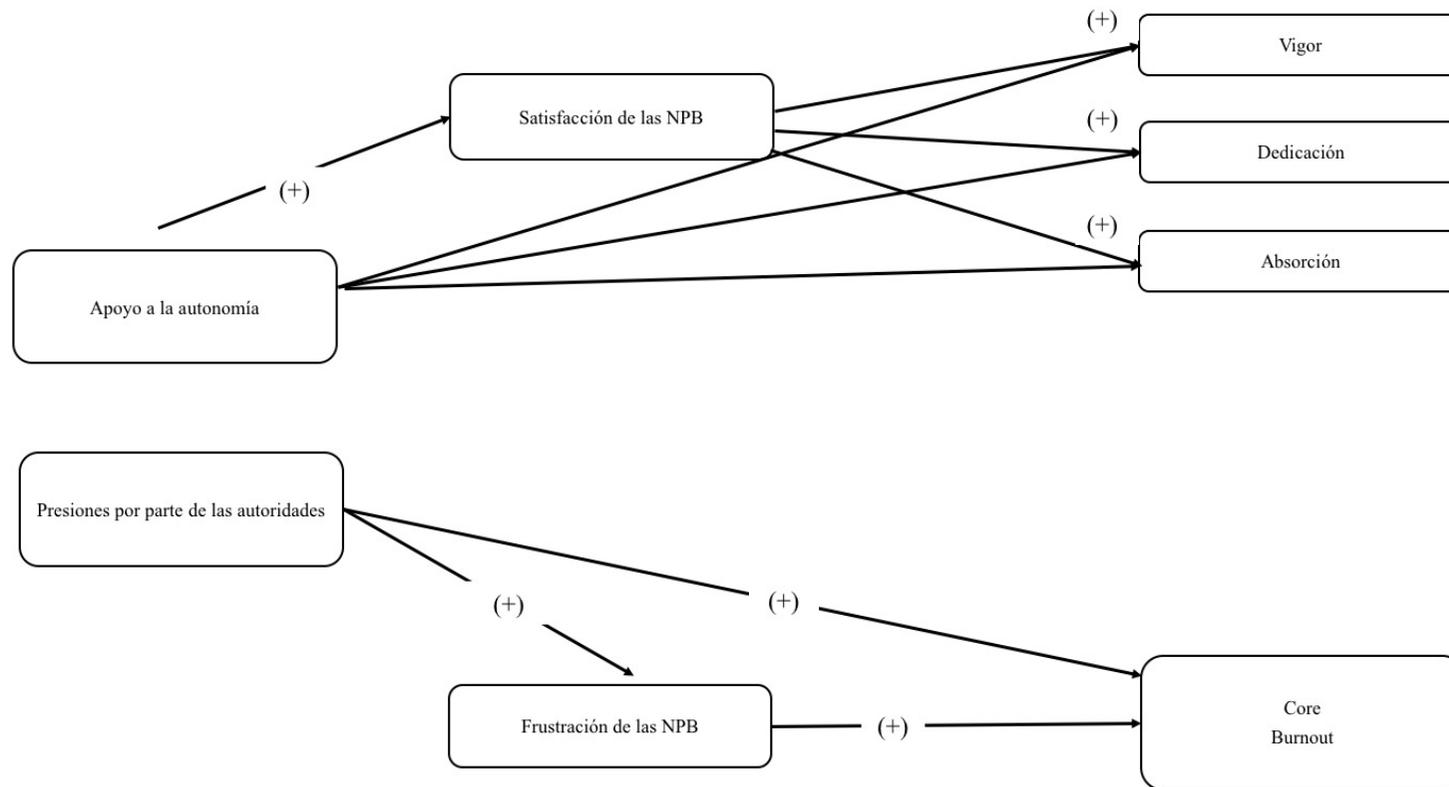


Figura 1: Modelo de relaciones esperadas entre las variables de estudio.

Apoyo a la autonomía, las presiones de las autoridades, las necesidades psicológicas básicas, el *engagement* y *burnout* en profesores.

Método

Participantes

Esta investigación, estuvo conformada por una muestra de 205 docentes ($N=205$) de EBR del nivel inicial, primaria y secundaria de públicos y privados de Lima Metropolitana. Para ello, se realizó un muestreo intencional a través del método “bola de nieve” donde el muestreo funciona en cadena. Tamez, Hernández, Héctor, Guzmán, Lozano y Esparza (2018) señalan que este muestreo se utiliza con frecuencia para medir características de poblaciones en donde existe difícil acceso, por ello sugieren utilizar este método de muestreo probabilístico. Se trabajó a través la plataforma Google Forms en donde se creó un link con el cuestionario que se aplicó a los docentes. Luego, se publicó mediante la red social de Facebook el cuestionario virtual y también se envió el *link* vía correo electrónico a diversos docentes de Lima Metropolitana. El cuestionario se realizó para poder ser respondido en un rango de 15 a 20 minutos. Se trabajó con los siguientes criterios de inclusión; ser docentes y que se encontrasen laborando al momento de responder el cuestionario; los docentes participantes podían ejercer su labor en aula y/o tener algún cargo de coordinación.

Entre los docentes que participaron de la investigación, el 46% ($N=94$) eran docentes que trabajaban en el nivel de inicial, el 38% ($N=78$) en primaria y el 16% ($N=33$) restante en secundaria. Por otro lado, solo el 25% ($N= 51$) de docentes que contestaron la encuesta tenían un cargo de jefatura o coordinación y el 75% ($N=154$) no. Asimismo, la media de años de enseñanza en aula era de 14 años ($DE = 9.4$).²

² Durante la recolección de la información correspondiente, hubo una falla técnica con respecto al sexo de los participantes por lo que no pudo ser registrada.

Medidas

Cuestionario de *Burnout* de Maslach para Docentes (MBI-Ed; Maslach y Jackson, 1981; 1986) adaptado al español por Seisdedos (1997). Este instrumento se empleó para medir el *Core of burnout*, que se evalúa a través de dos áreas que son Agotamiento Emocional y Despersonalización (el área que no se incluyó es el de Realización Personal).

La subescala de Agotamiento Emocional, se caracteriza por la sensación de fatiga y cansancio, se puede manifestar de manera física o psíquica o como una mezcla de ambas. El agotamiento emocional, es cuando una persona tiene la sensación de no poder más con uno mismo. Esta subescala consta de 9 preguntas y es respondida a través de una escala Likert del 0 a 6. En donde 0 es “Nunca” y 6 “A diario”. Su puntuación se encuentra en proporción con la intensidad que uno manifiesta el síndrome del *burnout*. La puntuación máxima es de 54 puntos, y mientras más alta sea la puntuación en esta subescala, mayor será la manifestación del agotamiento emocional y del *burnout* percibido por la persona.

La subescala de Despersonalización, se caracteriza por valorar el nivel en que las personas reconocen las actitudes de o frialdad y distanciamient. Esta subescala está conformada por 5 preguntas y es respondida a través de una escala tipo Likert. En donde 0 es “Nunca” y 6 “A diario”. Su puntuación máxima es de 30 puntos. Mientras más alta sea la puntuación, mayor es la despersonalización y el nivel de *burnout* manifestado por la persona. Estas escalas poseen una alta consistencia interna, teniendo en cuenta el grado de agotamiento como una variable continua con diferentes grados de intensidad.

