

# PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

## Escuela de Posgrado



“Relación entre contextos motivacionales (apoyo a la autonomía, caos), necesidades psicológicas básicas, autoeficacia, satisfacción laboral y *core of burnout* en docentes de pregrado”

Tesis para obtener el grado académico de Magíster en Cognición,  
Aprendizaje y Desarrollo que presenta:

*Lydia Victoria Córdova Núñez-Melgar*

Asesora:

*Lennia Matos Fernandez*

Lima, 2022

## **Dedicatoria**

A Bruno. Solo los valientes redirigen su vida buscando el camino que les apasiona.

## **Agradecimientos**

Agradezco a Dios, por ser el pilar de mi vida y guiar siempre mi camino.

Agradezco a Lennia, mi asesora, por todas las enseñanzas y su predisposición para orientarme cuando tenía dificultades con algún concepto. Gracias por siempre brindarme un espacio de confianza y seguridad, querida Lennia.

Agradezco a mis padres, Vicky y Rolo, por todas las oportunidades que me brindaron. Por impulsarme a seguir avanzado en lo personal y profesional. Gracias por confiar en mis capacidades para lograr todo lo que me propongo.

Agradezco a mi hermana Claudia por siempre acompañarme mientras trabajo o estudio, por ser mi mejor amiga y confidente. Contigo todo este proceso fue más enriquecedor y divertido, me diste las fuerzas para continuar ¡Te quiero mucho!

Agradezco a mi hermana Sara, por todo su cariño y por siempre motivarme a lograr todas mis metas. Desde lejos siempre me recordaste todas las razones por las que debía seguir creciendo espiritual y profesionalmente.

Agradezco a mis amigos de la maestría, Vero y Walther, los mejores psicólogos que he conocido, de los cuales he aprendido mucho. ¡Gracias por todos sus consejos y por las tan bonitas pláticas!

Agradezco a mis amigos Fernando y Emerson, por darme ánimos para seguir adelante y por apoyarme en cada paso que doy. La Ingeniería me brindó los mejores amigos que hubiese podido tener.

## Resumen

El presente estudio tiene por objetivo analizar la relación entre los contextos motivacionales (apoyo a la autonomía y caos), necesidades psicológicas básicas (satisfacción y frustración), autoeficacia, satisfacción laboral y *core of burnout* en docentes de pregrado. La muestra estuvo conformada por 164 docentes de una facultad de ingeniería de una universidad privada de Lima Metropolitana. La edad promedio de los docentes es de  $M = 49.97$  años ( $DE = 12.4$ ). La información fue recolectada a través de cinco instrumentos de medición que evaluaban las respectivas variables que se muestran en el objetivo. Además, se obtuvieron buenas evidencias de validez y confiabilidad de los instrumentos en la muestra de estudio.

Para analizar el modelo de estudio, se empleó un análisis de senderos y se obtuvo los siguientes índices de ajuste: SBS  $\chi^2(3) = 3.01$ , ( $p = .39$ ), RMSEA = .0053, SRMR = .011, CFI = 1. Se encontró resultados que brindan evidencias sobre la hipótesis de estudio. Se encontró que la percepción que tienen los docentes sobre el apoyo a la autonomía por parte de las autoridades predice de manera positiva la satisfacción laboral y la autoeficacia, teniendo como variable mediadora a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Adicional a ello, se encontró que el caos por parte de las autoridades predice el *core del burnout* de los docentes y una baja autoeficacia, donde esta relación es mediada por la frustración de las necesidades psicológicas básicas. Por otra parte, no se encontró evidencia sobre el rol mediador de la autoeficacia entre la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas y la satisfacción laboral y el *core of burnout*.

Palabras clave: Apoyo a la autonomía, caos, necesidades psicológicas básicas, autoeficacia, satisfacción laboral, *core de burnout*.

## Abstract

This study aims to analyze the relationship between motivational contexts (autonomy support and chaos), basic psychological needs (satisfaction and frustration), self-efficacy, job satisfaction and core of burnout in university teachers. The sample was composed of 164 teachers from an engineering faculty of a private university in Metropolitan Lima. The mean age of teachers is  $M = 49.97$  years ( $SD = 12.4$ ). The information was collected through five instruments that assessed the constructs mentioned in the aim of the study. Moreover, good validity and reliability properties were found in the studied sample.

To test the study model, a path analysis was used, and the fit indices obtained were good: SBS (3) = 3.01, ( $p = .39$ ), RMSEA = .005, SRMR = .011, CFI = 1. Results gave evidence to the hypotheses. It was found that teachers' perception of autonomy support from the authorities positively predicts job satisfaction and self-efficacy, having the basic psychological need satisfaction as a mediating variable. In addition to this, it was found that chaos provided by authorities predicts the core of teachers' burnout and low self-efficacy, and this relationship is mediated by basic psychological need frustration. On the other hand, no evidence was found regarding the mediating role of self-efficacy in the relationship between basic psychological need satisfaction and frustration and job satisfaction and core of burnout.

Keywords: Autonomy support, chaos, basic psychological needs, self-efficacy, job satisfaction, burnout core.

## Tabla de Contenidos

<b>Introducción</b> .....	1
Teoría de Autodeterminación.....	2
La autoeficacia docente.....	6
Satisfacción laboral.....	7
Core del burnout.....	9
<b>Método</b> .....	13
Participantes.....	13
Medición .....	14
Procedimiento .....	19
Análisis de Datos .....	20
<b>Resultados</b> .....	20
Análisis preliminares.....	20
Análisis Descriptivo (medias y desviaciones estándar) y las correlaciones entre los constructos .....	23
Análisis principal: Análisis de senderos .....	25
Modelo de relaciones entre variables: descripción del Análisis de Senderos.....	28
<b>Discusión</b> .....	29
<b>Referencias</b> .....	35
<b>Anexo 1</b> .....	45
<b>Anexo 2</b> .....	46

## Figuras

<b>Figura 1</b> .....	12
<b>Figura 2</b> .....	28

## Tablas

<b>Tabla 1</b> .....	21
<b>Tabla 2</b> .....	23
<b>Tabla 3</b> .....	24
<b>Tabla 4</b> .....	26



## Introducción

La docencia universitaria se caracteriza por las constantes demandas que provienen del alumnado, la administración educativa, la familia y la sociedad. Se exige que los docentes cumplan con diversas funciones como la enseñanza, la investigación y la gestión administrativa. A menudo, todas estas exigencias conducen a mayor estrés, lo que resulta en una disminución del bienestar a nivel global (Keller et al., 2014; Skaalvik y Skaalvik, 2018), donde la calidad de la enseñanza se ve afectada negativamente (Cherkowski, Hanson y Walker 2018; Darling-Hammond 2000; Mankin et al., 2018; Vonderembse et al., 2018) por las experiencias de los docentes con respecto al funcionamiento no saludable con su contexto laboral (Van Horn et al. 2004). Este deterioro del bienestar de los docentes relacionado con el trabajo no puede atribuirse únicamente a los problemas personales; ya que la mayoría de las veces, es el resultado de un contexto de trabajo no propicio (Collie, Shapka y Perry 2012; Pas, Bradshaw y Hershfeldt, 2012), donde se percibe una insatisfacción por el trabajo, falta de compromiso, baja motivación, entre los principales efectos (Van Horn et al., 2004). Sin embargo, esto no se puede generalizar, ya que los contextos laborales son diferentes, las condiciones de trabajo varían de una institución a otra en función de la disponibilidad presupuestal, la legislación vigente, el currículum, las condiciones políticas del país, la filosofía de la universidad, entre otros factores (Restrepo et al., 2013).

Además de estas exigencias que afectan el bienestar docente y la enseñanza, se suma la pandemia de la COVID-19 que trajo consigo un contexto laboral lleno de incertidumbre y, en muchos casos, incluso de desesperanza (Parra Sanchez et al., 2021). Esta pandemia obligó a realizar una transición a contextos remotos de enseñanza de emergencia que creó mayores desafíos por afrontar dentro de la educación superior en el mundo (Fauci, Lane y Redfield, 2020). Sin embargo, este no fue el único desafío, ya que al mismo tiempo los docentes debían lidiar con problemas asociados con la salud mental, el servicio a los estudiantes, los diversos roles por asumir durante la cuarentena y el reconocimiento del impacto financiero de la pandemia en sus vidas (Blankstein, Frederick y Wolff-Eisenberg, 2020). Por último, no se puede dejar de lado la disminución de bienestar que generó el uso de herramientas virtuales sin la debida capacitación previa, lo que se asocia con un mayor estrés al no conocer de las mismas (Robinet, 2020). El contexto laboral donde se desarrolla el docente es importante para el crecimiento personal y profesional así como para el incremento o disminución el bienestar del docente en el lugar de trabajo.

Una variable muy importante en esta situación tan especial (como la pandemia) además de las propias características de todo contexto laboral es la motivación de los docentes (Deci y Ryan, 1985, 2000). En la educación, existe la necesidad de que los docentes se encuentren

motivados con el fin de que puedan afrontar los retos que se presentan y, poder sobrellevar las fuentes de estrés (entre otros) en su contexto laboral (Pascual y Conejero, 2019). Esto se debe a que un docente motivado está más dispuesto a la innovación educativa, al uso de recursos didácticos eficientes en pro de objetivos y se encuentra más comprometido con su trabajo (Pearson y Moomaw, 2005). Considerando estos aspectos, muchos docentes se preocupan por cómo lograr los objetivos académicos y a la vez encontrarse motivados; no obstante, la motivación no solo depende del propio actor, sino también del contexto donde se desenvuelve el docente con los estudiantes, pares y autoridades. Es así que en el presente trabajo se emplea la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2017) como marco teórico de referencia.

## **Teoría de Autodeterminación**

La Teoría de la Autodeterminación, TAD por sus siglas en español, es una macroteoría de la motivación humana. Según Vansteenkiste, Ryan y Soenens (2020) la TAD tiene una visión orgánsmica del yo y cómo éste juega un papel integrador en el desarrollo a nivel cognitivo, afectivo y social. Es decir, la teoría se ocupa del funcionamiento del yo, de su organización de la experiencia con el contexto y su regulación e integración de impulsos, emociones, motivos y valores (Ryan, Deci, Vansteenkiste y Soenens, 2021). Según Vansteenkiste y Ryan (2013), esta teoría especifica tanto los mecanismos que están involucrados en el crecimiento psicológico como los elementos de los contextos sociales que facilitan o socavan los procesos de desarrollo humano.

Esta macroteoría abarca seis distintas subteorías, siendo una de ellas la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas, en adelante TNPB, por sus siglas en español. Según Ryan y Deci (2017) la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas es esencial para el desenvolvimiento óptimo, así como para iniciar comportamientos adaptativos, siendo estos los nutrientes esenciales para la salud psicológica, el bienestar y el desempeño de un individuo. Las necesidades psicológicas básicas son: la autonomía (libertad de sentir que es uno quien toma las decisiones de involucrarse o no en una actividad), la competencia (dominar tareas a través de la experiencia, sentirse eficiente) y la relación (sentido de pertenencia, formar vínculos cálidos, cercanos y de respeto con otras personas; Aelterman, Vansteenkiste, Van Keer y Haerens, 2016; Vansteenkiste, Aelterman, De Muijnck, Haerens, Patall y Reeve, 2018).

Las necesidades psicológicas básicas son esenciales para el bienestar psicológico, el desarrollo social y la satisfacción personal de cualquier persona. La TNPB se ha estudiado en diversos campos, como la salud física, mental, académica, entre otros, dado que predice el funcionamiento óptimo y bienestar de las personas. En el ámbito de la educación, las investigaciones muestran que los contextos de apoyo a las necesidades y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas contribuyen con resultados positivos tanto entre los estudiantes



(Assor et al., 2018; Jang et al., 2009; Kaplan, 2018) como entre los docentes (Cheon et al., 2020; Roth et al., 2007; Roth, 2014). Mientras que la frustración de las necesidades psicológicas básicas puede conducir a la búsqueda de sustitutos de las necesidades e inducir comportamientos compensatorios negativos (Ryan, Deci, Grolnick y La Guardia, 2006). En el presente estudio, se plantea investigar los resultados adaptativos y poco adaptativos de los docentes relacionados con los contextos (de apoyo o de obstaculización) que satisfacen y frustran las necesidades psicológicas básicas de las personas.

Los contextos que apoyan las NPB, son microsistemas que favorecen el bienestar del individuo. Según Reeve (2013), para satisfacer las NPB se requiere de contextos de apoyo a la autonomía y de estructura (que apoya la necesidad de competencia). El apoyo a la autonomía es un antecedente social y contextual crucial para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y, en consecuencia, para el bienestar (Ryan y Deci, 2000). Existen estudios que respaldan esta premisa, como la investigación de Collie et al. (2016) donde se encontró que la percepción de apoyo a la autonomía por los docentes tuvo una relación positiva con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el trabajo, en particular con la satisfacción de la autonomía y con las relaciones con sus colegas y, en menor medida, con la competencia y con la relación con los estudiantes.

Los contextos que apoyan la autonomía de los docentes, reconocen la perspectiva del docente y lo empoderan con un sentido de elección sobre su comportamiento, se confía en el criterio de cada docente para realizar actividades sin supervisión, tomando en consideración que son conscientes de las consecuencias de sus decisiones (Eyal y Roth, 2011). Respecto a lo último, existen instituciones educativas que crean ambientes que apoyan la autonomía, al promover la participación de los docentes en la toma de decisiones sobre su enseñanza, aportan flexibilidad en las acciones que realice el docente en pro de sus sesiones, actividades y curso a cargo. Este apoyo a la autonomía favorece el sentido de voluntad del docente y promovería un locus de causalidad percibido interno, donde el docente percibirá el efecto de su actuación (Reeve, et al., 2003).