La versión en español empleada en este estudio es de Seisdedos (1997). Se encontraron los siguientes valores de confiabilidad, esto es, coeficientes alfa de Cronbach de .79 para la despersonalización y de .90 para el agotamiento emocional. En la subescala

de agotamiento emocional se realizan preguntas como, por ejemplo: “Me siento agobiado por el trabajo”. Con respecto a la despersonalización, las preguntas eran del siguiente tipo: “Realmente no me interesa lo que les puede ocurrir a algunos de mis alumnos.” Las propiedades psicométricas de este instrumento para este estudio se presentan en la sección de resultados.

Cuestionario de clima en el trabajo (Work Climate Questionnaire; Baard, Deci, y Ryan, 2000) para este estudio se empleó la adaptación al castellano de Fischman y Matos (reporte interno). Este cuestionario tiene seis ítems y mide el apoyo a la autonomía por parte del jefe hacia los trabajadores. Los ítems hacen referencia a la percepción que tienen los trabajadores con respecto al apoyo de autonomía por parte del jefe o coordinador. Estos son calificados a través de una escala tipo Likert que del 1 al 7. En donde 1 es “Totalmente en desacuerdo” y 7 “Totalmente de acuerdo”. Un ejemplo de ítem: “Mi jefe me expresa su confianza en mi habilidad de hacer bien mi trabajo”. El coeficiente de confiabilidad (alfa de Cronbach) encontrado en el estudio de Baard, et al. (2000) fue de .84. Las propiedades psicométricas de este instrumento en el presente estudio se muestran en la sección de resultados.

Escala de presiones en el trabajo por parte de las autoridades (instrumento creado para este estudio por Koc y Matos): Este es un instrumento creado para esta investigación. Está compuesto por 8 ítems que miden las percepciones de los docentes sobre la presión que sienten en el trabajo, esto es, lo que les causa estrés o presión en el contexto de trabajo. A partir de lo mencionado anteriormente y de la literatura revisada en Pelletier et al., (2012), se realizaron entrevistas a 11 docentes de distintos niveles educativos en donde se le preguntaban acerca de su sentir con respecto a las presiones que podían encontrar en la escuela por parte de las autoridades. Se procedió a transcribir las entrevistas y luego con las respuestas brindadas, éstas fueron agrupadas según el tipo

de presión percibida por los docentes. Los ítems que conformaron esta escala medían presiones por parte de las autoridades (coordinadores, jefes de nivel, jefes de departamento y directivos) con respecto a aspectos no definidos en el trabajo, que podían causar desconcierto en ellos. A partir de ello, se trabajó y se identificó que básicamente las presiones venían por un estilo de desorden y caos por parte de las autoridades con respecto a la coordinación y a las tareas que exigían. Así, se elaboraron 8 ítems que miden la presión por parte de las autoridades en la escuela que, tal como se mencionó, mostraban el desorden o caos originado por las autoridades. Los participantes valoran cada ítem del cuestionario con una escala tipo Likert del 1 al 7. En donde 1 es “Totalmente en desacuerdo” y 7 es “Totalmente de acuerdo”. Un ejemplo de ítem es: “Existe mucha desorganización por parte de la coordinación de la escuela, lo cual afecta mi desempeño en el aula.” Las propiedades psicométricas de este instrumento para este estudio se presentan en la sección de resultados.

Cuestionario de Satisfacción y Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas (Chen, Vansteenkiste, Beyers, Boone, Deci, E. Duriez, Lens, Matos, Mouratidis, Ryan, Sheldon, Soenens, Van Petegem, Van der Kaap-Deeder, y Verstuyf, 2015). El cuestionario tiene 24 ítems que se encuentran agrupados en 6 subescalas que miden tanto la satisfacción y la frustración de cada una de las NPB desarrolladas por la TAD: autonomía, competencia y relación. Cada una de estas necesidades tiene 8 ítems en los cuales 4 miden la satisfacción de ellos y los otros 4 miden la frustración. Estos ítems son calificados por una escala tipo Likert en cual van del 1 (Nunca) al 7 (Diariamente). Igualmente, se divide en dos escalas; satisfacción y frustración de NPB. Existen tres subescalas para la escala de satisfacción: de autonomía (AS), de relación (RS) y de competencia (CS), y tres para la escala de frustración de NPB: de la autonomía (AF), de la relación (RF) y de la competencia (CF). Para las evidencias de validez se utilizó un

análisis factorial exploratorio (EFA) utilizando el método de estimación del eje principal y la rotación Promax. En relación a la confiabilidad, en la muestra con alumnos universitarios peruanos, el alfa de Cronbach fue de .80 para autonomía, de .73 para relación y de .80 para competencia (Chen et al., 2015). Para realizar el análisis trabajaron con una muestra de 1,051 estudiantes universitarios con 20 años como media. En el análisis factorial confirmatorio se estudió un modelo de 6 factores propuesto por los autores el cual arrojó un buen ajuste: $SBS-\chi^2(231) = 441.99$, CFI = 0.95, RMSEA = .04 y SRMR = .04 (Chen et al., 2015). Para este estudio se realizaron las propiedades psicométricas las cuales podrán encontrarse en la sección de resultados. En este estudio, se preguntó por la satisfacción y frustración de las necesidades en el trabajo.

Escala Utrecht de *Engagement* en el Trabajo (Schaufeli, 2003): Esta escala fue compuesta originalmente por 24 ítems que medían las tres dimensiones del *engagement* (vigor, dedicación y absorción) (Schaufeli et al., 2002). Luego, los autores disminuyeron la escala a 17 ítems para lograr una medición más parsimoniosa. Esta escala está conformada por tres subescalas: 6 ítems que hacen referencia al vigor, 5 ítems con respecto a la dedicación y 6 ítems de absorción (Schaufeli et al., 2002). A partir de ello, Schaufeli, Bakker y Salanova (2006) emplearon los datos recolectados en 10 países con una muestra total de 14,521 para así construir una versión disminuida, la cual terminó compuesta por 9 ítems agrupados en tres factores: 3 ítems para cada uno de los constructos; vigor, absorción y dedicación (UWES-9, por sus siglas en inglés). Tal y como señala Schaufeli et al. (2006), esta escala es la más empleada en investigaciones con respecto al *engagement* en diversos países del mundo. La escala de UWES-9 en el estudio de Montalbán, Lugo y Cardona (2014) se responde bajo una escala tipo Likert que van de 1 (nunca) hasta 7 (siempre). Los coeficientes de confiabilidad (alfa de Cronbach) encontrados en dicha investigación fueron para: dedicación ($\alpha = .86$), vigor

($\alpha = .82$), y absorción ($\alpha = .80$).

Ficha de datos socio-demográficos: Permitió que se recogieran los siguientes datos para describir la muestra: el tipo de gestión (privado o público) del centro en donde labora, años de experiencia, cargo actual y nivel en el que se desempeña el o la docente.

Procedimiento

La investigación se realizó durante un semestre académico. Para ello, antes de poder aplicar los instrumentos e iniciar con la investigación se realizaron un conjunto de procedimientos para poder llevarla a cabo. Primero, se solicitaron los permisos correspondientes al Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú, luego de haber obtenido un dictamen aprobatorio. Se utilizaron cuestionarios existentes que respondían a la investigación y también se creó uno para poder medir las presiones docentes. Para la creación del instrumento se realizaron entrevistas a once profesoras de diversos niveles de educación básica regular, luego se realizó una transcripción de las respuestas y se agruparon por categorías. Así se creó el instrumento empleado en esta investigación. Con todos los instrumentos listos, se procedió a realizar un consolidado de ellos en *Google Forms*.

La distribución del cuestionario se realizó en 7 secciones. Después de contestar cada una de ellas se procedía a contestar la siguiente. Primero, se presentó la ficha de datos sociodemográficos para ser completada por los participantes. Luego, el cuestionario de Maslach que respondía a *Burnout* en docentes, luego el cuestionario de Clima en el Trabajo, la escala de presiones en el trabajo por parte de las autoridades, el cuestionario de Satisfacción y Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas y finalmente, la escala UWES-9.

Se trabajó bajo el método de “bola de nieve” en donde el muestreo funciona en cadena. La aplicación del cuestionario fue virtual, se creó un *link* el cual fue enviado vía correo electrónico y publicado en la red social de Facebook. Dentro del cuestionario virtual se presentó un consentimiento informado (en él, se explicaba el objetivo del estudio además de señalar que era de carácter anónimo, así como también se indicaba que su participación era voluntaria). Los docentes que decidían aceptar participar en el estudio respondiendo el cuestionario, procedían a hacerlo vía virtual. Los que no quisieran participar, cerrarían el *link*. Luego de 2 semanas de tener el cuestionario virtual activo, se procedió a recoger la información y analizarla.

Análisis de datos

Como parte del análisis de la información se utilizó el programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Luego, se estudió las evidencias de validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados. En cuanto a la la confiabilidad, se considera un coeficiente alfa de Cronbach de al menos .70 para que sea aceptable (Aiken, 2002) mientras son preferibles aquellos coeficientes mayores a .80 (Pallant, 2016). Asimismo, Field (2009) menciona que es imprescindible que las correlaciones ítem-total corregidas sean $\geq .30$. Para estudiar la validez de constructo se hicieron análisis factoriales exploratorios (AFE). Se espera que las cargas factoriales sean mayores a .32 (para que sean consideradas adecuadas según Tabachnick y Fidell, 2007). El Kaiser-Meyer-Olkin (KMO por sus siglas debía ser mayor a 0.50) y el test de esfericidad de Bartlett debía ser significativa (Field, 2009).

Luego en función a estos resultados (ver tabla 1 más adelante), se desarrolló el análisis descriptivo en el cual se consideraron las desviaciones estándar, las medias, y las correlaciones entre las variables (Pearson). Finalmente, se realizó el *Path Analysis* (en

inglés) para explorar la relación entre las variables. Se empleó el programa LISREL (*Linear Structural Relations* versión 8.5), el cual permitió analizar el modelo a estudiar. Lleras (2005) señala que el *path analysis* permite “descomponer los distintos factores influyendo un resultado en los efectos directos y en los componentes indirectos” (en Dammert, 2017, p. 29). Para que el ajuste del modelo fuera adecuado, se empleó la combinación del índice de ajuste comparativo (CFI), la raíz cuadrada media del error de aproximación (RMSEA) y finalmente la raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR). Hu y Bentler (1999), señalan que para ser considerados valores adecuados de ajuste del modelo, el valor de corte para el CFI debe ser cercano a .95, para el RMSEA cercano a .06 y el SRMR cercano a .09.



Resultados

En este apartado, se presentan los resultados en esta investigación. En este estudio, se investigó la relación entre el apoyo a la autonomía y las presiones por parte de las autoridades, la satisfacción/frustración de las necesidades psicológicas básicas, el *engagement* y *burnout* en profesores de educación básica regular de Lima Metropolitana de centros educativos públicos y privados.

Con la finalidad de analizar las evidencias de validez de constructo, se realizaron análisis factoriales exploratorios en cada instrumento empleado. Para ello, se encontró una un buen KMO cuyos valores fueron mayores a .80 (Hutcheson y Sofroniou, 1999) en todos los instrumentos. Asimismo, se encontraron resultados significativos en los Test de esfericidad de Bartlett (Field, 2009). En la Tabla 1 se muestran los resultados.

Tabla 1
Medida de KMO y Test de Bartlett de los instrumentos empleados

Instrumento	Medida KMO de adecuación del muestreo	Prueba de esfericidad de Barlett
Apoyo a la autonomía	.92	$X^2 = 1181.45$, gl= 15, $p < .001$
Presiones en el trabajo por parte de las autoridades	.89	$X^2 = 781.05$, gl=28, $p < .001$
Satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas	.86	$X^2 = 2291.38$, gl=28, $p < .001$
<i>Engagement</i>	.88	$X^2 = 1163.19$, gl=36, $p < .001$
<i>Core Burnout</i>	.88	$X^2 = 1021.99$, gl=91, $p < .001$

Tal y como se observa, se halló que la medida Kayser-Meyer-Olkin de adecuación del muestreo se encuentra comprendida entre .86 y .92 lo cual explica que los patrones adecuados en las correlaciones. Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett encontradas fueron significativas, Así, a partir de ello, como señala Field (2009), es posible interpretar los resultados obtenidos.

En cuanto a la percepción del apoyo a la autonomía (Ver Tabla 1) el análisis factorial exploratorio (AFE) con factorización de ejes principales (rotación Varimax) identificó un factor con un autovalor mayor a 1. Asimismo, como se muestra en el gráfico de sedimentación de Cattell se observa también un solo factor. Este factor explicó el 76.56% de varianza. Por otro lado, las cargas factoriales obtuvieron valores entre .86. y .91

En cuanto al instrumento de presiones por parte de las autoridades (Ver Tabla 1) también se trabajó con AFE (factorización de ejes principales, rotación Varimax) y se identificó un factor con un autovalor mayor a 1 lo cual fue identificado también en el gráfico de Cattell. Este factor explicó el 50.85% de la varianza total. Las cargas factoriales de los ítems se encontraron entre .50 y .84.

En el caso del instrumento que mide las NPB, se realizó un análisis de factorización de ejes principales y se solicitó la extracción de dos factores (satisfacción y frustración). El gráfico de sedimentación de Cattell identificó también dos factores. El primer factor (satisfacción) el cual explicó el 23.75% de la varianza y el segundo factor (frustración) explicó el 14.18% de varianza adicional. Estas dos áreas explicaron el 37.95% del total de la varianza. Además, con respecto a las cargas factoriales en el factor de satisfacción estuvieron entre .57 y .86 con excepción de un ítem que obtuvo una carga factorial de .27. Al analizar este ítem junto con la confiabilidad (que se muestra más adelante) se decidió retener el ítem para no existan cambios en relación al instrumento

original y porque la confiabilidad no incrementaba al retirarlo. Para el factor de frustración se encontraron cargas factoriales entre .34 y .66.

Con respecto a la variable de *engagement*, se hizo también un análisis de factorización de ejes principales donde se solicitó la extracción de 3 factores. En el gráfico de sedimentación de Cattell se encontraron tres factores. El factor 1 (vigor) explicó el 54.25% de la varianza, el factor 2 (dedicación) explicó el 8.16% adicional de la varianza, y el factor 3 (absorción) explicó el 4.09 % de la misma. Estos tres factores explicaron el 66.49% del total de la varianza. Por otro lado, las cargas factoriales estuvieron entre .60 y .99 para vigor, entre .45 y .86 para dedicación y para absorción entre .55 y .77.

Finalmente, para el análisis del *Core Burnout* se hizo un análisis de factorización de ejes principales pidiendo la extracción de dos factores (rotación Varimax). Además, en el gráfico de sedimentación de Cattell se observa la presencia de dos factores. El primer factor (Agotamiento Emocional) explica el 24.31% de la varianza mientras el segundo (Despersonalización) explica el 17.41% de la misma. Las cargas factoriales para el primer factor (agotamiento emocional) estuvieron entre .37 y .86 con excepción de un ítem que tiene una carga factorial de .28. Se optó por dejar el ítem para mantener así poder mantener la escala original y porque al estudiar la confiabilidad (ver más adelante) este no perjudicaba el alfa de Cronbach al eliminarlo. Las cargas factoriales para la despersonalización se encontraron entre .34 y .61 con excepción de 1 ítem que fue de .27. Se decidió mantener este ítem para no hacer cambios a escala original y porque al estudiar la confiabilidad, el ítem no afectaba el alfa de Cronbach.