Por otra parte, existen contextos donde no hay un apoyo de la autonomía o de la necesidad de competencia. Pelletier et al., (2002) sostienen que estos contextos crearán una desvalorización del docente, ya que promueven el autoritarismo y pocas oportunidades de crear espacios de diálogo, así como una suerte de individualismo al laborar. Estos contextos pueden ser de control (vs. apoyo a la autonomía) o de caos (vs. la estructura o el apoyo a la necesidad de competencia). Los contextos de control según Ryan y Deci (2020) llevan a los individuos a experimentar conflictos y presiones, probablemente reducen los estados motivacionales autónomos y frustran las necesidades psicológicas básicas. En esta misma línea, Pelletier, Séguin-Lévesque y Legault (2002) sostienen que, los contextos que obstaculizan las NPB de los docentes generan control y

presión desde arriba (autoridades) que frustra la necesidad de autonomía y, por ende, la motivación de los docentes, siendo afectados y limitados en su entorno inmediato. Por lo general, esto suele ocurrir por los contextos de control rígidos que son ocasionados por parte de la directiva general, presiones por parte de sus pares/colegas, las políticas de la institución educativa y el currículo educativo.

Por ejemplo, la investigación de Muñoz ya en el 2000 planteaba que el control que traía consigo los nuevos modelos universitarios, generaban un control social que exigían un nuevo modelo de docente universitario que, además de dominar la materia, conociera cómo unir la investigación y la gestión, exigiéndole además que mantenga una formación psicopedagógica para aprender a enseñar. Adicionalmente, mientras realiza todas estas tareas, se espera que el docente se encuentre regulado emocionalmente para poder abordar problemáticas del alumnado. El control por parte de las autoridades en contextos como: evolución acelerada de la tecnología, cambios en los medios de comunicación y encuentros generacionales con los estudiantes, crean contextos laborales donde el docente universitario se encuentra inmerso en presiones frecuentes (Pelletier, Séguin-Lévesque y Legault, 2002), que terminan por frustrar las necesidades psicológicas básicas lo cual afecta su desempeño y bienestar (Ryan y Deci, 2017).

Es necesario recalcar que, así como se describieron los contextos de apoyo a la autonomía vs contextos de control, también es importante estudiar los contextos de estructura. Según Reeve (2006) la estructura se refiere al grado que las autoridades brindan información necesaria, indicaciones claras que ayuden a sostener las instrucciones, así como orientación y retroalimentación básica para quienes reciben la información se sientan competentes al realizar lo que se espera de ellos. Los contextos de estructura o de apoyo a la competencia, usualmente tienen autoridades que determinan las principales reglas, comunican las expectativas claras y se comportan de forma contingente con lo que solicitan. Cuando existe una falta de estructura se evidenciarán entornos educativos permisivos, flojos e incluso contextos caóticos (Vansteenkiste et al., 2012).

Para un contexto de pandemia en donde los docentes debían afrontar una educación remota de emergencia y a distancia, sin necesariamente encontrarse preparados para ello, los contextos caóticos fueron los predominantes. Era una situación nueva para todos tanto para los docentes, como para las autoridades así como para los estudiantes. Al revisar la literatura en el Perú, se encontró en la investigación de Koc (2019) en la que ella encontró que las presiones a las que se veían expuestas las docentes era debido a contextos caóticos. Si bien Koc (2019) trabajó con docentes de inicial para identificar las principales presiones a las que se veían expuestas, se identificó que los principales estresores se asociaban con un contexto caótico en donde los docentes se sentían presionados por un contexto caótico en el que no existía claridad sobre lo que

se pedía o requería. Al revisar el instrumento empleado en la investigación de Koc (2019), este podía ser empleado también con docentes universitarios (ver la sección de Medida para mayor información). Por ello, debido a la situación de pandemia por el Covid-19 que fue el contexto en el que se dio esta investigación, se consideró pertinente estudiar el contexto caótico.

Los contextos donde se manifiesta el caos (y no contextos estructurados) no proporcionan procedimientos establecidos, no se aclaran las expectativas ni se brinda una completa información educativa (Kaplan, 2021), lo que genera incertidumbre en los docentes, se les dificulta identificar sus responsabilidades específicas, así como entender qué es lo que se espera de ellos. Cuando no el centro educativo se torna caótico, al no distinguir las funciones, tareas, objetivos, entre otros, se crea un malestar docente que se puede ver reflejado en su estilo motivacional de enseñanza y en su desempeño (Lucas et al., 2012).

Asimismo, las consecuencias en la educación superior como el cambio forzado al aprendizaje remoto debido a la pandemia, trajo consigo contextos caóticos, dado que ni los docentes universitarios ni los estudiantes estaban preparados para el rápido cambio a la enseñanza virtual, incluso muchas universidades carecían de docentes con experiencia en la enseñanza en línea (Tereseviciene, Trepule, Dauksiene, Tamoliune y Costa, 2020). Ante esto, Morales (2020) sostiene que, para algunas autoridades el lidiar con contextos de caos emergentes por la COVID-19 pudo ser una prueba de competencias sobre innovación y creatividad, pero para muchos fue un momento de tensión, frustración y estrés que paralizaría al usuario e incapacitaría el poder adaptarse a ese nuevo contexto.

Con relación a lo mencionado, se ha decidido trabajar con el contexto de apoyo a la autonomía y con el contexto caótico. Debido a la pandemia por la COVID-19, los participantes se han encontrado en un contexto donde no se sabía cómo trabajar, donde no había aún lineamientos que seguir ante tal suceso ni las expectativas eran claras. Además, hubo una suerte de desorganización producido al cambiar radicalmente la modalidad de trabajo hacia un entorno virtual no conocido por todos. Adicionalmente, al revisar la literatura se encuentran algunos estudios sobre los contextos controladores y en mucho menor medida aparecen los estudios en contextos caóticos, el cual se consideró más pertinente al momento en que se dio este estudio.

En esta investigación, se estudiará la relación entre los contextos motivacionales (de apoyo a la autonomía y caos), la autoeficacia, la satisfacción laboral y *core of burnout*. A continuación, se presenta mayor información sobre la autoeficacia docente y su relación con las variables de estudio.

## La autoeficacia docente

La Teoría Social Cognitiva propuesta por Bandura (1991) sostiene que, la autoeficacia, es la creencia que tiene una persona en su capacidad de tener éxito en una situación particular debido a sus habilidades y experiencias pasadas. Numerosos estudios han identificado una relación positiva entre la autoeficacia para cumplir objetivos académicos y el posterior logro de estos objetivos (Pajares, 1996; Schunk, 1995). Bandura (1997), postula que el logro humano depende de las interacciones entre los comportamientos, los factores personales (p. ej., creencias) y el contexto social en que se desenvuelve. Por esta razón, se estudia esta relación, ya que existen muchos contextos que pueden facilitar o socavar el desarrollo de la autoeficacia.

La investigación de Wang y Netemeyer (2002) respalda esta relación, al encontrar evidencia sobre cómo la percepción de los contextos que apoyan la autonomía, se relaciona positivamente con la autoeficacia. Se menciona que, cuando los trabajadores se sienten capaces de realizar sus labores, se refuerza la creencia que tienen sobre sus habilidades para resolver algún problema y lograr un resultado esperado.

Un contexto que favorece las necesidades psicológicas básicas, es un ambiente donde el docente puede reflexionar sobre su propio desempeño y crecer profesionalmente con el soporte de su equipo. Además, es un contexto donde los colegas y autoridades (como directores) brindan una retroalimentación oportuna, para que así el docente pueda evaluar las creencias que tiene y relacionarlas con su desarrollo docente. Asimismo, el modelamiento contextual es una herramienta fundamental en la autoeficacia, por lo que el trabajo que realicen sus pares o autoridades, influirá en su propia práctica docente (Erdem & Demirel, 2007). Por último, un contexto que favorece las necesidades psicológicas básicas no fomenta un ambiente competitivo, por el contrario, encuentra un ambiente cooperativo guiado por un aprendizaje por observación (Lu et al., 2015).

Existen otros constructos que establecen una relación positiva con la autoeficacia. Dentro de los constructos que se estudian se encuentran la satisfacción laboral y el *burnout*. En primer lugar, con respecto a la relación entre la autoeficacia y la satisfacción laboral, Türkoglu et al., (2017) sostienen que, al examinar la relación de la satisfacción laboral en los docentes, se encontró que la autoeficacia del docente fue un predictor positivo significativo. Esto ocurre porque cuando existen altos niveles de autoeficacia, las personas confían en su capacidad para responder a estímulos externos, lo que se relaciona con su forma de percibir y procesar las demandas ambientales (Salanova, Grau y Martínez, 2005). Las personas con mayores creencias de autoeficacia profesional tienen pensamientos más optimistas que favorecen su compromiso y satisfacción laboral (Salanova et al., 2005). Además, Judge et al., (2000) sostienen que la autoeficacia tiene un impacto en la satisfacción laboral debido a la asociación entre las

capacidades del individuo y el éxito laboral, esto se debe a que las personas con altas creencias de autoeficacia enfrentan las dificultades, muestran mayor resiliencia y persisten en sus objetivos.

Con respecto a la autoeficacia y el “*burnout*”, la investigación de Friedman (2003) indica que la autoeficacia de los docentes tiene una correlación negativa con los niveles percibidos de agotamiento emocional y de despersonalización (*core of burnout*) entre los docentes. Así, los docentes con baja autoeficacia experimentan mayores dificultades de enseñanza, niveles más bajos de satisfacción laboral y niveles más altos de estrés y agotamiento relacionado con el trabajo (Caprara, Barbaranelli, Borgogni y Steca, 2003; Skaalvik y Skaalvik, 2009). Investigaciones previas han proporcionado evidencia de que variables personales como tener una alta autoeficacia (Chan, 1998, 2002; Doménech-Betoret, 2006; Van Dick y Wagner, 2001) reducen el riesgo de padecer el síndrome de *burnout*. Específicamente en los resultados del estudio de Doménech-Betoret (2006) se encontró que los docentes con un alto nivel de autoeficacia y más recursos de afrontamiento reportaron sufrir menos estrés y burnout que los docentes con un bajo nivel de autoeficacia y menos recursos de afrontamiento.

Por último, con respecto a la relación con la variable de apoyo a la autonomía y la autoeficacia de los docentes, esta última aumenta a medida que los docentes se sienten más autónomos para innovar en su enseñanza (Lu, Jiang, Yu y Li, 2014; Skaalvik y Skaalvik, 2014). Este punto es consistente con el hallazgo de Güvenç (2011), quien encontró que existe una relación positiva, moderada y significativa ( $r = 0.43$ ,  $p < .01$ ) entre el apoyo a la autonomía percibida por los docentes y las creencias de eficacia personales.

A continuación, se describirá la relación entre la satisfacción laboral y las otras variables de estudio.

## **Satisfacción laboral**

La satisfacción laboral es una respuesta afectiva o emocional positiva hacia el trabajo en general o hacia alguna faceta de este (Extremera et al., 2013). La satisfacción laboral, se basa en la estimulación de situaciones agradables en el trabajo y los sentimientos positivos de los empleados con respecto a su entorno (Zhu, 2013). En el caso de los docentes, la satisfacción laboral se puede medir en las reacciones afectivas con respecto a su rol y la relación que este tiene con sus estudiantes, pares y con las autoridades (Skaalvik y Skaalvik, 2011).

Existen diversos estudios que contemplan la relación entre la autoeficacia docente y la satisfacción laboral. Los resultados mantienen una correlación positiva, es decir, a mayor autoeficacia docente, mayor compromiso y satisfacción laboral (o viceversa). Por ejemplo, en el estudio de Salanova, Grau y Martínez (2005) se pone en manifiesto que la autoeficacia modela la relación entre las demandas que perciben los trabajadores en sus escenarios laborales, como

también la conducta, por lo que facilita el afrontamiento de cualquier adversidad y por ende el trabajador mantiene una satisfacción laboral.

Por otra parte, también se ha revisado en la literatura la relación entre el apoyo a la autonomía y la satisfacción laboral (variables de salida). Deci et al. (1989) realizaron una investigación con empleados de diferentes campos laborales y se encontró que la satisfacción laboral se asocia positivamente con las percepciones de un contexto de trabajo que apoya la autonomía. Deci et al. (2001) sostienen en otro estudio que, el apoyo a la autonomía predice la satisfacción laboral a través del cumplimiento de las metas intrínsecas. Asimismo, en el campo educativo, Chang et al. (2015) investigaron en una muestra de 1501 directores educativos donde los resultados muestran que es más probable que los docentes se comprometan afectivamente con sus centros educativos y tengan mayor satisfacción laboral cuando perciben que sus autoridades brindan más apoyo a la autonomía. Además, Lee y Nie (2014) hallaron una relación positiva entre el apoyo a la autonomía y la satisfacción laboral, donde el apoyo a la autonomía precedía la satisfacción laboral. De igual forma se tiene el estudio de Skaalvik y Skaalvik (2014) donde se encuentra una relación positiva entre estas dos variables.

A continuación, presentará ahondará sobre la variable “*core of burout*” y cómo se relaciona con las otras variables de estudio.

## **Burnout**

Según Maslach (2009), el burnout laboral es un síndrome psicológico que implica una respuesta prolongada a estresores interpersonales crónicos en el trabajo. Esta respuesta prolongada puede manifestarse de diversas formas, entre ellas se encuentran los problemas de salud física y salud mental. Este síndrome se ha pronunciado y particularmente caracterizado en profesionales dedicados a tareas asistenciales, cuyo trabajo se desarrolla en permanente contacto con otras personas a las que se está ofreciendo un servicio, como, por ejemplo, los docentes (Extremera et al. 2003). Las consecuencias del *burnout* en docentes se dieron a conocer cuando bajo ciertos contextos laborales, los docentes comenzaban a reportar bajas laborales de tipo psiquiátrico, bajo rendimiento en el trabajo, mayor absentismo, menor compromiso con la enseñanza y empezaban a somatizar a través de enfermedades físicas (migrañas, úlceras, reactividad cardiovascular) (Randelovic y Stojiljkovic, 2015).

Según los estudios realizados por Maslach, el *burnout* estaría compuesto por tres dimensiones fundamentales: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal (Maslach, 1982, 1999). Para el presente trabajo, se emplea el “*core del burnout*” compuesto por dos dimensiones: agotamiento emocional y despersonalización. Se estudian estas dos dimensiones, dado que las fases de agotamiento emocional y despersonalización, se

encuentran vinculadas en un orden secuencial de desarrollo (Leiter, 1990). Leiter (1990) refiere que el agotamiento emocional ocurre primero debido a los factores estresantes del trabajo y, en una segunda etapa, la despersonalización aparece ya que sirve de apoyo para que una persona pueda lidiar con el agotamiento emocional mediante el uso de esta como estrategia de afrontamiento. Las dimensiones del *core of burnout* se encuentran relacionadas por ello se decidió trabajar con este constructo ya que ambas permiten una mejor comprensión del síndrome. Adicionalmente, la (baja) autoeficacia se desarrolla de forma independiente del agotamiento emocional y la despersonalización (Leiter, 1993) y no se encuentra vinculada de forma secuencial. En esta investigación se trabaja con la autoeficacia docente tal como se mencionó anteriormente.

## **Core del burnout**

La primera dimensión se refiere al agotamiento emocional, esta representa el cansancio que puede padecer una persona cuando se enfrenta a situaciones de constante estrés (Maricuțoiu et al., 2017). El cansancio emocional se refiere a sentimientos de vacíos crónicos, sobre exigencia física ligada a factores afectivos donde las personas refieren sentirse emocionalmente exhaustas durante su horario laboral y luego de permanecer mucho tiempo en su área de trabajo. En el caso de los docentes, se presenta cuando carecen de suficiente energía para enfrentar otro día de enseñanza, tienen problemas con las autoridades o estudiantes y no cumplen las labores administrativas (Faskhodi y Siyyari, 2018). Según Maslach (2009), las fuentes principales de este agotamiento emocional son la sobrecarga laboral y el conflicto personal en el trabajo. En el estudio de Ariani (2019) se indica que las tres necesidades psicológicas básicas (la necesidad de autonomía, competencia y relación) pueden aumentar el apego y reducir el agotamiento, sobre todo en el campo de la educación. En ese mismo estudio se discute como la necesidad de autonomía se relaciona negativamente con el burnout, esto se debe a que la falta de placer y libertad psicológica hará que el individuo no tenga todos los recursos. Asimismo, la necesidad de competencia se relaciona negativamente con el agotamiento emocional.

La segunda dimensión se refiere a la despersonalización o el cinismo, que representa el componente del contexto interpersonal del burnout, ya que las personas que lo experimentan suelen comportarse de forma distante con sus colegas, se mantienen desvinculados a su ámbito laboral y tienden a tener respuestas negativas, sin la necesidad de algún ataque o provocación de esa respuesta (Betoret y Artiga, 2010; Maslach, 2009). En el caso de los docentes, se manifiesta cuando existe un mayor aislamiento, ya sea en su área de trabajo o en la participación activa con sus colegas. Esta dimensión suele ser una respuesta al exceso de agotamiento emocional, dado que, si la persona está trabajando de forma más intensa y haciendo demasiadas cosas, voluntaria o involuntariamente comenzará a apartarse de su entorno, lo que conlleva a una deshumanización (Maslach, 2009). En el estudio de Ariani (2019) se evidencia como la necesidad de relación se

relaciona negativamente con el *burnout*, especialmente en la dimensión de despersonalización donde se refleja una menor capacidad de respuesta hacia los demás.

El *core of burnout* mantiene un componente transaccional entre la relación existente de un individuo con su lugar de trabajo (Maslach, 2009). En el campo de la docencia, la relación que existe entre el docente, el estudiante y su centro laboral puede ser gratificante y adaptativa; sin embargo, trabajar muchas horas y realizar actividades extracurriculares para poder ayudar a un estudiante puede desembocar en sobreesfuerzos y excesiva carga emocional y física (Maslach, 2016). Las consecuencias del *core of burnout* pueden iniciar desde un sobre esfuerzo en el trabajo, sentimientos de vacío, frustración al no alcanzar los objetivos marcados, problemas de sueño y ser susceptible a diversas enfermedades con sus colegas, superiores o con el área administrativa de la entidad donde labora (Fontes, 2020).

Asimismo, existen diversos estudios en el contexto peruano, en los cuales se ha encontrado una correlación negativa entre el *burnout* y la autoeficacia. Fernandez-Arata (2008) menciona en su estudio sobre el *burnout*, autoeficacia y estrés en docentes peruanos de educación básica que, se encuentran correlaciones negativas entre la autoeficacia percibida y las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización del *burnout* y correlaciones positivas entre la dimensión de autoeficacia percibida y la dimensión de realización personal del *burnout*. Es decir, a mayores puntajes en autoeficacia percibida, menor burnout y viceversa (Fernandez-Arata, 2008).

Por lo expuesto anteriormente, el objetivo principal de esta investigación es estudiar la relación entre los contextos motivacionales (apoyo a la autonomía y caos), necesidades psicológicas básicas (satisfacción y frustración), autoeficacia docente, satisfacción laboral y *core of burnout*. Por otra parte, un objetivo específico de la investigación es estudiar las propiedades psicométricas de los instrumentos de recolección de información en la muestra de docentes de una facultad de ingeniería de una universidad privada de Lima (Perú).

Con los resultados obtenidos, se podría discutir sobre las acciones que las autoridades podrían realizar para facilitar entornos de apoyo a la autonomía y a su vez minimizar los contextos caóticos donde el funcionamiento del docente se puede ver amenazado por un desorden y mal funcionamiento de la institución educativa.

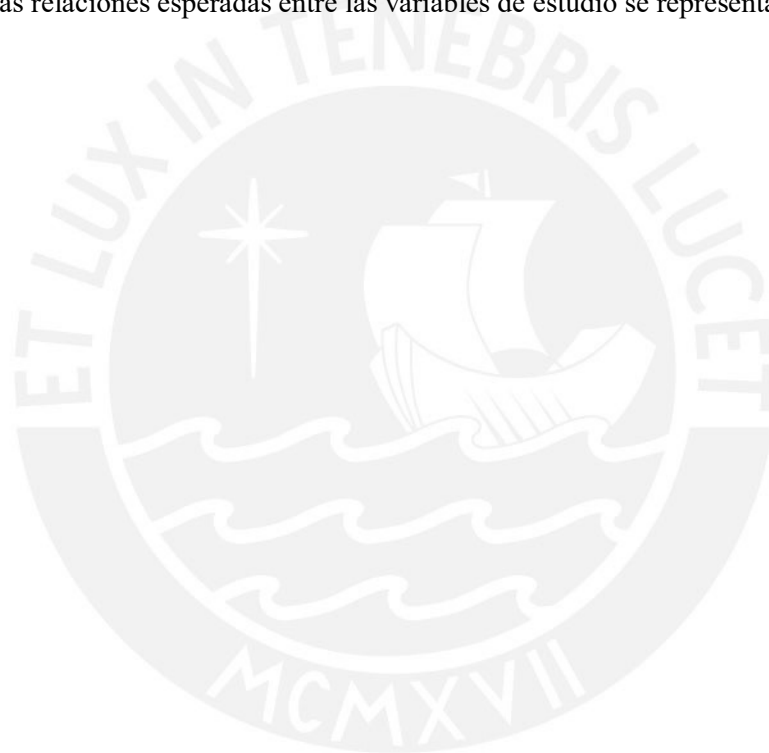
En el estudio se espera que:

- La percepción de los docentes con relación al contexto motivacional de apoyo a la autonomía, será predictor positivo de la satisfacción laboral y a la autoeficacia, teniendo como variable mediadora a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.



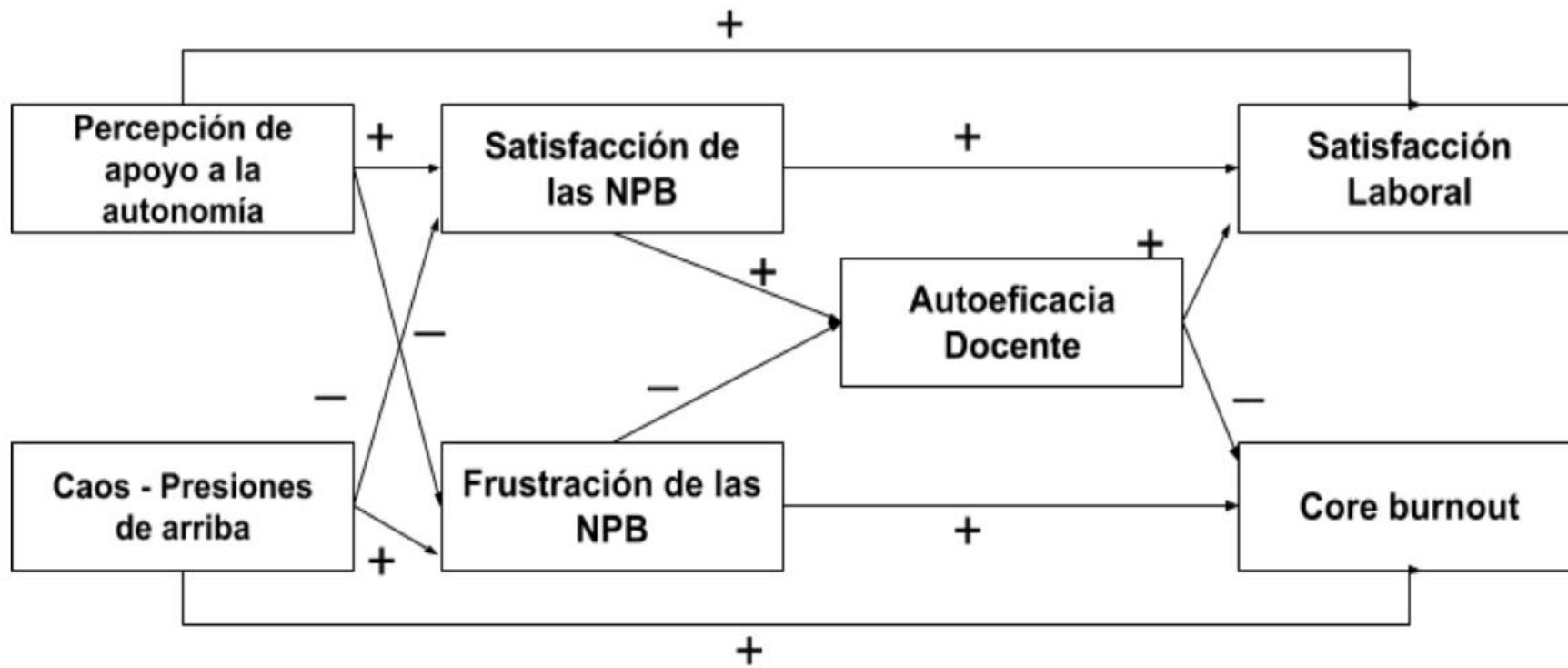
- La percepción que los docentes poseen respecto al contexto motivacional de caos, será predictor positivo del *core del burnout* de los docentes y será predictor negativo de la autoeficacia; y esta relación mediada por la frustración de las necesidades psicológicas básicas.
- Por otro lado, a mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, mayor la autoeficacia y la satisfacción laboral. A mayor frustración de las necesidades psicológicas básicas, menor la autoeficacia docente y mayor el *core de burnout*.
- Por último, se espera que la autoeficacia sea mediadora, al menos parcialmente, de la relación entre la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas y la satisfacción laboral y el *core of burnout*.

El modelo de las relaciones esperadas entre las variables de estudio se representa en la Figura 1.



**Figura 1**

Modelo de estudio



# Método

## Participantes

Los participantes que formaron parte de la muestra fueron 167 docentes de pregrado ( $n=167$ ) de una facultad de ingeniería de una universidad privada de Lima Metropolitana. Los docentes que participaron tienen a su cargo un curso o más dentro de la facultad. Es necesario señalar que, se eliminaron los cuestionarios que tenían respuestas faltantes en al menos 10% de los ítems. La muestra final estuvo compuesta por 164 docentes.

Esta es una muestra intencional en la que los criterios de inclusión fueron que los participantes fueran docentes universitarios activos de la facultad, esto es que tengan al menos un curso a su cargo al momento de responder el cuestionario y que el curso a su cargo sea al menos de quinto ciclo de la facultad. Aquellos docentes que tuvieran algún cargo administrativo también podían participar.

La mayoría de los participantes de la muestra estuvo conformada por hombres (64.6%; mientras que 35.4% reportó ser mujer). La edad promedio de los docentes fue de 48.26 años ( $DE = 12.68$ ) y se encontraron en un rango de 29 y 72 años de edad. El 28.7% de los participantes reportó edades entre 29 y 39 años, 19.5% entre 40 y 50 años; 34.1% entre 51 y 61 años y 17.7% entre 62 y 72 años. Para esta investigación, se trabajó con todos los participantes que respondieron el cuestionario ya que la población estaba conformada por todos los docentes de una facultad y la muestra por todos los que cumplieran los criterios de inclusión señalados anteriormente.

Por otra parte, se halló que un 92.1% de los docentes trabajan en una universidad privada, mientras que un 7.9% reportó trabajar en una universidad pública y privada. Con respecto al tipo de trabajo que tiene (tiempo completo, 40 horas; medio tiempo, 20 horas y, tiempo parcial por horas,), el mayor porcentaje de los participantes (48.2%) trabaja a tiempo parcial por horas, el 24.4% trabaja a medio tiempo y el 27.4% trabaja a tiempo completo.