Prosiguiendo con lo explicado anteriormente, se presentan los resultados de confiabilidad (ver Tabla 2). Como se observa, todos los coeficientes alfa de Cronbach son buenos (entre .73 y .95). Se observa que el área de despersonalización alcanza un coeficiente (alfa de Cronbach) de .58, el cual, si bien es bajo, se acepta para fines de

investigación. Nunnally (1967, citado en Streiner, 2003), señala que entre .50 y .60 son coeficientes aceptables para una primera etapa de investigación.

En el cuestionario de *Core Burnout*, uno de los ítems obtuvo una correlación ítem-total corregida de .11 en el área de despersonalización. No obstante, no se eliminó el ítem porque no había variación significativa en alfa de Cronbach y además no se quiso cambiar la escala original del instrumento, pero sí se reporta para que pueda dar información útil para futuras investigaciones. Se pueden ver los resultados de la confiabilidad en la siguiente tabla (Tabla 2).

Tabla 2

Alfa de Cronbach y correlaciones ítem-total corregidas para las variables estudiadas

	Alfa de Cronbach	Correlación ítem total corregida
Apoyo a la autonomía	.95	.83 - .89
Presiones por parte de las autoridades	.89	.48 - .78
Satisfacción de las NPB	.89	.33 - .78
Frustración de las NPB	.79	.33 - .59
<i>Engagement</i>		
Vigor	.89	.71 - .84
Dedicación	.85	.64 - .79
Absorción	.73	.50 - .65
<i>Core Burnout</i>		
Agotamiento emocional	.88	.35 - .86*
Despersonalización	.58	.30 - .47**

* El ítem que salió bajo en la variable de agotamiento emocional fue el que hacía referencia a “Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés”

**El ítem que salió bajo en la variable de despersonalización fue el que hacía referencia a “Realmente no me interesa lo que le puede ocurrir a alguno de mis alumnos.”

A continuación, se muestran los resultados de los análisis descriptivos así como también las correlaciones entre los constructos estudiados.

Medias y desviaciones estándar) y las correlaciones entre los constructos estudiados

En la tabla 3, se presenta las medias y desviaciones estándar de los constructos estudiados así también como las correlaciones entre las mismas. Para analizar la relación entre los constructos trabajados se utilizó el análisis de correlaciones bivariadas de Pearson entre los componentes de una misma escala y entre los distintos instrumentos empleados (ver tabla 3). Para medir la magnitud de los coeficientes de correlación, se ha empleado los criterios de Cohen (1992) quien refiere que una correlación es leve cuando es de .10, mediana de .30 y fuerte de .50.

En cuanto a la correlación al interior de las escalas se halla una relación positiva y significativa, obteniendo con un tamaño de efecto fuerte entre la variable el apoyo a la autonomía, los componentes del *engagement* y la satisfacción de las NPB. Asimismo, se identifica una asociación positiva y significativa entre las presiones por parte de las autoridades y la frustración de las NPB y el *Core Burnout*.

Con respecto a la correlación entre las variables estudiadas en el *path analysis*, se encuentra una asociación significativa y positiva entre la percepción del apoyo a la autonomía y los constructos que componen el *engagement* (ver figura 2). Se encuentra un efecto significativo entre el apoyo a la autonomía y vigor, entre el apoyo a la autonomía y la dedicación y finalmente, entre el apoyo a la autonomía y absorción. Todos ellos mediados parcialmente por la satisfacción de las NPB. Por otro lado, las presiones por parte de las autoridades en los docentes tienen una asociación positiva directa con el *Core*

Burnout. Asimismo, se observa que la frustración de las NPB es una variable mediadora entre las presiones por las autoridades y el *Core of burnout* (ver figura 2).

Las correlaciones encontradas con respecto a asociaciones negativas con un tamaño del efecto fuerte se dieron entre la percepción del apoyo a la autonomía y el *Core of burnout*, así como también entre la percepción del apoyo a la autonomía y la frustración de las necesidades. Mientras que en las correlaciones de las presiones por parte de las autoridades también se encontraron asociaciones negativas y significativas con el *engagement*. También se mostró una asociación negativa y significativa entre las presiones por parte de las autoridades y a la satisfacción de las NPB (Ver tabla 3).



Tabla 3*Media, desviación estándar y correlaciones entre las variables*

Variables	M	DE	1	2	3	4	5	6	7
1. Apoyo a la autonomía	5.30	1.53							
2. Presiones de arriba	3.90	1.50	-.48***						
3. Satisfacción de las NPB	6.20	0.70	.37***	-.01					
4. Frustración de las NPB	2.10	0.75	-.33***	.50***	-.33***				
5. Vigor	4.30	1.20	.46***	-.25***	-.49***	-.42***			
6. Dedicación	5.00	1.01	.42***	-.24**	.61***	-.48***	.78***		
7. Absorción	4.21	1.23	.33***	-.10	.42***	-.17*	.51***	.54***	
8. Core burnout	9.56	5.86	-.30***	.43***	-.23**	.65***	-.59***	-.51***	-.23**

Nota: *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$ (bilateral)

Este modelo de estudio se analizó a través del *Path Analysis*, (ver figura 2) en donde se hallaron los índices correspondientes para el análisis. Con el uso de LISREL se obtuvo un modelo adecuado, donde el modelo trabajado resultó con un $\chi^2 = 15.24$, $gl=9$ en donde $p < .001$. Además, se encontró el RMSEA = .06, CFI = .99, SRMR = 0.05. obteniendo así un modelo adecuado de estudio.

Además del modelo de estudio, se probaron otras relaciones entre los constructos (por ejemplo, de apoyo a la autonomía a *burnout*; presiones a *engagement*), sin embargo, solo se presentan aquí los resultados que fueron significativos. Los senderos que no fueron significativos no se presentan para tener mayor claridad, aunque sí se probaron. Los hallazgos encontrados son importantes puesto que se prueban las hipótesis presentadas al inicio de la investigación. Si los docentes que perciben un contexto de apoyo a la autonomía, tendrán mayor *engagement* (vigor, absorción y dedicación). Consecuentemente, se esperaba encontrar que la satisfacción de las necesidades sea una variable mediadora entre un ambiente de apoyo a la autonomía y el *engagement*. Por otro lado, si los docentes perciben un ambiente de presión por parte de las autoridades, tendrán una mayor manifestación del *core of burnout* (agotamiento emocional y despersonalización). Entonces, se espera que la frustración de las NPB sea una variable mediadora entre un ambiente de presión docente y el *core burnout*.