Con respecto a los años de experiencia total del docente se obtuvo una media de 16.77 años ( $DE = 16.77$ ) mientras que los años de experiencia docente en la institución donde laboran actualmente fue de 12.71 años ( $DE = 7.34$ ).

En relación al estado civil, el 43.9% de los participantes es casado/a o conviviente, un 34.1% es soltero/a sin pareja, un 14% es soltero/a con pareja, un 5.5% es divorciado/a o separado/a y un 2.4% reporta ser viudo/a. Por último, también se les solicitó a los participantes que señalen si tenían hijos y los/as docentes señalan que en promedio tienen 1.16 hijos.

Adicionalmente, se hicieron preguntas con respecto a la estabilidad de la conexión del internet y el 84.1% menciona que su conexión a internet era estable, mientras que un 15.9% menciona que el internet con el que cuenta era inestable. En relación a las horas de dictado virtual (Zoom/Meets/Teams u otra plataforma) a la semana se obtuvo un promedio de 15 horas de dictado a la semana.

## **Medición**

Con relación a las variables de la investigación, se utilizaron instrumentos de autorreporte para su medición. En cada uno de los instrumentos, cuando se hace referencia a las autoridades en esta investigación, se ha decidido categorizar de forma general a dichas autoridades incluyendo al decano, jefes y coordinadores. Es decir, en este caso no se trabajó con submuestras de categorías específicas de autoridades, ya que preguntar por cada una de estas categorías haría que el cuestionario sea muy largo y porque para fines de esta investigación se optó por trabajar con las autoridades en general y además los participantes pertenecen a una facultad en específico de una universidad privada de Lima Metropolitana. Adicional a ello, todos los participantes se rigen de la misma organización y estructura al cumplir su práctica docente dentro de la facultad.

### **Cuestionario de satisfacción y frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas.**

Se utilizó el Cuestionario de Satisfacción y Frustración de Necesidades Psicológicas Básicas elaborado por Chen et al., (2015). Esta escala contiene 24 ítems agrupados en seis sub-factores que miden la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas. Cada sub-escala contiene cuatro ítems que miden la satisfacción (12 ítems) y la frustración (12 ítems) de cada una de las necesidades psicológicas básicas. Un ejemplo de satisfacción de las NPB en el cuestionario es: “Siento que tengo la libertad y la posibilidad de elegir las cosas que asumo” el cual pertenece a la satisfacción de la autonomía; por otra parte, un ejemplo de frustración de la autonomía es: “Siento que la mayoría de las cosas que hago, las hago porque tengo que hacerlas”. Para el presente estudio, se adoptó el fraseo de algunos ítems para aplicarlos en el contexto de los docentes universitarios. Para el mismo ejemplo anterior, se realizó la siguiente modificación: “Siento que tengo la libertad y la posibilidad de elegir lo que hago en mis clases”, y “Siento que la mayoría de las cosas que hago en mis clases, las hago porque “tengo que hacerlas”. Se empleó una escala Likert de 7 puntos donde 1 corresponde a “Totalmente en desacuerdo” y 7 a “Totalmente de acuerdo”.

En cuanto a las evidencias de la validez en el estudio de Chen et al., (2015), se investigó una muestra 1051 participantes con una edad promedio de 20 años. Los participantes fueron estudiantes universitarios de Bélgica, China, Estados Unidos y Perú. Se estudió un modelo de seis factores, donde se obtuvieron índices de ajustes significativos:  $SBS-\chi^2(231) = 441.99$ ,  $CFI = 0.95$ ,  $RMSEA = .04$  y  $SRMR = .04$  (Chen et al., 2015), dando evidencias para la estructura de los seis

sub-factores. En el caso de los jóvenes universitarios del Perú, se halló una consistencia interna de 0.78 y 0.74 para la frustración y satisfacción de la necesidad de autonomía respectivamente, así como para la frustración y satisfacción de la relación con un 0.64 y 0.75 respectivamente y, por último, para la necesidad de competencia se halló un 0.68 y 0.78 para la frustración y satisfacción, respectivamente.

En el caso de docentes, Caro (2015) investigó una muestra de docentes de primaria y secundaria de instituciones educativas de Lima, donde se realizó un análisis factorial exploratorio. La medida de adecuación de la muestra Kayser-Meyer-Olkin fue de .94 y el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ( $X^2 = 2912$ ,  $gl = 276$ ,  $p < .001$ ) por lo cual se pudo continuar con la interpretación de los resultados. Se obtuvo dos áreas de satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas alcanzando cargas factoriales en el área de satisfacción en un rango de 0.70 a 0.95 y en el área de frustración en un rango de 0.57 y 0.86. Asimismo, se realizó un análisis de confiabilidad para cada área donde se halló un alfa de Cronbach de 0.93 para la subescala de frustración y 0.98 para la subescala de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

**Escala de Caos (presiones en el trabajo por parte de las autoridades).** Se utilizó el cuestionario de Koc (2019) de presiones en el trabajo por parte de las autoridades. Esta escala se realizó a partir de la literatura de Pelletier (2012) y de las entrevistas que se realizaron a 11 docentes en donde se le preguntaban acerca de su sentir con respecto a cuáles eran las presiones que percibían por parte de las autoridades. Las presiones que se identificaron provenían de un estilo de caos con respecto a la coordinación y organización por parte de las autoridades. Los contextos caóticos no proporcionan procedimientos establecidos, no se aclaran las expectativas ni se brinda una completa información educativa (Kaplan, 2021).

El cuestionario consta de 8 ítems que miden las percepciones de los docentes sobre la presión en el ámbito laboral, que en este caso provenía de un contexto caótico por parte de las autoridades. El cuestionario utiliza la escala Likert del 1 al 7, donde 1 es “Totalmente en desacuerdo” y 7 es “Totalmente de acuerdo”. En la presente investigación, se emplearon 7 ítems (uno se descartó por no adaptarse a los docentes universitarios). A continuación, un ítem de ejemplo del cuestionario, con la adaptación a docentes universitarios: “Existe mucha desorganización por parte de las autoridades, lo cual afecta mi desempeño en el aula”. El cuestionario permite identificar las presiones debido a un contexto de desorganización y caos por parte de las autoridades con respecto a la coordinación y a las tareas que exigían.

Para analizar las evidencias de validez del cuestionario, Koc (2019) realizó un análisis factorial exploratorio, donde se encontró un análisis de confiabilidad con un Alfa de Cronbach de

0.89 el cual es un valor alto, con una correlación ítem total corregida de 48 - .78. Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ( $X^2 = 781.05$ ,  $gl=28$ ,  $p < .001$ ).

**Cuestionario de clima en el trabajo: Apoyo a la autonomía en el trabajo.** Se empleó el cuestionario de apoyo a la autonomía por Baard y Deci (2004) adaptación Fischman y Matos (reporte interno). El instrumento se empleó en docentes de educación inicial, primaria y secundaria en la investigación de Koc (2019). El instrumento de 6 ítems y mide el apoyo a la autonomía por parte de las autoridades hacia sus trabajadores. En la presente investigación se adaptaron los ítems para incluir las diferentes autoridades a los que los docentes universitarios se relacionan. Un ejemplo de ítems es: “Siento que las autoridades (facultad, departamento o coordinadores de carrera) me comprenden”. Se empleó una escala Likert del 1 que es: “Totalmente en desacuerdo” al 7 que es: “Totalmente de acuerdo”. Vale la pena comentar que en el presente estudio se han incluido a las autoridades a las que los docentes se vieron expuestos durante el ciclo. No se consideró incluir un ítem para cada una de las autoridades para no extender el cuestionario haciendo que los docentes respondan el mismo ítem para cada caso. Esta vez, se solicitó una respuesta que hiciera referencia a las autoridades durante la pandemia.

Con respecto a la validez factorial de la prueba, se realizó un análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales y rotación VARIMAX y se encontró que la medida de Kayser-Meyer-Olkin (KMO) fue de .94. Asimismo, el test de Esfericidad de Bartlett fue significativo ( $p < .001$ ). Por último, las cargas factoriales de los ítems, se encontraban entre los valores de 0.64 y 0.81. Es preciso mencionar que, en el estudio de Koc (2019) se realizó un análisis de confiabilidad del instrumento donde se halló un alfa de Cronbach de 0.95.

**Cuestionario de Burnout.** El Cuestionario de Burnout elaborado por Maslach y Jackson (1986) es uno de los instrumentos más utilizados para medir la presencia del síndrome de Burnout. Este cuestionario mide tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal. En términos psicométricos, los autores reportaron coeficientes de consistencia interna en los rangos de .71 a .90 (Richarsen y Martinussen, 2004; García, Herrero y León, 2007). El Cuestionario de Burnout ha sido adaptado a diferentes idiomas, entre ellas al español. Para la presente investigación se utilizará el cuestionario por Seisdedos (1997). Este cuestionario contiene 22 ítems agrupados en tres factores que miden el agotamiento emocional, la despersonalización y la realización personal en el trabajo. Sin embargo, solo se utilizará 14 ítems (agotamiento emocional y despersonalización), ya que se desea estudiar solo el “*core del burnout*”.

En el cuestionario se utilizó una escala de frecuencia que puntúa desde 0 (nunca) hasta 6 (todos los días). De los 14 ítems, nueve (9) ítems evalúan el agotamiento emocional y cinco (5) ítems la despersonalización. Un ejemplo de ítem es: “Me siento emocionalmente agotado/a por

mi trabajo”, como parte de la dimensión de agotamiento emocional y el ítem: “Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo la profesión docente”, para la dimensión de despersonalización. Como sustento de los valores de confiabilidad del cuestionario en español de Seisdedos (1997) utilizado, se encontraron los coeficientes alfa de Cronbach de 0.90 y 0.79 para el agotamiento emocional y la despersonalización respectivamente. Además, la prueba de esfericidad de Bartlett del cuestionario fue significativa y la prueba de adecuación de la muestra obtuvo un valor de  $KMO = 0.774$ .

**Escala de Autoeficacia Docente.** El instrumento de Escala del Sentido de Autoeficacia Docente (formato corto), ESAD por sus siglas en español, fue elaborado por los autores Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001). La escala consta de 12 ítems divididos en factores y se evalúa a través de tres áreas: la eficacia percibida en las prácticas instruccionales, eficacia percibida en el manejo del salón de clase y la eficacia percibida en el ajuste del estudiante. Para fines del presente estudio, solo se utilizó el primer factor: eficacia percibida en las prácticas instruccionales del docente que evalúa la autovaloración del docente de su capacidad para generar alternativas que produzcan un mejor rendimiento por parte de los estudiantes. Esta subescala consta de 4 ítems.

La adaptación al castellano que se utilizó fue: la Escala del Juicio de Eficacia del Profesor (De la Torre y Casanova, 2006). Los ítems se adaptaron para las situaciones académicas de educación superior en el contexto de enseñanza virtual. Un ejemplo de ítem empleado. En esta investigación ya con la adaptación a docentes universitarios “¿Qué tanto puede hacer Ud. para que sus estudiantes se mantengan atentos/as en sus clases virtuales?”. Se empleó una escala Likert de 7 puntos donde 1 corresponde a “Nada” y 7 a “Mucho”.

La validez de la ESAD elaborada por Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001), fue estudiada en una muestra a 224 participantes de la Universidad Estatal de Ohio, 167 docentes mujeres y 57 docentes varones. Las evidencias de la validez se estudiaron con el análisis factorial exploratorio (factorización con ejes principales y rotación Varimax) y se encontró un índice adecuado de KMO ( $KMO = 0.64$ ). Asimismo, hallaron que todos los ítems mantenían cargas factoriales que oscilaron entre 0,60 y 0,85 y representaron el 57 % y 61% de la varianza, respectivamente. Se evaluó la confiabilidad, reportándose resultados de los coeficientes alfa de Cronbach de: 0.81 para eficacia percibida en el ajuste del estudiante; 0.86 para eficacia percibida en las prácticas instruccionales; y 0.86 en eficacia percibida en el manejo del salón de clase y, 0.90 para el cuestionario total.

**Escala de satisfacción laboral.** La escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985) es una de las escalas mayormente utilizadas en la evaluación de la satisfacción con la vida global (Pavot & Diener, 2008.). Para el presente estudio se utilizó el

cuestionario en español de la escala de Satisfacción con la Vida (Diener et al., 1985). La versión en español utilizada fue realizada por Bagherzadeh et al., (2018) quienes realizaron una validación y análisis de invarianza factorial en Chile. Se opta por esta escala debido a que se ha validado en un país Latinoamericano, donde los participantes tienen similitudes culturales a los participantes del presente estudio.

Si bien la escala de satisfacción con la vida, tiene como objetivo medir la satisfacción general, a partir de un análisis específico sobre los juicios conscientes de los participantes con respecto a sus vidas, existe una fuerte correlación entre la satisfacción en la vida y la satisfacción en el trabajo. Respecto a ello, Wright (2006) señala que, la satisfacción con el trabajo es el indicador más importante de la satisfacción con la vida, presentando relaciones significativas con el rendimiento y la productividad. Gagné y Houliort (2007) sostienen que, la principal diferencia entre estas dos escalas es que mientras la satisfacción con la vida mide la satisfacción vital global, la satisfacción con el trabajo mide la satisfacción del trabajo de acuerdo con los factores contextuales específicos.

La escala de Satisfacción con la vida de Bagherzadeh et al., (2018), consta de cinco ítems. Se realizó una adaptación en el fraseo del cuestionario, donde se cambió la palabra vida por labor y, además se añadió la palabra docente, para hacer referencia a la labor docente que está implicada. Un ítem de ejemplo es: “En la mayoría de aspectos, mi labor docente está cerca de mi ideal.” Se empleó una escala tipo Likert donde 1 es: “Totalmente en desacuerdo” hasta el 7 que es: “Totalmente de acuerdo”.