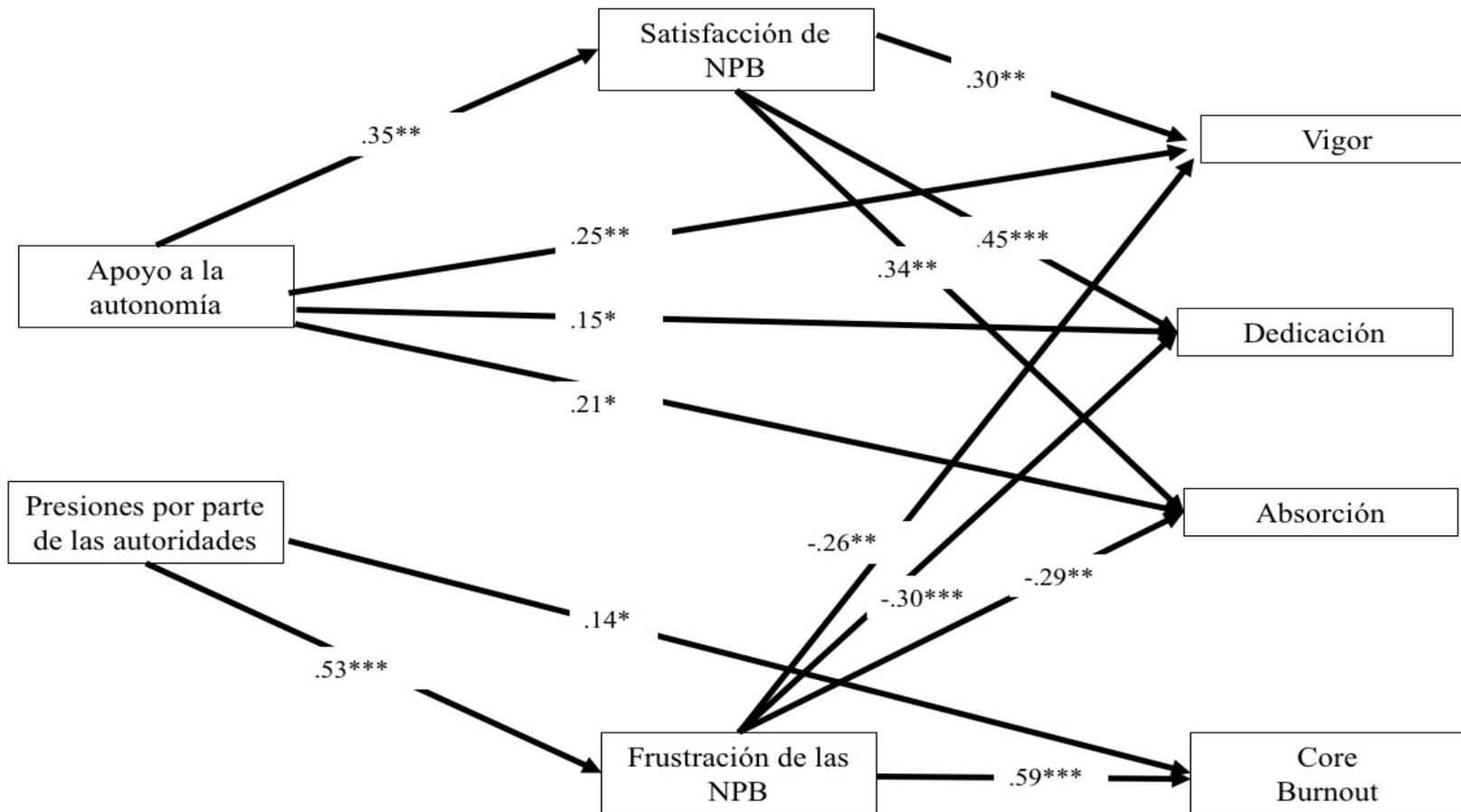


Figura 2: Path Analysis

Modelo estudiado

Nota: $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

Discusión

La finalidad de este estudio fue investigar la relación entre el apoyo a la autonomía y las presiones por parte de las autoridades, las necesidades psicológicas básicas, el *engagement* y *burnout* en profesores. Los docentes pueden verse influenciados en la manifestación de *engagement* o *core of burnout* en el trabajo dependiendo si el contexto en el cual se encuentran satisface sus necesidades psicológicas básicas o si las obstaculiza. Esta investigación se basó en la teoría de la autodeterminación (TAD) de Ryan y Deci (2016), la cual postula que las personas son sujetos que se orientan hacia un óptimo desarrollo partiendo de la integración de sí mismos con su contexto social (Ryan y Deci, 2000). Así, buscando comprender los elementos y la función del ambiente social (Ryan y Deci, 2017; Ryan y Niemiec, 2009) para mejorar el potencial humano (Ryan y Deci, 2000b). Por ello, los resultados obtenidos son importantes. Si bien es cierto, se comprobaron las hipótesis; evidenciando que el apoyo a la autonomía siendo parcialmente mediado por la satisfacción de las NPB por parte de las autoridades en los profesores de educación básica regular en una muestra de Lima Metropolitana favorece al *engagement*. Y que por el contrario cuando existen presiones por parte de las autoridades; ello genera que se manifieste el *Core of burnout* siendo parcialmente mediado por la frustración de las NPB. Entonces, es substancial cuestionarse cómo es que las autoridades (directores, coordinadores, personal administrativo) de las instituciones educativas de educación básica deberían de ejercer su rol con la finalidad de fomentar el apoyo a la autonomía en sus maestros y así promover *engagement*.

Sabiendo que existen estudios como los que señala Maslach (2011) en donde encontró que el objetivo para prevenir el *burnout* era fomentar el *engagement*. Debido a que la manifestación de este síndrome genera malestares en la salud de los docentes, así como también bajo rendimiento en su desempeño como maestros. Por otro lado, Maslach (2000) evidencia que para que exista salud general y bienestar en los empleados de las

organizaciones cuando debe de haber un seguimiento propicio por parte de las autoridades en donde existan retroalimentaciones constantes y asertivas.

Como parte de los objetivos se analizaron las propiedades psicométricas de los instrumentos. También se realizó el análisis de validez y la confiabilidad de los instrumentos utilizados para la investigación. Estos resultados, nos permitieron aplicarlos en la muestra de la investigación. Se encontraron buenas evidencias en las propiedades psicométricas en la totalidad de los instrumentos utilizados, sin embargo, hace falta seguir estudiando las variables de agotamiento emocional debido a que uno de los ítems tuvo una baja confiabilidad “Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés” y la variable de despersonalización debido a que uno de sus ítems también tuvo una baja pero aceptable nivel de confiabilidad “Realmente no me interesa lo que le puede ocurrir a mis alumnos” ambas variables componentes del *core of burnout*. Asimismo, las evidencias adecuadas de validez y confiabilidad permitirán que los instrumentos utilizados en esta investigación puedan ser empleados para futuros estudios con muestras más grandes de docentes y en distintas partes del país. Así, la comparación y contraste de resultados podrían servir de base para ampliar la muestra de estudio y encontrar si es que existe relación a nivel macro entre el apoyo a la autonomía y presiones por parte de las autoridades con respecto al desempeño docente (*engagement* o manifestación de *core burnout*). Trépanier, Fernet, Austin, Forest, y Vallerand (2014) en su estudio, con respecto a la vinculación de las demandas de los recursos laborales con el *burnout* y *engagement* en el trabajo; encontraron validez y confiabilidad adecuadas en la escala aplicada UWES (Seppälä et al. 2008, citado en Trépanier, et al. 2014). Mientras que en el Cuestionario de *Burnout* de Maslach (Schutte, et al. 2000, citado en Trépanier, et al. 2014) establecieron la validez del constructo (estructura factorial, invariancia de factores y confiabilidad apropiados). Por otro lado, también permitirá realizar investigaciones

longitudinales y poder obtener resultados si es que se aplican programas de intervención en las escuelas con las autoridades para poder fomentar de esta manera contextos de apoyo a la autonomía en los docentes.

Los resultados obtenidos con relación al *path analysis* en esta investigación respaldan la evidencia teórica y empírica con respecto a las áreas investigadas. Jang et al. (2016) en su investigación; hallaron una relación positiva y que además predecía la percepción de apoyo a la autonomía y el *engagement* en profesores, lo cual se esperaba encontrar en este estudio; una asociación positiva entre el apoyo a la autonomía y el *engagement* en docentes mediada parcialmente por la satisfacción de las NPB, así como también asociaciones positivas entre las presiones por parte de las autoridades y la manifestación del *core of burnout* mediados por la frustración de las necesidades psicológicas básicas.

Además, como señala Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas y Lonsdale (2014, citado en Deci y Ryan 2016) mientras existe mayor presión dentro del trabajo del docente, aquello predice un mayor agotamiento y a su vez la frustración de las NPB. Lo cual se encuentra también en el modelo de estudio de esta investigación. Asimismo, Maslach y Jackson (1981, citado en Pelletier y Rocchi, 2016), los docentes que experimentan *burnout*, típicamente sufren de disminución de los sentimientos de logros personales, agotamiento emocional y despersonalización (Maslach y Jackson, 1981). Los maestros señalan no tener la capacidad de proporcionar aportes de importancia y sentir que no pueden tener un impacto positivo en sus estudiantes o en su trabajo (Schaufeli, Leiter, y Maslach, 2009). Ello se ha podido hallar en las relaciones entre las variables de estudio con respecto al *core of burnout*. Además, las presiones por parte de las autoridades

repercuten en las percepciones por parte de los docentes en el ambiente de trabajo en donde se desempeñan.

Asimismo, se respalda la asociación que existe entre el apoyo a la autonomía y el *engagement*, los cuales se encuentran parcialmente mediados por la satisfacción de las NPB, mientras que por el contrario las presiones percibidas por parte de los docentes con respecto a las autoridades de las instituciones educativas y el *Core of burnout* (agotamiento emocional y despersonalización) se encuentran parcialmente mediadas por la frustración de las NPB. Por ello es necesario que el ambiente de trabajo del profesor sea un ambiente que satisfaga las NPB y no las obstaculice. Solo de esta forma los docentes podrán mostrar mayor, vigor, dedicación y absorción en sus centros de trabajo. Ello es posible de constatar con la investigación de Pelletier y Rocci (2016) quienes encontraron en su investigación cómo el contexto en el que los docentes se desenvuelven se relaciona positivamente con la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, motivación para la enseñanza, bienestar y comportamientos.

Las hipótesis planteadas fueron comprobadas. Pelletier y Sharp (2009) mencionan que el contexto social de los maestros les afecta a ellos y también influye en sus comportamientos de enseñanza. Más específicamente denominan a la administración de la escuela, como parte del contexto social de los docentes, y cómo ella puede frustrar la autonomía de los docentes si están ejerciendo un ambiente controlador con ellos. Contrastando con investigaciones realizadas en contextos similares al nuestro, Zúñiga (2013), señala que la UNESCO en el 2005 en una investigación, encontró una alta incidencia de manifestación de *burnout* en docentes de países latinoamericanos; con altos porcentajes en las áreas de agotamiento emocional y despersonalización. Lo cual, nos lleva a querer indagar acerca de cuáles pueden ser las condiciones de trabajo no

recomendadas en la cual que los docentes de EBR de países latinoamericanos pueden verse influenciados para manifestar el síndrome de *burnout*; esto aplicado a nuestro contexto, y a este estudio habiendo probado que las presiones por parte de las autoridades mediadas por la frustración de las necesidades psicológicas básicas son parte de algunos factores que generan *burnout*, esto nos permitiría investigar qué otros factores tal vez, como el caos en vez de la estructura por parte de las autoridades podrían influir o no. Carlotto y Palazzo (2006) mencionan que las variables que definen mejor el agotamiento emocional son aquellas que hacen referencia a las variables ocupacionales, como por ejemplo; la cantidad de carga laboral y la cantidad de alumnos por clase; mientras que la manifestación de *burnout* se encontraba asociada con el comportamiento retador de los alumnos, las expectativas de los padres de familia y la poca participación con respecto a la toma de decisiones por parte de los centros educativos, respondiendo así estos hallazgos, al no satisfacer las necesidades psicológicas básicas. Por otro lado, Caro (2015) en su estudio acerca del síndrome de *burnout*, la satisfacción de las NPB y las áreas de la vida laboral corroboran y apoyan esta investigación; debido a que encontraron que el nivel de *burnout* en docentes era menor cuando los contextos en los que se desenvuelven los maestros son adecuados y también se encontró el *core burnout* (desgaste y cinismo) se asociaba de manera negativa con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y de manera positiva con la frustración de ellas.

Asimismo, es importante mencionar las distintas limitaciones encontradas dentro de esta investigación, debido a que son pocos los estudios macro a nivel nacional que respaldan los hallazgos con respecto a presiones por parte de los superiores en docentes. Del mismo modo, la escala aplicada con respecto a las presiones por parte de los superiores a los docentes solo se ha realizado en este estudio pues es un instrumento

elaborado para esta investigación. Sería conveniente poder aplicarlo en futuras investigaciones para poder comparar los resultados obtenidos. Durante la investigación se omitió por fallas técnicas en la aplicación del cuestionario el ítem de sexo y es importante considerarlo para futuras investigaciones. Además, el tamaño de la muestra fue de solo 205 docentes lo cual es pequeña y no es representativa de los docentes del país pues se trabajó solo con aquellos que querían participar en la investigación. Sería interesante replicar esta investigación a nivel nacional y agregar variables tanto de sexo, tipo de gestión educativa, región en donde se desempeñan los docentes y si la institución educativa pertenece al ámbito urbano o rural.

Por otro lado, si bien es cierto la aplicación de los instrumentos en forma virtual agiliza muchas veces el procedimiento de recolección de la data, es importante considerar para futuras investigaciones a nivel nacional el poder realizarlo de manera presencial en instituciones educativas específicas para que luego de los resultados obtenidos exista un monitoreo adecuado y poder así encontrar data más específica. Además, sería interesante realizar el estudio en dos tiempos distintos, tal vez al inicio del año escolar y a fin de año para poder observar si la variable de tiempo también influye en la manifestación de *engagement* o de *burnout* en las instituciones educativas a lo largo del año o solo en algún momento determinado.

Se recomienda promover el apoyo a la autonomía en los docentes en las escuelas por parte de los directivos y/o coordinadores de áreas en los centros de trabajo. Ello fomentará mayor *engagement* en los docentes en la ejecución de sus labores. Por otro lado, es importante no ejercer presiones por parte de los superiores en los docentes ya que ello frustra las necesidades psicológicas básicas de los docentes, desencadenando diversas manifestaciones de *Core burnout* y esto se ve reflejado luego con el desempeño y también

a nivel de salud y bienestar docente. Su y Reeve (2015) en su estudio con respecto a la efectividad de los programas de intervención diseñados para apoyar a la autonomía encontraron que dichos programas fueron efectivos en los docentes afirmando que los programas de capacitación que apoyan a la autonomía e identifican las condiciones para fomentarlo son altamente positivos. Asimismo, Barch (2006; Reeve 1998; citado en Su y Reeve, 20015) señala que las personas pueden aprender a ser significativamente más autónomas siendo demostrados en distintos estudios empíricos con maestros que se encuentran ejerciendo su profesión. Tanto en docentes de escuelas primarias (Collins 2001; deCharms 1976 citado en Su y Reeve, 2015), como del nivel de secundaria (Chatzisarantis y Hagger 2009; Tessier et al. 2008, citado en Su y Reeve, 2015).