La muestra constó de 1500 participantes aleatorios que fueron entrevistados de forma presencial. El coeficiente alfa de Cronbach oscila entre .68 y .84 para los diferentes grupos entrevistados, con un valor promedio de .80 para el total de la muestra. Las puntuaciones del cuestionario indican que la escala de satisfacción con la vida converge en la siguiente medida ( $r = 0,63, p < 0,001$ ).

**Ficha de datos sociodemográficos.** Esta ficha se elaboró para recoger información sobre las características acerca de los docentes y de este modo poder describir la muestra de estudio. Se solicitaron los siguientes datos: edad, sexo, años de experiencia docente, si trabaja en universidad pública/privada o privada, años de experiencia docente en la institución donde labora actualmente, conexión de internet: estable o inestable, horas de dictado por semana, tipo de trabajo: tiempo parcial, medio tiempo o tiempo completo, estado civil y número de hijo/as.



## Procedimiento

La investigación se llevó a cabo durante un semestre académico durante el primer año de la pandemia. Para poder aplicar el cuestionario y el trabajo de recolección de información, el proyecto fue aprobado por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Antes de iniciar con el procedimiento de contacto con los docentes y recolección de información, se envió un correo (Anexo 1) al decano de la facultad, solicitando autorización para que los docentes puedan participar de la investigación y también para el oportuno envío del cuestionario a sus correos. Posterior a la autorización del decano, el equipo de comunicaciones de la facultad envió un mensaje masivo a todo el profesorado de ingeniería que cumplieran con los criterios de inclusión.

Previo a la recolección de datos, se utilizó un Consentimiento Informado (Anexo 2), donde explícitamente se detalla a los participantes la información que necesitan saber sobre su participación en la investigación. Asimismo, se indicó que, su participación es anónima y voluntaria, que la información se utilizaría solo para fines académicos y que la información sería guardada en una computadora protegida con contraseña. Los/as docentes que decidieron participar, seleccionaron la respuesta: **Sí, acepto participar respondiendo un cuestionario**, para dar la conformidad y aprobación a los requerimientos de la investigación. La investigación se trabajó a través de la plataforma de Google Drive y se utilizó la herramienta de Google Forms para aplicar el cuestionario. Google Forms se puede configurar para que los participantes registren su correo si se le indica o no, en este caso se configuró en formato anónimo y ninguno de los participantes colocó alguna información personal como nombres, correos, teléfonos o algún dato que permita su identificación. Responder el cuestionario tomó entre 15 y 20 minutos.

Con respecto a la distribución del cuestionario, las escalas se agruparon en 5 secciones y la ficha de datos fue colocada al final del cuestionario, en la sección 6. Para la presente investigación, el orden en que se presentaron los cuestionarios fue: la escala de caos (presiones de arriba) en la sección A; el cuestionario de satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas en la sección B, el cuestionario de satisfacción laboral docente en la sección C, el cuestionario de autoeficacia docente en la sección D y, por último, el cuestionario *core de burnout* en la sección E. Finalmente, se presentó la ficha de datos.

La información recogida fue registrada en una base de datos exportada a través del Google Forms para el posterior procesamiento y análisis. A continuación, se detalla el procedimiento del análisis de datos.

## **Análisis de Datos**

Para poder realizar el análisis estadístico se utilizó el programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versión 28. Se realizaron los análisis factoriales exploratorios (AFE) para las evidencias de validez de constructo y el método de consistencia interna para las evidencias de confiabilidad de los instrumentos utilizados. Según Tabachnick y Fidell (2007), el KMO (Kaiser Meyer Olkin) debía ser al menos de 0.50 para ser considerado aceptable; el Test de esfericidad de Bartlett debía ser significativo y las cargas factoriales debían ser igual o mayores a 0.30. Con respecto a la confiabilidad, según Aiken (2002) se debe utilizar instrumentos con un coeficiente alfa de Cronbach de al menos 0.70 para ser considerado aceptable. De acuerdo con Pallant (2016), son preferibles los coeficientes mayores a 0.80. De igual forma, también se requiere analizar las correlaciones ítem-total corregidas y estas tienen que ser mayores o iguales a 0.30 (Field, 2009).

Luego se presentan los análisis descriptivos (medias y desviaciones estándar) y las correlaciones entre las variables de estudio.

Por último, para el análisis del modelo de estudio se realizó el análisis de senderos (path analysis) para explorar la relación entre las variables. Según Lleras (2005), el análisis de senderos logra separar todos los factores relacionándolos en un resultado de efectos directos y en factores indirectos. Para ello, se utilizó el programa estadístico Linear Structural Relations [LISREL], versión 8.72, que permitió analizar el modelo de estudio.

## **Resultados**

En la presente investigación se estudió la relación entre los contextos motivacionales (apoyo a la autonomía y caos), las necesidades psicológicas básicas (satisfacción y frustración de autonomía, relación y sentirse competente), la autoeficacia docente, la satisfacción laboral y el “*core del burnout*”, en una muestra de docentes de ingeniería de una universidad privada de Lima Metropolitana. Un objetivo específico de esta investigación fue estudiar las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados.

### **Análisis preliminares**

Para estudiar las evidencias de validez de cada instrumento, se realizaron análisis factoriales exploratorios (factorización de ejes principales). En todos los casos, se encontraron resultados significativos en el test de esfericidad de Bartlett, asimismo KMO obtuvo valores mayores a .82 lo cual se considera bueno (Hutcheson y Soderstrom, 1999). A continuación, se presentan los resultados para cada instrumento (Tabla 1).

Tabla 1

Medida de KMO y Test de Esfericidad de Bartlett de los instrumentos

Instrumento	KMO	Test de esfericidad de Bartlett
Apoyo a la autonomía	.84	$X^2 = 315.78$ , gl = 15, $p < .001$
Caos (presiones de arriba)	.87	$X^2 = 429.50$ , gl =21, $p < .001$
Necesidades psicológicas básicas (satisfacción/frustración)	.93	$X^2 = 2531.42$ , gl =276, $p < .001$
Satisfacción laboral	.83	$X^2 = 266.12$ , gl =10, $p < .001$
Autoeficacia docente	.94	$X^2 = 1178.85$ , gl =66, $p < .001$
<i>Core Burnout</i>	.92	$X^2 = 2193.585$ , gl =231, $p < .001$

Según los resultados de la Tabla 1 se puede observar que, la medida del KMO de adecuación del muestreo está en el rango de .82 y .94. Estos resultados indican que las correlaciones entre cada uno de los ítems y el cuestionario en general son considerados adecuados. Se muestran también los resultados del test de esfericidad de Bartlett, siendo significativo en cada uno de los análisis. Con estos valores, es posible continuar con la interpretación de los resultados. Adicionalmente, se observó el gráfico de sedimentación de Catell el cual muestra la cantidad de factores a retener.

En cuanto a la escala de Percepción del Apoyo a la Autonomía en el trabajo, se realizó el análisis factorial exploratorio con factorización de ejes principales y se halló un factor con autovalor mayor a 1, el cual explica el 74.54% de la varianza. El gráfico de sedimentación de Catell también mostró la existencia de un factor. Las cargas factoriales alcanzaron valores entre .76 y .79.

En cuanto a la escala de Caos (presiones de arriba, esto es, por parte de las autoridades), se realizó el análisis factorial exploratorio con factorización de ejes principales y se halló un componente con autovalor mayor a 1 que explica el 53.501% de la varianza. El gráfico de sedimentación de Catell también mostró la existencia de un factor. Las cargas factoriales alcanzaron valores entre .58 y .83.

En relación con la Escala de Satisfacción y Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas, en la Tabla 1, se observa que el KMO es de .93 y el test de esfericidad de Bartlett arroja un resultado significativo. Se utilizó el análisis factorial exploratorio (factorización de ejes principales) y se solicitó la extracción de dos factores con una rotación Promax. Esto se realizó de esta manera dado que la escala cuenta con dos factores, el de satisfacción y el de frustración y se encuentran relacionados entre sí. Se observaron dos factores con autovalores mayores a 1 y el gráfico de sedimentación de Catell mostró la existencia de dos factores. Ambos factores explican el 55.97% de la varianza total. El primer factor explica el 46.62% y el segundo explica el 9.35% de la varianza total. En la matriz de patrón se puede observar que, para el factor 1, las cargas factoriales alcanzaron valores entre .55 y .87 y para el factor 2, las cargas factoriales alcanzaron valores entre .55 y .81.

En relación con la escala de Satisfacción Laboral se observa que el KMO es de .83 y Test de esfericidad de Bartlett es significativo. Se realizó el análisis factorial exploratorio con factorización de ejes principales. Se encontró un factor con un autovalor mayor a 1 y el gráfico de sedimentación de Catell mostró también la existencia de 1 factor donde se explica el 48.36% de la varianza total. Por último, se puede observar que las cargas factoriales alcanzaron valores entre .54 y .77.

Con respecto a la escala de Autoeficacia Docente, en la Tabla 1, se observa que el KMO es de .94 y Test de esfericidad de Bartlett es significativo. Se realizó el análisis factorial exploratorio con factorización de ejes principales. Se encontró un factor con un autovalor mayor a 1 y el gráfico de sedimentación de Catell también mostró la existencia de 1 factor. Este factor explica el 54.35% de la varianza total. Las cargas factoriales alcanzaron valores entre .53 y .81.

Por último, en la escala de *Core de Burnout* en la Tabla 1, se observa que el KMO es de .92 y Test de esfericidad es significativo. Para esta escala, se utilizó el análisis factorial exploratorio (factorización de ejes principales, rotación Promax) y se solicitó la extracción de dos factores, el de despersonalización (componente 1) y el de agotamiento emocional (componente 2). Se encontraron dos factores con autovalores mayores a 1 y se pudo observar también en el gráfico de sedimentación de Catell la existencia de 2 factores. Ambos factores explican el 53.58% de la varianza, el primer factor explica el 41.04%, mientras que el segundo factor explica el 12.54% de la varianza total. Se puede observar que, para el factor 1, las cargas factoriales alcanzaron valores entre .78 y .83, y para el factor 2, las cargas factoriales alcanzaron valores entre .76 y .82.

A continuación, se presentan los resultados de la confiabilidad (Tabla 2) con el método de consistencia interna (Alfa de Cronbach).

Tabla 2

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

	Alfa de Cronbach	Rango de correlaciones ítem total corregida
Apoyo a la autonomía	.82	.41 - .70
Caos (presiones de arriba)	.85	.47 - .73
Satisfacción de las NPB	.92	.57 - .80
Frustración de las NPB	.93	.54 - .80
Satisfacción laboral	.81	.50 - .67
Autoeficacia docente	.93	.52 - .67
<i>Core Burnout</i> - Despersonalización	.90	.69 - .82
<i>Core Burnout</i> - Agotamiento Emocional	.89	.53 - .80

NPB = Necesidades psicológicas básicas

Como se puede observar en la Tabla 2, cada factor arroja un coeficiente alfa de Cronbach considerados como adecuados y buenos, encontrándose en el rango de 0.81 y 0.93. Asimismo, todas las correlaciones ítem-total corregida de los cuestionarios son mayores a 0.30 siendo el rango entre .41 y .82. De este modo se han dado evidencias de validez y confiabilidad de los instrumentos en esta muestra de estudio, lo cual permite continuar con los siguientes análisis estadísticos en la muestra estudiada.

A continuación, se presenta el análisis descriptivo y también las correlaciones entre los constructos estudiados.

### **Análisis Descriptivo (medias y desviaciones estándar) y las correlaciones entre los constructos**

En la Tabla 3, se presentan las medias y las desviaciones estándar para cada una de las variables estudiadas. Asimismo, se presentan las correlaciones entre las variables de estudio. Para ello, se tuvo que realizar el análisis de correlaciones bivariadas utilizando el coeficiente de Pearson (Field, 2009). Asimismo, para evaluar la fuerza de las correlaciones obtenidas, se han

empleado los criterios de Cohen (1992). Los criterios son los siguientes:  $r = .10-.30$  hace referencia a una correlación leve,  $r = .30-.50$  hace referencia a una correlación moderada y de un  $r = .50$  a más a una correlación fuerte.

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	4.90	1.04							
2. Caos (Presiones de arriba)	3.70	1.29	-.45***						
3. Satisfacción NPB	5.49	.94	.55***	-.37***					
4. Frustración NPB	3.11	1.28	-.42***	.62***	-.68***				
5. Satisfacción laboral	5.21	.96	.54***	-.41***	.75***	-.56***			
6. Autoeficacia Docente	5.29	.95	.55***	-.32***	.77***	-.58***	.63***		
7. Despersonalización	1.89	1.61	-.35***	.47***	-.67***	.80***	-.49***	-.46***	
8. Agotamiento Emocional	2.79	1.29	-.36***	.53***	-.54***	.73***	-.49***	-.56***	.65***

Nota: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

NPB: Necesidades Psicológicas Básicas

En la Tabla 3, se encuentra que, para las variables de apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, satisfacción laboral y autoeficacia docente se obtienen correlaciones positivas y significativas de un tamaño de efecto fuerte.

En cuanto a las correlaciones con asociaciones negativas, significativas y con un tamaño de efecto fuerte, se puede observar que a mayor caos (presión por parte de las autoridades), existirá una menor satisfacción laboral docente y un menor desarrollo de la autoeficacia. Este resultado confirma la relación entre la autoeficacia y el “*coreo f burnout*” de la investigación de Friedman (2003) donde se evidenció que la autoeficacia de los docentes tiene una correlación negativa con los niveles percibidos de agotamiento emocional y de despersonalización entre los docentes. Asimismo, se tienen asociaciones negativas y significativas entre el apoyo a la autonomía y el agotamiento emocional (parte del core del burnout). Se puede evidenciar la correlación negativa

entre apoyo a la autonomía y despersonalización y agotamiento emocional por lo que, a mayor apoyo a la autonomía, disminuye el índice de “*core of burnout*”.