Es importante mencionar que el estudio es relevante para futuras líneas de investigación pues permite plantear a las personas que se encuentran involucradas en el sector educativo, la importancia que tiene el crear ambientes de apoyo a la autonomía en los docentes especialmente por a las autoridades de las instituciones; la literatura revisada, manifiesta los distintos casos en donde hay niveles altos de *burnout* en los maestros de educación básica regular. Por otro lado, Arias y Jiménez (2013) encontraron que el 93,7% de docentes hombres poseen un nivel moderado de *burnout* y el 6,3% tienen un nivel alto, mientras que el 91,5% de docentes mujeres tienen un nivel moderado y el 7,5% tiene un nivel alto de síndrome de *burnout*. Esto, conlleva a reflexionar por qué hay tasas tan altas con respecto a la manifestación de este síndrome en nuestro país. Por ello, es importante reflexionar acerca de cómo las autoridades están ejerciendo su labor y qué podrían hacer para fomentar la autonomía en sus docentes. Futuras investigaciones en esta línea, permitirán también que se puedan realizar talleres o charlas con respecto a la promoción del apoyo a la autonomía en docentes y así facilitar el *engagement* en los centros de trabajo. Ello permitirá tener docentes con mejor desempeño y más comprometidos con su

trabajo, así como también con mayor bienestar. Como señala Fernández (2010), en su investigación con docentes acerca de el *engagement* y su relación con el burnout en situaciones laborales; señala que nuestro país, contrariamente a diferencia de otros países, no brinda a los docentes de educación básica regular programas de intervención temprana en, prevención, promoción salud laboral. Lo cual es de suma importancia para los maestros. Asimismo, sería interesante también trabajar en futuras líneas de investigación con el resto de presiones, presiones que vienen de uno mismo y presiones de abajo, e investigar con respecto a la percepción que tienen las autoridades de los centros educativos con respecto a la autonomía.



Referencias

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Keer, H. Van, Haerens, L., & Keer, V. (2015). *Role of Need Satisfaction in Teacher Training*.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.10.007>.This
- Aiken, L. R. (2002). *Attitudes and related psychosocial constructs: Theories, assessment, and research*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Arias, W. L. y Jiménez, N. A. (2013). *Síndrome de burnout en docentes de educación básica regular de Arequipa*. *Educación*, 22(42), 53-76.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261–278. <https://doi.org/10.1348/000709902158883>
- Avargues, M. L., & López, M. B. A. M. (2010). *El core of burnout y los síntomas de estrés en el personal de Universidad*.
- Bakker, A., Oerlemans, O. (2011). *Subjective Well-being in Organizations*. In (Ed.), *The Oxford Handbook of positive Organizational Scholarship*.: Oxford University Press.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R., & Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37, 101–107.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.006>
- Caro, P (2015) Síndrome de Burnout y Satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas en docentes. *Pontificia Universidad Católica Del Perú* (Tesis de Licenciatura).
Recuperada de: <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6294>

- Carlotto, M.S., y Palazzo, L.S. (2006). Síndrome de burnout e fatores asociados: um estudo epidemiológico com profesores. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(5), 1017-1026.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., ... & Ryan, R. M. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236.
- Cuenca, R., y O'Hara, J. (2006). *El estrés de los maestros: percepción y realidad. Estudio de casos en Lima Metropolitana*. Lima: Ministerio de Educación – DINFOCAD – PROEDUCA-GTZ.
- Dammert, M. (2017). Estilo motivacional docente, necesidades psicológicas básicas y compromiso hacia la lectura en estudiantes de primaria. *Pontificia Universidad Católica Del Perú* (Tesis de Licenciatura). Recuperada de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/9886>
- Deci, E. L., & Olafsen, A. H. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: *The State of a Science, (March)*. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci E.L., Ryan R.M. (2016) Optimizing Students' Motivation in the Era of Testing and Pressure: A Self-Determination Theory Perspective. In: Liu W., Wang J., Ryan R. (Eds.) *Building Autonomous Learners*. Springer, Singapore

- Deci, E. L., Ryan, R. M., Vallerand, R. J., & Pelletier, L. G. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Fernández, M. (2010). El engagement y su relación con el burnout y las áreas de la vida laboral en maestro de Lima, Perú: un estudio preliminar. *Instituto de Investigación de Psicología, Universidad de San Martín de Porres, Lima*.
- Fernández, M. (2002). Desgaste psíquico (burnout) en profesores de educación primaria de Lima Metropolitana. *Persona (Lima)* 7, 27-66.
- Fernet, C., Austin, S., Trépanier, S. G., & Dussault, M. (2013). How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(2), 123–137. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2011.632161>
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256–279. <https://doi.org/10.1177/1069072707305764>
- Ferreira C. (2017) *Motivación académica: su relación con el estilo motivacional del docente y el compromiso del estudiante hacia el aprendizaje* (Tesis de Maestría). Recuperada de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/9118>.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3th Ed.)*. Londres: SAGE.
- Fischman, D. & Matos, L. (2010). *Clima en el trabajo*. (Reporte interno)

- Flores, Fernández, Juaréz, Merino & Guimet (2015). Entusiasmo por el trabajo (engagement): Un estudio de validez en profesionales de la docencia en Lima, Perú. *Liberabit. Revista de Psicología*, vol. 21, núm. 2, 2015, pp. 195-206
Universidad de San Martín de Porres Lima, Perú
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Gemlik, N, Sisman, F. A & Sigri, U. (2010). The relationship between burnout and organizational commitment among health sector staff in Turkey. *Journal of Global Strategic Management*, 8, 137-149.
- Grajales, T. (2000). Tipos de investigación. Recuperado de <http://tgrajales.net/investipos.pdf> Síndrome de burnout y compromiso organizacional
- Graves, M. F., Juel, C., Graves, B. B. (2007). *Teaching reading in the 21st century* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890-898.
- Guay, F., Boggiano, A. K., & Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(6), 643-650.
- Haerens L., Vansteenkiste M., Aelterman N., Van den Berghe L. (2016) Toward a Systematic Study of the Dark Side of Student Motivation: Antecedents and Consequences of Teachers' Controlling Behaviors. In: Liu W., Wang J., Ryan R. (Eds.) *Building Autonomous Learners*. Springer, Singapore

- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). *Burnout and work engagement among teachers*, 43, 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hakanen, J. J., & Schaufeli, W. B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 141(2–3), 415–424. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.02.043>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The Multivariate Social Scientist: Introductory Statistics Using Generalized Linear Models*. London: SAGE Publications.
- Kline, P. (2015). *A Handbook of Test Construction: Introduction to psychometric design*. Brighton and Hove: Routledge.
- Korthagen, F. A. J., & Evelein, F. G. (2016). Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior. *Teaching and Teacher Education*, 60, 234–244. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.021>
- Liu, W. C., Wang, J. C. K., & Ryan, R. M. (Eds.). (2016). *Building Autonomous Learners*. Singapore: Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0>
- Levesque-c, J., & Fernet, C. (2016). Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start? 481–491. *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.019>
- Lleras, C. (2005). Path Analysis. En K. Kemp-Leonard (Ed.), *Encyclopedia of Social Measurement (Vol. 3)* (pp. 25-30). Michigan: Michigan Publishing.

- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2 ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The Truth about Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to do about It*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2008) Early Predictors of Job Burnout and Engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93, 498-512.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry: official journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 15(2), 103–111. doi:10.1002/wps.20311
- Maslach, C. (2011). Burnout and engagement in the workplace: New perspectives. *The European Health Psychologist*, 13(3), 44-47.
- McNeely, R. L. (1988). Age and job satisfaction in human service employment. *The Gerontologist*, 28(2), 163-168.
- Nishimura, T., & Suzuki, T. (2016). Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration in Japan: Controlling for the Big Five Personality Traits. *Japanese Psychological Research*, 58(4), 320–331. <https://doi.org/10.1111/jpr.12131>
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Núñez, J. L., León, J., Grijalvo, F., y Martín Albo, J. (2012). Measuring autonomy support in university students: The Spanish version of the learning climate questionnaire. *Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1466-1472. doi:10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39430
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS (6th ed.)*. Sydney: Allen & Unwin.

- Pelletier L.G., Rocchi M. (2016) Teachers' Motivation in the Classroom. En: Liu W., Wang J., Ryan R. (Eds.) *Building Autonomous Learners*. Springer, Singapore.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>
- Pelletier, L. G., Sharp, E. C., (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behavior in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2):174-183.
- Philipp, A., Schüpbach, H. (2010). Longitudinal effects of emotional labour on emotional exhaustion and dedication of teachers. *J. Occup. Health Psychol.* 15, 494–504. doi: 10.1037/a0021046
- Randelovic, K. & Stojiljković, S. (2015). Work climate, basic psychological needs and burnout syndrome of primary school teachers and university professors, (179002), 823–845.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175.
- Reeve, J. (2009a). *Understanding motivation and emotion* (5ta Ed.). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.

- Reeve, J. (2009b). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.
- Reeve, J.; Vansteenkiste, M.; Assor, A.; Ahmad, I.; Cheon, S. H.; Jang, H.; Kaplan, H.; Moss, J.; Olausson, B., y Wang, C. K. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93-110. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-013-9367-0>.
- Ryan, R. M., & Deci E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci E. L. (2008a). A self-determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology*, 49, 186–193.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications. Retrieved from <https://books.google.com.pe/books?id=GF0ODQAAQBAJ>
- Schaufeli, W. B. (2013). What is engagement?,[w:] C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz, E. Soane. *Employee Engagement in Theory and Practice*.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. In A. B. Bakker (Ed.) & M. P. Leiter, *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 10-24). New York, NY, US: Psychology Press.
- Seisdedos, N. (1997). *Manual MBI, Inventario "Burnout" de Maslach*. Madrid: TEA Ediciones.

- Silman, F. (2014). Work-related basic need satisfaction as a prediction of work engagement among academic staff in Turkey. *South African Journal of Education*, 34(3), 156-169.
- Sheldon, K. M., & Krieger, L. S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 883–897. doi:10.1177/0146167207301014.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108–120. doi:10.1037/a0025742.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of personality assessment*, 80(1), 99-103.
- Su, Y. L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational psychology review*, 23(1), 159-188.
- Tamez, E., Hernández, P., Héctor, S., Guzmán, L., Lozano, R., & Esparza, S. (2018). *Muestreo De Bola De Nieve*. 12. Recuperado de: [http://www.dpye.iimas.unam.mx/patricia/muestreo/datos/trabajos alumnos/Proyectofinal_Bola de Nieve.pdf](http://www.dpye.iimas.unam.mx/patricia/muestreo/datos/trabajos_alumnos/Proyectofinal_Bola de Nieve.pdf)
- Trépanier, S. G., Fernet, C., Austin, S., Forest, J., & Vallerand, R. J. (2014). Linking job demands and resources to burnout and work engagement: Does passion underlie these differential relationships? *Motivation and Emotion*, 38(3), 353–366. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9384-z>

UNESCO (2005). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*.

Análisis Curricular. Bogotá. Reproducido el: 29/10/2012 de:

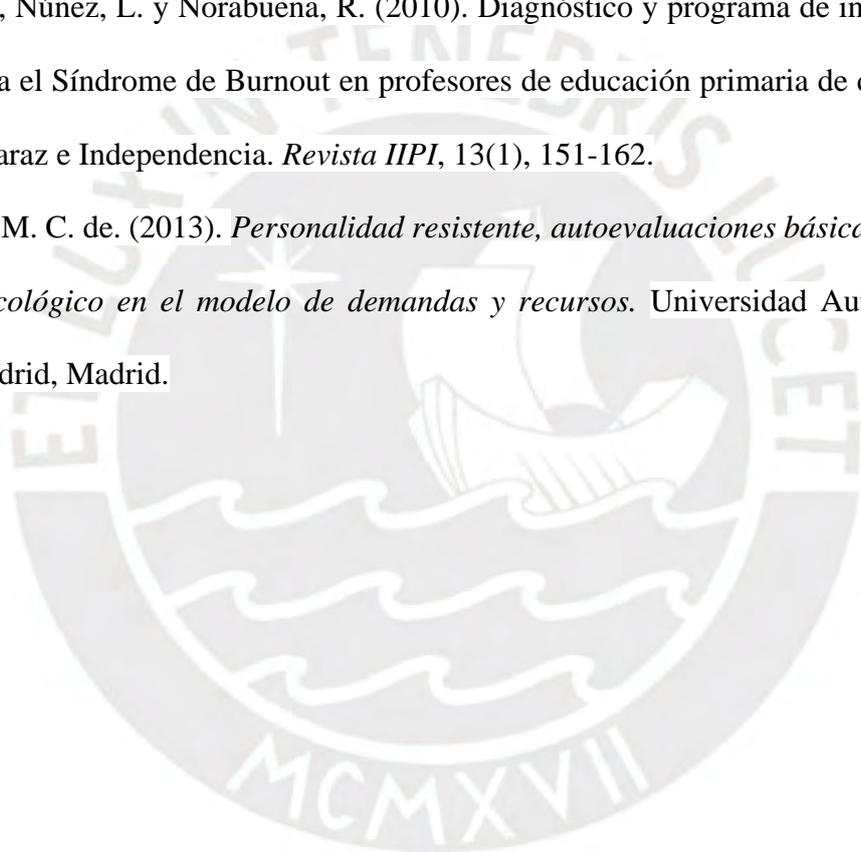
http://www.oei.es/evaluacioneducativa/analisis_curricular_serce.pdf

Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2009). Motivational Profiles from a Self-Determination Perspective: The Quality of Motivational Profiles Matters, *Journal of Educational Psychology*, (August). <https://doi.org/10.1037/a0015083>

Educational Psychology, (August). <https://doi.org/10.1037/a0015083>

Yslado, R., Núñez, L. y Norabuena, R. (2010). Diagnóstico y programa de intervención para el Síndrome de Burnout en profesores de educación primaria de distritos de Huaraz e Independencia. *Revista IIPi*, 13(1), 151-162.

Zúñiga, S. M. C. de. (2013). *Personalidad resistente, autoevaluaciones básicas y capital psicológico en el modelo de demandas y recursos*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.



Apéndice A

Protocolo de Consentimiento Informado

La presente investigación es conducida por Andrea del Pilar Koc Chukuong de la maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

El objetivo de esta investigación es estudiar algunas de las características del ambiente escolar, la motivación y el bienestar en docentes de colegios.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación. Las instituciones educativas en las que laboran no tendrán acceso a sus respuestas individuales. Los resultados que serán presentados en esta investigación serán generales (de toda la muestra recolectada).

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una encuesta virtual, lo que le tomará 15 minutos de su tiempo. Las respuestas de la encuesta se codificarán para poder analizar el resultado.

La información recolectada será almacenada en Google Drive por un periodo no mayor a 5 años, luego de ello la información será destruida.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

He recibido información en forma escrita sobre el estudio mencionado anteriormente. He tenido la oportunidad de hacer preguntas.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que puedo recibir una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio en caso lo requiera y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Andrea del Pilar Koc Chukuong al correo: andrea.koc@pucp.pe o con el Comité de Ética de la Investigación al correo: etica.investigacion@pucp.edu.pe .

Muchas gracias por su participación.

Marque a continuación si acepta o no continuar con la encuesta.

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Acepto

No acepto