### **Análisis principal: Análisis de senderos**

A continuación, se presentan los modelos de relaciones entre variables, estos modelos requieren de un análisis para poder determinar el más adecuado y significativo (Hox, 2011). Para investigar las relaciones entre las variables se empleó el análisis de senderos [path analysis].

Este análisis consta de una aproximación en la que se consideraron los aspectos teóricos y la evidencia empírica existente (ej. Haerens et al., 2015; van der Kaap-Deeder et al., 2016). Se examinará cada uno de los senderos para evaluar el ajuste del modelo.

En la Tabla 4, se detallan los índices de ajuste de los modelos que se realizaron. Para poder evaluar el mejor modelo se inspeccionó la raíz cuadrada media del error de aproximación (RMSEA), la raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR) y el índice de ajuste comparativo (CFI). Al analizar estos índices se deben considerar: un valor de corte superior a .95 para el CFI, un valor cercano a .06 para el RMSEA y un valor cercano a .09 para el SRMR, estos índices reflejan un adecuado ajuste del modelo (Hu y Bentler, 1999). Adicionalmente, para evaluar el mejor modelo se utilizó el AIC (Akaike Information Criterion) el cual indica que mientras menor es este valor, el modelo es mejor ya que es más parsimonioso.

En cada uno de los modelos presentados se fueron agregando progresivamente relaciones entre las variables y en total se realizaron 8 modelos y fue este último el modelo más adecuado (ver Tabla 4). Es necesario precisar que en los modelos se controló por sexo.

El primer modelo que se puso a prueba fue un modelo en el que la satisfacción y frustración de necesidades psicológicas básicas y la autoeficacia mediaban la relación entre el contexto (apoyo a la autonomía y caos) y las variables de salida (satisfacción laboral y core of burnout).

El segundo modelo incluye las correlaciones entre los contextos de apoyo a la autonomía y caos y las correlaciones entre la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas.

El tercer modelo es igual al modelo 2, pero incluye adicionalmente los efectos directos de satisfacción de necesidades psicológicas a satisfacción laboral y de frustración de necesidades psicológicas básicas a core of burnout.

El modelo 4 es igual al modelo 3, pero incluye los efectos cruzados de satisfacción de necesidades psicológicas básicas a core of burnout y de frustración de necesidades psicológicas básicas a satisfacción laboral.

El modelo 5 es igual al modelo 4, pero incluye los efectos directos de apoyo a la autonomía a satisfacción de necesidades psicológicas básicas y de caos o *core of burnout*.

El modelo 6 es igual al modelo 5, pero incluye los efectos cruzados de apoyo a la autonomía a core of burnout y de caos a satisfacción de necesidades psicológicas básicas.

El modelo 7 es igual al modelo 6, pero incluye los efectos directos de apoyo a la autonomía y de caos a autoeficacia docente.

El modelo 8 es igual al modelo 7, pero se retiran los efectos directos cruzados de apoyo a la autonomía a core of burnout y de caos al satisfacción laboral al no ser significativos.

Vale la pena comentar que la autoeficacia docente deja de ser un predictor significativo cuando se calcula el efecto directo entre las necesidades psicológicas básicas y las variables de salida (satisfacción laboral y *core of burnout*). En todos los casos se continuó calculando el efecto de la variable autoeficacia docente como variable mediadora entre la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas y la satisfacción laboral y core of burnout. De esta manera, la autoeficacia docente puede ser considerada como una variable de salida adicional ya que la mediación entre la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas y la satisfacción laboral y *core of burnout* no fue significativa (esta relación se había planteado originalmente en el modelo de estudio presentado en la Figura 1).

Según la Tabla 4, el octavo modelo presenta los mejores índices de ajuste en todos los valores. Los valores son: SBS  $\chi^2(3) = 3.01$ , ( $p = .39$ ), RMSEA = .0053, SRMR = .011, CFI = 1 (Hu y Bentler, 1999).

Tabla 4

Índices de ajuste

Modelos	$SB - \chi^2$	gl	RMSEA	SRMR	CFI	AIC
Modelo 1	142.78	13	0.25	0.18	.89	188.78
Modelo 2	122.54	11	0.25	0.13	.91	172.54
Modelo 3	23.07	9	0.098	0.039	.99	77.07
Modelo 4	17.29	7	0.095	0.033	.99	75.29
Modelo 5	11.39	5	0.089	0.023	.99	73.39
Modelo 6	8.67	3	0.11	0.020	1	74.67
Modelo 7	0.073	1	0.00	0.0015	1	70.07



Modelo 8	3.01	3	0.0053	0.011	1	69.01
----------	------	---	--------	-------	---	-------

Tal como se observa en la Figura 2, se encuentra que la percepción de apoyo a la autonomía es un predictor positivo de la satisfacción laboral y de la autoeficacia docente. Además, esta relación es parcialmente mediada por la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Adicionalmente, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas es un predictor negativo del *core of burnout*.

Por otro lado, se obtiene que la percepción que tienen los docentes con respecto al contexto de caos por parte de las autoridades, es un predictor positivo del *core de burnout* de los docentes y una baja autoeficacia y esta relación es mediada por la frustración de las necesidades psicológicas básicas. Adicionalmente, la frustración de las necesidades psicológicas básicas predice de manera negativa la autoeficacia docente.

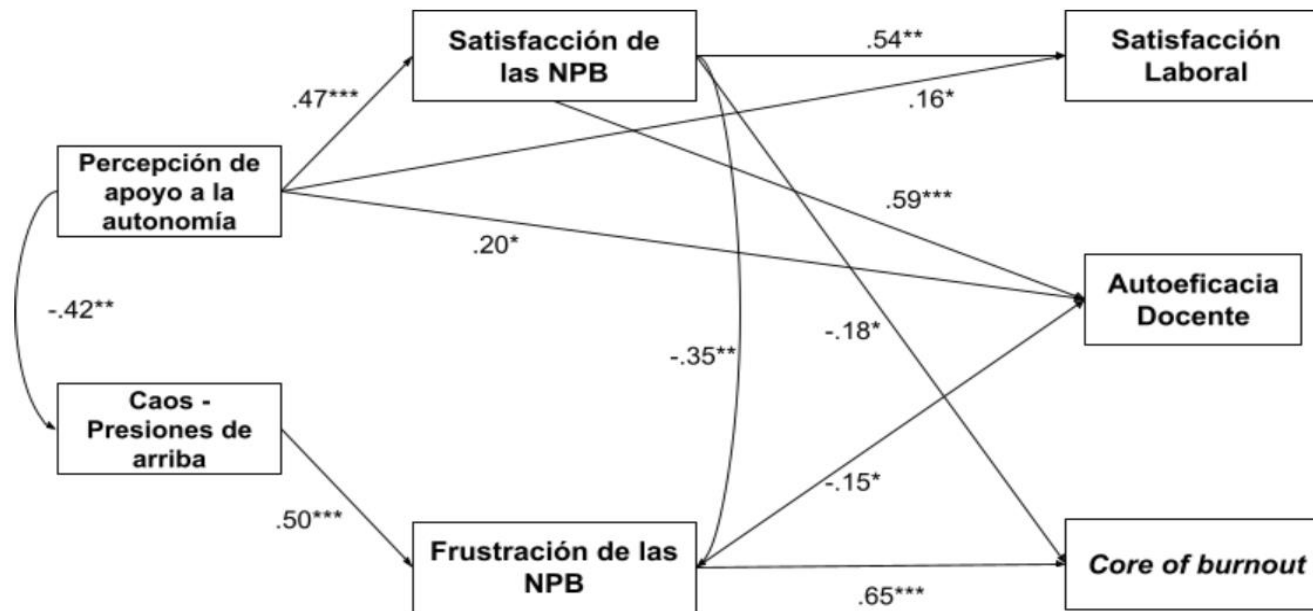
Los modelos desarrollados permiten explicar la relación entre los factores contextuales (estilo motivacional de apoyo a la autonomía y caos), las experiencias internas (satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas) y los resultados adaptativos y no adaptativos como autoeficacia docente, satisfacción laboral y *core of burnout*.

Los resultados del modelo 8, se muestran de manera gráfica en la Figura 2. Se presentan, únicamente, los senderos significativos.

## Modelo de relaciones entre variables: descripción del Análisis de Senderos

Figura 2:

Representación gráfica del análisis de senderos



Nota.  $*p < .05$ ,  $**p < .01$ ,  $***p < .001$ ; NPB = Necesidades psicológicas básicas.

\*Este modelo se trabajó con el puntaje promedio de las dos variables que componen el core of burnout (por eso aparecen en una sola variable).

## Discusión

El propósito de la investigación fue estudiar las relaciones entre los contextos motivacionales (el apoyo a la autonomía, caos), necesidades psicológicas básicas (satisfacción y frustración), autoeficacia, satisfacción laboral y el “*core of burnout*” en docentes de pregrado; en una muestra de docentes de una facultad de ciencias de una universidad privada de Lima Metropolitana. Así como también estudiar las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados en esta muestra de participantes.

En la investigación, se encontraron resultados con respecto a una muestra de 164 docentes que contaban con uno a más cursos de dictado a partir del quinto ciclo de las carreras de ingeniería. De la información recogida en la ficha demográfica se obtuvo que la edad promedio de los docentes fue de 48.26 años ( $DE = 12.68$ ) donde el máximo de edad era de 72 años de edad.

Con respecto a la estabilidad de la conexión del internet, un 15.9% menciona que el internet con el que cuenta es inestable ( $n = 26$ ). Si bien el porcentaje de mala conexión es pequeño, Villa et al., (2020) sostienen que algunos docentes han necesitado adecuar obligadamente sus clases desde sus respectivos hogares donde el uso de conexión a internet era compartido y limitaba el diseño de la enseñanza lo que hacía evidente el malestar y desgaste emocional.

Con respecto al objetivo principal, esta investigación ha sido realizada en el marco de la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2008), esto conllevó a analizar los tipos de contextos en los cuáles laboran los docentes y, cómo a raíz de ello, puede haber una manifestación del “*core of burnout*”, una mayor satisfacción laboral o una mayor autoeficacia docente.

De acuerdo con los resultados:

- Los contextos que apoyan a la autonomía, favorecen la satisfacción laboral de docentes de pregrado, todo ello siendo mediado por la satisfacción de las NPB. Lo cual corrobora el modelo de estudio e hipótesis de trabajo.
- En primera instancia, en la segunda hipótesis planteada se había situado a la autoeficacia docente como una variable que mediaba la satisfacción laboral y el “*Core de burnout*”. Sin embargo, en el modelo de relaciones entre variables: *descripción del modelo de path analysis*, se identificó que el mejor modelo, aquel que tenía los mejores índices de ajuste, hace que en el modelo final la autoeficacia docente se considere como una variable de salida. Por esta razón, se logró identificar que, contextos que apoyan la autonomía, incrementan la autoeficacia docente, mediada por la satisfacción de las NPB.
- Los contextos de presión por parte de las autoridades (caos), frustran las NPB lo que se relaciona con un mayor “*Core of Burnout*” lo cual brinda evidencia al modelo de estudio e hipótesis de trabajo.

En la misma línea de esta investigación, el estudio de Koc (2019) sobre el apoyo a la autonomía, las presiones de las autoridades (caos), las necesidades psicológicas básicas, el *engagement* y *burnout* en docentes de educación básica, manifiesta la relación contextual sobre el apoyo a la autonomía y presiones por parte de las autoridades con respecto a la práctica docente a nivel básico. Razón por la cual, se decidió realizar el presente estudio con las mismas variables predictoras, pero trabajándolo a un nivel de educación superior e incluyendo variables de salida como: la satisfacción laboral y la autoeficacia docente. Además, este estudio se ha realizado durante la pandemia de la COVID-19 a diferencia del estudio de Koc (2019) que se realizó en una situación habitual. Es importante comentar que un contexto de caos se asoció también con resultados poco adaptativos mientras que el apoyo a la autonomía se asoció con resultados más adaptativos. Estos son resultados similares sin importar que sea a nivel escolar o universitario.

Si bien existen investigaciones sobre los contextos motivaciones (apoyo a la autonomía y caos) en diferentes países, no se ha encontrado muchas evidencias del contexto: caótico, que atraviesan los docentes universitarios a nivel nacional con o sin la pandemia del COVID-19. Sin embargo, con respecto al apoyo a la autonomía a nivel docencia universitaria el Perú, sí se hace referencia al contexto en investigaciones como la de Salas et. al (2018), con una muestra de docentes de una universidad peruana que encontró que tanto los varones como mujeres que les brindan flexibilidad en cuanto a sus métodos de enseñanza y les permitan participar en la toma de decisiones, horarios de trabajo sienten mayor satisfacción laboral; por lo que se puede afirmar que, a mayor autonomía en el trabajo, mayor satisfacción laboral.

Con relación a variable de estudio: la autoeficacia, se encuentra mucha literatura que rescata la relación de la autoeficacia docente y el apoyo a la autonomía. Tal es el caso, del estudio de Kanadli (2017) con una muestra de 365 docentes, donde se obtuvieron hallazgos que evidencian una relación positiva y significativa entre las creencias de autoeficacia de los docentes y el apoyo a la autonomía percibida por las autoridades. Asimismo, estos resultados confirman lo mencionado por Wang y Netemeyer (2002) donde existe evidencia sobre cómo la autonomía percibida y los contextos que apoyaban dicha autonomía, se relacionan positivamente con la autoeficacia, creando un vínculo de autonomía-autoeficacia.

Con respecto a la variable de estudio: “*Core of burnout*”, se encontró basta literatura que relaciona el apoyo a la autonomía con menores índices de “*core of burnout*”. Tal es el caso de Raiger (2005) quien sostiene esta premisa con los resultados de su investigación, donde las características positivas del ambiente de trabajo (apoyo a la autonomía) se asociaron con un menor agotamiento emocional (de la medida de burnout) e influyeron positivamente en la satisfacción laboral y sus percepciones de calidad en la atención. Por otra parte, la fuerte relación entre las fases de agotamiento emocional y despersonalización presentado en los resultados es confirmada

por la literatura de Leiter (1993), donde las fases se encuentran vinculadas al existir una correlación positiva y alta entre las variables despersonalización y agotamiento emocional. Lo cual explica que los participantes del presente estudio se encontraban agotados emocionalmente a la vez de encontrarse en una fase de despersonalización.

Con respecto a las limitaciones durante el estudio:

- El contexto social ha sido una limitante, debido a que la recolección de información se realizó en la etapa pandémica por la Covid-19. Por esta razón, se incluyeron variables a la ficha demográfica, tales como la conexión a internet: inestable y estable y, también se solicitó la plataforma por donde se realiza el dictado de los cursos: Meets, Zoom, Teams, entre otros. En futuras investigaciones se podría estudiar la relación entre contextos de presión (caos), necesidades psicológicas básicas, autoeficacia, satisfacción laboral y “*core of burnout*” en docentes de pregrado que tengan dictado de clases presenciales o clases híbridas/semipresenciales, con la finalidad de estudiar si los resultados serían los mismos.
- Por otra parte, es necesario recalcar que los resultados son de docentes de educación superior de una facultad de ingeniería de una universidad privada de Lima, por lo que los resultados no podrían ser generalizados ni a nivel de universidad o a nivel nacional. Dada esta premisa, sería oportuno corroborar si los mismos resultados se obtendrían en una muestra de docentes de ingeniería de una universidad pública de Lima o de cualquier provincia del Perú o con docentes de otras carreras.
- Además, para posteriores investigaciones se podría realizar un estudio cualitativo que permita recoger información y conocer la valoración que tienen los docentes sobre los contextos laborales en los que se desempeñan, esto podría ser a través de entrevistas o registros de narrativas (Litchman, 2012). Todo ello sería complementario a la información recogida, obteniendo una investigación mixta que es el resultado de una investigación cualitativa y cuantitativa que tiene como fin obtener una “fotografía” más completa del fenómeno debido a la complejidad (Hernández-Sampieri et al., 2017).
- Con respecto a los participantes, el tamaño de la muestra fue de 164 docentes de 197 docentes en que conforman la totalidad de los docentes de ingeniería, siendo más del 50% de la población con respecto a la facultad, pero no es una muestra significativa para los docentes de la universidad. Sería interesante replicar esta investigación con los docentes de otras carreras de la misma universidad, y estudiar los contextos motivacionales de apoyo a la autonomía y estructura de la universidad (autoridades) así como los contextos controladores y caóticos y ver cómo se asocian con otras variables de salida.
- Por otro lado, respecto a la metodología, la recolección de información y aplicación de los instrumentos en modalidad virtual, facilitó el proceso de recolección de datos y, a

poder llegar mucho más rápido a los docentes de la facultad por intermedio del área de comunicaciones de la misma. La agilidad para enviar las respuestas por parte de los docentes, se debe a que estos podrían realizar el cuestionario en cualquier dispositivo: celular, tablet, laptop, computadora entre otros. Por esta razón se debería de considerar que, dado que el tiempo para responder el cuestionario es de 15-20 minutos, el realizar esta recolección de información en modalidad presencial podría ser un poco más tedioso para los docentes.

- Por otra parte, sería importante realizar un estudio longitudinal recogiendo información al iniciar el semestre y al finalizarlo. Después de ello, se podría analizar si existen cambios en el tiempo de un semestre en las variables estudiadas.

Después de brindar evidencias a la hipótesis de estudio y siguiendo la literatura, se recomienda que la facultad pueda considerar realizar acciones que promuevan contextos que apoyen la autonomía y, así pueda resultar en estados motivacionales autónomos que satisfagan las necesidades psicológicas básicas. Esto favorecería que los docentes tengan mayores resultados adaptativos (Ryan y Deci, 2000), como una mayor autoeficacia del docente (Reeve y Halusic, 2009). Por esta razón, a continuación, se mencionan actividades que podrían realizar.

Con respecto al apoyo a la autonomía en los docentes, se recomienda que las autoridades, decanos, jefes de áreas, unidades y coordinadores; puedan crear contextos en donde se tome en cuenta la perspectiva de los docentes, se expliquen las razones para los pedidos que se hacen, se empaticen con los docentes más aún en tiempos de pandemia, que se emplee un lenguaje informativo que invite a emprender esfuerzos, entre otros.

Se tiende a creer que la autonomía comprende de factores únicamente individuales y que el contexto poco puede ayudar en ello. Es por esta razón que, Castoriadis y Latouche (2013) sostienen que una sociedad autónoma sólo puede instaurarse mediante la actividad autónoma de la colectividad. De modo que, la autonomía no es una definición de las características de los individuos, sino de la manera en que éstos se constituyen por la forma en que se relacionan (Contreras, 2011). Partiendo de este punto, se necesita que las autoridades promuevan la autonomía a través de diversas recomendaciones como: dar la posibilidad a los docentes de decidir con respecto a sus actividades (en la medida de lo posible), libertad para expresar nuevas ideas y de replantear en caso sean erróneos (Quiles et al., 2015).

Por otra parte, se busca que las autoridades mitiguen los contextos de caos, para no generar incertidumbre ni falsas expectativas sobre lo que se espera del docente, muy por el contrario, se espera que se generen protocolos donde los docentes se sientan comprometidos y participen de los procesos. Reducir los contextos caóticos que se relacionan con la frustración de necesidades psicológicas básicas, disminuirá los resultados menos adaptativos. Si bien no hay

mucha información sobre cómo los contextos caóticos pueden generar resultados poco adaptativos, será importante que las autoridades puedan brindar estructura a los docentes, explicar qué se espera de su trabajo, cuáles son los roles, brindar retroalimentación sobre su desempeño, y estar disponibles para atender consultas, y brindar guía frente a lo que pudieran necesitar.

Para lograr todo lo mencionado, se necesita brindar programas de apoyo a la autonomía con las autoridades. Se han estudiado diversas formas de capacitar a los directores y autoridades para lograr contextos que satisfagan la NPB. Su y Reeve (2015) investigan sobre la efectividad de los programas de intervención diseñados para apoyar a la autonomía y, tienen como resultado que, cuando existe una capacitación de docentes por especialistas psicopedagogos que trabajan con casos y escenarios basados en resolución de problemas, los programas son más efectivos. Estas intervenciones han arrojado resultados alentadores en términos de mejorar el aprendizaje, la persistencia y los resultados de rendimiento de los estudiantes (Vansteenkiste et al., 2004). Reeve et al. (2004) también encontraron que los docentes que recibieron capacitación en estrategias de apoyo a la autonomía aumentaron sus conductas de apoyo a la autonomía. Con respecto a mitigar contextos caóticos, los docentes aprenden a proporcionar estructura, y lo hacen aprendiendo a comunicar expectativas claras, ofreciendo orientación paso a paso y proporcionando información que brinde seguridad psicológica (Cheon et al., 2020).

Es preciso entender y reflexionar sobre cómo los contextos laborales pueden afectar directamente al bienestar del trabajador afectando el desempeño global de la institución educativa y el clima laboral. Las autoridades tienen que replantear los lineamientos con respecto a las conductas que mantienen los docentes con el contexto educativo: administradores, estudiantes, colegas. Es necesario reflexionar por qué en el Perú, las tasas altas de insatisfacción laboral docente en universidades públicas o privadas son elevadas, así como la manifestación del “*core of burnout*”. Si bien las universidades enfocan todos sus esfuerzos en el estudiantado, es necesario que se abran espacios apoyo al docente, o brindar psicólogos especializados que realicen observaciones a los docentes. Por último, sería importante reflexionar sobre la salud mental del docente peruano, pues. se está viendo afectada por la frustración de las necesidades psicológicas básicas, lo que podría conllevar al ausentismo laboral, mayor rotación de docentes universitarios y, bajo desempeño laboral, por consecuencia esto podría afectar la enseñanza impartida y la calidad educativa de la universidad a la cual pertenece.

Para futuras investigaciones:

- Sería interesante estudiar cómo las presiones (caos) impactan en los docentes universitarios cuando se retorne a la presencialidad, después de haber realizado actividades remotas por más de dos años.

- Se debería estudiar e identificar si el confinamiento ha perjudicado las competencias socio-emocionales que se transmiten en el dictado presencial. Por último, investigar si este nuevo contexto caótico incrementa sentimientos de ansiedad generalizada por observar a tanta población reunida nuevamente en un aula de clase.
- Adicional a ello, sería oportuno investigar el desarrollo de la autoeficacia con respecto a temas de género a nivel universitario y el apoyo a la autonomía docente. Esto se debe a que existen muchas carreras universitarias como: ciencias, ingeniería, medicina, derecho, donde la mayor población de docentes es representada por varones, por lo que sería relevante estudiar cuál es el desarrollo de la autoeficacia en mujeres docentes. Es fundamental trabajar con esas variables porque la brecha de género es un tema que se mantiene en resistencia en el Perú. Además, la literatura sostiene que existen asociaciones diferenciales entre la autoeficacia percibida y el rendimiento deseado en función del género (Mojerón, 2010).





## Referencias

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., & Haerens, L. (2016). Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: *The role of experienced psychological need satisfaction in teacher training*. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 64-72.
- Aiken, L. R. (2002). Attitudes and related psychosocial constructs: *Theories, assessment, and research*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc, 34-39.
- Ariani, D. W. (2019). Basic psychological needs as predictors of burnout and engagement. *Journal of Psychological & Educational Research*, 27(2).
- Assor, A., Feinberg, O., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2018). Reducing violence in non-controlling ways: A change program based on self determination theory. *The Journal of Experimental Education*, 86(2), 195-213.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of applied social psychology*, 34(10), 2045-2068.
- Bagherzadeh, Mehdi & Loewe, Nicolas & Mouawad, Roy & Batista-Foguet, Joan Manuel & Araya-Castillo, Luis & Thieme, Claudio. (2018). Spanish Version of the Satisfaction with Life Scale: Validation and Factorial Invariance Analysis in Chile. *The Spanish Journal of Psychology*. 21(12).
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (1997). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37-61).
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational psychology*, 26(4), 519-539.
- Betoret, F. D., & Artiga, A. G. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 637-654.
- Blankstein, M., Frederick, J., & Wolff-Eisenberg, C. (2020). Student experiences during the pandemic pivot. *Ithaca S+R*, 3(7), 23-29.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of educational psychology, 95*(4), 821 -829.
- Cárdenas, S., & Valencia-Cruz, A. (2014). Work engagement and occupational burnout: Its relation to organizational socialization and psychological resilience. *Journal of Behavior, Health & Social Issues, 6*(2), 45-55.
- 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>
- Castoriadis, C. (2013) La institución imaginaria de la sociedad, Tusquets Editores, Buenos Aires.
- Chang, Y., Leach, N., & Anderman, E. M. (2015). The role of perceived autonomy support in principals' affective organizational commitment and job satisfaction. *Social Psychology of Education, 18*(2), 315–336.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., der Kaap-Deeder, V., ... & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and emotion, 39*(2), 216-236
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure?: A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise, 14*(4), 508-518.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. W. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education, 69*, 43-51.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and teacher education, 90*, 103004.
- Cherkowski, S., Hanson, K., & Walker, K. (2018). Flourishing in adaptive community: balancing structures and flexibilities. *Journal of Professional Capital and Community, 8*(4), 129-137.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin, 112*(1), 155.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology, 104*(4), 1189 -1197.
- Contreras, G., & Arbesú, I. (2011). Evaluando la calidad de la universidad, particularmente su docencia. *Perfiles educativos, 33*(SPE), 155-168.

- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and teacher education*, 16(5-6), 523-545.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-193.
- De la Torre, M & Casanova, A (2006), P.F. Expectativas de eficacia de docentes en ejercicio y aspirantes a docentes: adaptación española de la TSES (Teachers' sense Efficacy Scale) *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, núm. 1, 79-87.
- De Leeuw, E., Dillman, D., y Hox, J. (2011). *International handbook of survey methodology* (1st ed.). New York, NY: Psychology Press.
- Devos, C., Dupriez, V., & Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 206-217.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R., & Griffin, S. (1985), "The Satisfaction with Life Scale", *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Dormann, C., & Zapf, D. (2001). Job satisfaction: A meta-analysis of stabilities. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 22(5), 483-504.
- Ebersold, S., Rahm, T., & Heise, E. (2019). Autonomy support and well-being in teachers: differential mediations through basic psychological need satisfaction and frustration. *Social Psychology of Education*, 22(4), 921-942.
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35(5), 573-586.
- Ergen, B., & Kanadli, S. (2017). The effect of self-regulated learning strategies on academic achievement: A meta-analysis study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(69), 55-74.
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2007). Measuring job satisfaction in surveys – Comparative analytical report.
- Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and teacher education*, 13(8), 831-845.

- Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Sánchez-Fuentes, J. A., & Martínez-Molina, M. (2013). Apoyo a la autonomía en Educación Física: antecedentes, diseño, metodología y análisis de la relación con la motivación en estudiantes adolescentes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (24), 46-49.
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of educational administration*. (2) 12-15.
- Faskhodi, A. A., & Siyyari, M. (2018). Dimensions of work engagement and teacher burnout: A study of relations among Iranian EFL teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 43(1), 78-93.
- Fauci, Anthony S., H. Clifford Lane, and Robert R. Redfield. 2020. "Covid-19 Navigating the Uncharted." *New England Journal of Medicine* 382 (13):1268–9. doi:10.1056/NEJMe2002387.
- Fernandez-Arata, M (2008). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: tres estudios fácticos. *Ciencia y trabajo*, 30, 120-125.
- Fernández, J. (2008). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: tres estudios fácticos. *Ciencia y trabajo*, 30, 120-125.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3th Ed.)*. Londres: SAGE.
- Fischman, D. & Matos, L. (2010). *Clima en el trabajo. (Reporte interno)*
- Fontes, F. F. (2020). Herbert J. Freudenberger and the making of burnout as a psychopathological syndrome. *Memorandum: Memória E História Em Psicologia*, 37, 1676-1669.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6(3), 191-215.
- Gagné, M. & Donia, Magda, Houlfort & Marylène, & Bérubé, Nicole, (2007). Validation Of The Satisfaction With Work Scale. 270-279.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of sport and exercise*, 16, 26-36.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2017). Alcance de la investigación. *En Metodología de la Investigación* (6ª ed.)

- 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.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students?. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 644-654.
- Jungert, T., Östergren, R., Houliort, N., & Koestner, R. (2019). The impact of support on growth in teacher-efficacy: a cross-cultural study. *International Journal of Educational Management*, 32(4), 237-287.
- Kaplan, H. (2018). Teachers' autonomy support, autonomy suppression and conditional negative regard as predictors of optimal learning experience among high-achieving Bedouin students. *Social Psychology of Education*, 21(1), 223-255.
- Kaplan, H. (2021) Suppression of psychological needs among beginning teachers: A self-determination theory perspective on the induction process in Bedouin schools. *Frontiers in Psychology*, 12, 621984.
- Keller, S., Li, H., Laurent, M., Hu, Y., Pfaff, N., Lu, J., ... & Mishra, U. K. (2014). Recent progress in metal-organic chemical vapor deposition of N-polar group-III nitrides. *Semiconductor Science and Technology*, 29(11), 113001.
- Koc, A. (2019). El apoyo a la autonomía, las presiones de las autoridades, las necesidades psicológicas básicas, el engagement y burnout en docentes. *Pontificia Universidad Católica Del Perú* (Tesis de Maestría). Recuperada de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6323>.
- Lee, A. N., & Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and teacher education*, 41, 67-79
- Leiter, M. P. (1990). The impact of family resources, control coping, and skill utilization on the development of burnout: A longitudinal study. *Human Relations*, 11, 1067–1083.
- Leiter, M. P. (1993). Burnout as a developmental process: Consideration of models. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 237–250).

- Lichtman, M. (2012). Qualitative research in education: A user's guide. *Library of Congress Cataloging in Publication Data* 3(3), 54-67.
- Lleras, C. (2005). Path Analysis. En K. Kemp-Leonard (Ed.), *Encyclopedia of Social Measurement* (Vol. 3) (pp. 25-30). Michigan: Michigan Publishing
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: RandMcNally
- Lu, J., Jiang, X., Yu, H., & Li, D. (2015). Building collaborative structures for teachers' autonomy and self-efficacy: The mediating role of participative management and learning culture. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 240-257.
- Lucas, Norman, Tony Nasta, and Lynne Rogers (2012). "From fragmentation to chaos? The regulation of initial teacher training in further education." *British educational research journal* 38(4) 677-695.
- Mankin, D., Kelliher, C., & Garavan, T. (2018). *Strategic human resource management*. Oxford University Press.
- Maricuțoiu, L. P., Sulea, C., & Iancu, A. (2017). Work engagement or burnout: Which comes first? A meta-analysis of longitudinal evidence. *Burnout research*, 5, 35-43.
- Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career development international*. *Ciencia y trabajo*, 11(32), 37-43.
- McLachlan, S., & Hagger, M. S. (2010). Effects of an autonomy-supportive intervention on tutor behaviors in a higher education context. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1204-1210.
- Mojerón, R. (2010). Género, autoeficacia y proyección profesional: La transición universidad-mundo laboral. Bilbao, España: RGM, SA.
- Morales, J. (2020). Oportunidad o crisis educativa: reflexiones desde la psicología para enfrentar los procesos de enseñanza-aprendizaje en tiempos de Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-9.
- Muñoz, F. I. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad: ¿conciencia o presión? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (38), 37-46.
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS* (6th ed.). Sydney: Allen & Unwin.
- Parra Sánchez, D. L., & González Manco, Y. A. (2021). Factores de riesgos psicosociales generados en los docentes de la institución Diocesano Santa María de Carepa, durante la pandemia por Covid-19. *Corporación Universitaria UNITEC* 3(5).

- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., & Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher-and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of school Psychology, 50*(1), 129-145.
- Pascual A. & Conejero S. (2019) Emotional Regulation and Coping: Conceptual Approach and Strategies Fuente: Vicerrectorado de Investigación de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly, 29*(1), 38-54.
- Peiró, J.M.(1984): *Psicología de la organización - Satisfacción Laboral*. Madrid: UNED.
- 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), 186-199.
- Quiles, M. R., Moreno-Murcia, J. A., & Lacárcel, J. A. V. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology, 8*(2), 68-75.
- Raiger, J. (2005). Applying a Cultural Lens to the Concept of Burnout. *Journal of Transcultural Nursing, 16*(1), 71–76.
- Randelović, K., & Stojiljković, S. (2015). Work climate, basic psychological needs and burnout syndrome of primary school teachers and university professors. *TEME: Casopis Za Društvene Nauke, 39*(3).
- Reeve, J. (2006). Extrinsic Rewards and Inner Motivation. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 645–664).
- Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education, 7*(2), 145-154.
- 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., Jang, H. R., & Jang, H. (2018). Personality-based antecedents of teachers' autonomy-supportive and controlling motivating styles. *Learning and Individual Differences, 62*, 12-22.
- Restrepo Escobar, F. E., & López Velásquez, A. M. (2013). Percepciones del entorno laboral de los docentes universitarios en un contexto de reorganización flexible del trabajo. *Cuadernos de Administración (Universidad del Valle), 29*(49), 55-63.

- Robinet-Serrano, A. L., & Pérez-Azahuanche, M. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19. *Polo del conocimiento*, 5(12), 637-653.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of educational psychology*, 99(4), 761-780.
- Roth, G. (2014). Antecedents and outcomes of teachers' autonomous motivation. *Teacher motivation: Theory and practice*, 36-51.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., & Deci, E. L. (2011). Motivation and autonomy in counseling, psychotherapy, and behavior change: A look at theory and practice. *The Counseling Psychologist*, 39(2), 193-260.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2021). Building a science of motivated persons: Self-determination theory's empirical approach to human experience and the regulation of behavior. *Motivation Science*, 7(2), 97.
- Salanova, M., Grau, R. M., & Martínez, I. M. (2005). Demandas laborales y conductas de afrontamiento: el rol modulador de la autoeficacia profesional. *Psicothema*, 17(3), 390-395
- Salas, A. F., Orbegoso, C. V., Salazar, M. H., & Hernández, R. M. (2018). Autonomía del trabajo y satisfacción laboral en trabajadores de una universidad peruana. *Apuntes Universitarios*, 8(3), 43-56.
- Sarıçam, H., & Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423-437.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. *Development of Achievement Motivation*, 15-31. doi:10.1016/b978-012750053-9/50003-6
- Seisdedos, N. (1997). *Manual MBI, Inventario "Burnout" de Maslach*. Madrid: TEA Ediciones.



- Seppälä, P., Mäkikangas, A., Hakanen, J. J., Tolvanen, A., & Feldt, T. (2020). Is Autonomy Always Beneficial for Work Engagement? A Six-year Four-Wave Follow-Up Study. *Journal for Person-Oriented Research*, 6(1), 16-32.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., and Marek, T. (1993) Professional burnout: Recent developments in theory and research. Washington, DC: Taylor & Francis, 45-49.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and teacher education*, 25(3), 518-524.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1029-1038.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251-1275.
- Stover, J. B., Bruno, F. P., Uriel, F. E., & Fernandez Liporace, M. M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: Una revisión teórica. Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Psicología 3(1), 105-115.
- Su, Y.-L., & Reeve, J. (2010). A Meta-analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159–188.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5, pp. 481-498). Boston, MA: pearson.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., y Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 75–94.
- Tereseviciene, M., Trepule, E., Dauksiene, E., Tamoliune, G., & Costa, N. (2020). Are Universities Ready to Recognize Open Online Learning? *International Education Studies*, 13(2), 21-32.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Türkoglu, M. E., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining Relationship between Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 765-772.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of occupational and organizational psychology*, 83(4), 981-1002.

- Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365-375.
- Vander Elst, T., Van den Broeck, A., De Witte, H., & De Cuyper, N. (2012). The mediating role of frustration of psychological needs in the relationship between job insecurity and work-related well-being. *Work & Stress*, 26(3), 252-271.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of psychotherapy integration*, 23(3), 263.
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Muynck, G. J., Haerens, L., Patall, E., & Reeve, J. (2018). Fostering personal meaning and self-relevance: A self-determination theory perspective on internalization. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 30-49.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and emotion*, 44(1), 1-31.
- Vera Noriega, J. Á., Torres Moran, L. E., & Martínez García, E. E. (2014). Evaluación de competencias básicas en TIC en docentes de educación superior en México. *Pixel-Bit*.
- Villa, A., & Calvete, E. (2001). *Development of the teacher self-concept evaluation scale and its relation to burnout. Studies in Educational Evaluation*, 27(3), 239-255.
- Villa, N. B., Sepúlveda, J. G. M., & Burgos, A. V. (2020). Teletrabajo y agobio laboral del profesorado en tiempos de COVID-19. *Medisur*, 18(5), 998-1008.
- Wang, G., & Netemeyer, R. G. (2002). The Effects of Job Autonomy, Customer Demandingness, and Trait Competitiveness on Salesperson Learning, Self-Efficacy, and Performance. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 30(3), 217-228.
- Wright, T. (2006). The emergence of job satisfaction in organizational behavior: A historical overview of the dawn of job attitude research. *Journal of Management History*, 12, pp. 262- 271.

## Anexo 1

Lima, 20 de abril de 2021

Estimado/a,

Es un gusto saludarlo y pedirle su colaboración para la realización de una investigación conducida por Lydia Victoria Córdova Núñez-Melgar (20120062), estudiante de la maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La tesis cuenta con la supervisión de la Dra. Lennia Matos.

El objetivo de la tesis de investigación es estudiar la relación entre los contextos laborales de apoyo/presión), las necesidades psicológicas básicas (autonomía, relación y sentirse competente), la autoeficacia, la satisfacción laboral y el “burnout” en un grupo de docentes de educación superior.

Este tema surge en el marco de la pandemia y el confinamiento los cuales trajeron como consecuencia el replanteamiento de las metodologías educativas docentes. Es así que los docentes tuvieron que adaptarse a los cambios de un nuevo estilo de vida y de trabajo, de forma forzada pero inevitable. Los estudiantes y los docentes se vieron en la necesidad de familiarizarse con el uso de nuevos recursos en la educación. Es probable que estos cambios hayan impactado negativamente en el quehacer docente, la salud mental y emocional, así como en la satisfacción laboral. Por esta razón, me es grato comunicarme con Ud. para solicitarle su apoyo para aplicar el cuestionario a los docentes que trabajan en la Facultad que usted dirige. Es importante conocer qué piensan y cómo se sienten los docentes para poder brindar recomendaciones sobre cómo mejorar su funcionamiento y bienestar en el trabajo.

La participación de los docentes es totalmente anónima y voluntaria. Antes de participar, leerán un consentimiento informado en el que se le presenta el objetivo de la tesis. Si algún participante quisiera conocer los resultados de la tesis de investigación, puede enviar un correo a Lydia Córdova ([lydia.cordova@pucp.pe](mailto:lydia.cordova@pucp.pe)) y se le enviará el informe al término del estudio.

Si tiene alguna consulta o requiere mayor información acerca de la investigación, con gusto responderé a sus preguntas a través del siguiente correo: [lydia.cordova@pucp.pe](mailto:lydia.cordova@pucp.pe). Muchas gracias.

Saludos cordiales,

Lydia Victoria Córdova Núñez-Melgar

Código PUCP: 20120062

## Anexo 2

### Consentimiento Informado

Estimado y estimada participante,

Le pedimos su colaboración para participar en la tesis que tiene como objetivo investigar la relación entre los contextos de presión que tienen los docentes, las necesidades psicológicas básicas, la autoeficacia, la satisfacción laboral y el “*burnout*”.

Esta tesis de investigación es conducida por Lydia Victoria Córdova Núñez-Melgar (20120062), estudiante de la maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú y cuenta con la supervisión de la profesora Lennia Matos.

Este es un estudio anónimo y su participación es totalmente voluntaria. Toda información que se recoja se utilizará con fines académicos (conferencias, publicaciones, etc). Las instituciones educativas en las que laboran no tendrán acceso a respuestas individuales, pues los resultados se trabajarán de forma grupal (de todo el grupo de participantes). Asimismo, como participante puede dejar de responder en cualquier momento, sin que esta acción lo perjudique de alguna manera.

Una vez recolectada la información y habiendo culminado la investigación, la información será protegida con contraseña y posterior a ello los datos serán destruidos (después de 5 años). Asimismo, este estudio no representa ningún riesgo, ya sea físico, emocional, etc., para el participante durante el desarrollo del mismo.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Si algunas de las preguntas le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora o de no responderlas.

Si accede a participar en el estudio, le solicito por favor responder un cuestionario que tiene como duración entre 15 y 20 minutos.

Al finalizar, usted puede solicitar los resultados de este estudio para enviarle el reporte cuando éste haya concluido. Para esto, puede comunicarse con Lydia Córdova al correo: [lydia.cordova@pucp.pe](mailto:lydia.cordova@pucp.pe) o si tiene otras preguntas relacionadas con su participación puede contactarse con el Comité de Ética de la Investigación al correo: [etica.investigacion@pucp.edu.pe](mailto:etica.investigacion@pucp.edu.pe)

Desde ya le agradecemos su participación.

Lydia Victoria Córdova Núñez-Melgar

Código PUCP: 20120062

Marque su respuesta:

**Acepto participar.** Entiendo que es voluntario, anónimo y que puedo retirarme en cualquier momento sin que esto me perjudique de alguna manera.

**No acepto participar.**

