

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Estilos motivacionales docente, necesidades psicológicas
básicas, autoeficacia docente y core of burnout en
docentes de primaria de Lima Metropolitana

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

Francis Hilda Denegri Cueva

Asesor:

Lennia Matos Fernandez


Lima, 2023

Informe de Similitud

Yo, Lennia Matos Fernández, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado: “Estilos motivacionales docente, necesidades psicológicas básicas, autoeficacia docente y *core of burnout* en docentes de primaria de Lima Metropolitana” de la autora Francis Hilda Denegri Cueva, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 21 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el día 01/08/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.
- Las pocas similitudes encontradas corresponden a nombres de variables psicológicas empleadas, nombres de procedimientos o de análisis estadísticos, entre otros.

Lugar y fecha: Lima 1ro de agosto de 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Lennia Matos Fernández Paterno Materno, Nombre1 Nombre 2	
DNI: 07885578	Firma 
ORCID: 0000-0003-2271-4816	

Agradecimiento

Hay tanto por agradecer,

Agradezco a todos los maestros que participaron de este estudio, agradezco el tiempo que se tomaron en responder cada una de las preguntas ya que ha sido un insumo importante para el desarrollo de esta investigación.

Asimismo, quiero agradecer a mi querida asesora, Lennia, por orientarme en el desarrollo de esta tesis, por ser muy precisa con sus comentarios, los cuales me ayudaron a darle sentido y forma a esta investigación. También le agradezco por la paciencia que ha tenido mientras desarrollaba mi sentido de competencia en la elaboración de este estudio. A Rafael por las clases necesarias sobre estadísticas para poder entender la naturaleza de este estudio.

De igual manera quiero agradecer a Frank, por estar presente durante todo el proceso de la elaboración de esta tesis, por generar un espacio de confianza para plantear mis dudas existenciales, por orientarme cuando las cosas se ponían complicadas y por ser un gran profe y amigo. ¡Gracias por enseñarme tanto!

A Jahita, mi compañera de vida, por su gran amor, por darme el soporte necesario y las palabras de aliento en los momentos precisos. Por escucharme cada vez que necesitaba ordenar mis ideas para darle sentido a lo que quería lograr.

A mis padres y hermanos, por su inmenso amor.

A amigas incondicionales Ky, Kiari, Clari y Ara por su amistad extraordinaria, por compartir conmigo un vínculo cálido, sincero y transparente, cada una de ustedes me inspira a siempre ser mejor.

Resumen

Empleando la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2017) se estudió los estilos motivacionales docentes que se definen como aquellos comportamientos que el docente utiliza para motivar la participación de sus estudiantes en las distintas actividades de clase (Reeve, 2009). El estilo de apoyo a la autonomía consiste en cómo el docente desarrolla los recursos motivacionales internos del estudiante durante las sesiones de clase, generando condiciones favorables para que los estudiantes adopten sus propias perspectivas. Por otro lado, en el estilo controlador el docente insiste en que los estudiantes piensen, sientan o se comporten de una cierta manera y adopten la perspectiva que posee el docente. El estilo de apoyo a la autonomía promueve la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (NPB, autonomía, competencia, relación) lo cual favorece el funcionamiento óptimo y resultados adaptativos (bienestar, autoeficacia docente, entre otros). Por otro lado, la frustración de las NPB predice resultados maladaptativos (malestar, burnout, entre otros). Esta investigación tiene como objetivo estudiar la relación entre los estilos motivacionales del docente (apoyo a la autonomía/controlador), necesidades psicológicas básicas (satisfacción/frustración), autoeficacia docente y *core of burnout* en un grupo de docentes de primaria durante la pandemia. La muestra estuvo compuesta por 193 profesores de educación básica regular de Lima Metropolitana. La edad promedio de los docentes fue de 38.33 años (DE = 8.94). Los instrumentos utilizados mostraron evidencias de validez y confiabilidad en la muestra estudiada. Para analizar el modelo hipotético se realizó un análisis de senderos. Así, el modelo alcanzó índices de ajuste adecuados ($X^2= 6.70$, $df = 4$, $p = .153$, RMSEA = .06, CFI= .99, SRMR = .025). Se encontró que el estilo de apoyo a la autonomía predice de manera positiva la satisfacción de las NPB y esta predice de manera positiva la autoeficacia y de manera negativa el *core of burnout*. Además, el estilo de apoyo a la autonomía predijo de manera negativa la frustración de las NPB y esta predice de manera positiva el core of burnout. Distinto a lo esperado, el estilo controlador no predijo ninguna de las variables estudiadas. Los resultados, limitaciones e implicancias se discutirán a la luz de la teoría estudiada.

Palabras clave: estilo motivacional docente, apoyo a la autonomía, necesidades psicológicas básicas, autonomía, autoeficacia docente, *core of burnout*.

Abstract

Using Self-Determination Theory as a framework (Ryan & Deci, 2017), teachers motivating style is defined as what teachers do to motivate the participation of their students in the different class activities (Reeve, 2009). The autonomy support style consists in the way the teacher nurtures and develops the student's internal motivational resources during the class sessions, promoting favorable conditions so students can adopt their own perspectives. On the other hand, in the controlling style, the teacher insists that students think, feel, or behave in a specific way and that they adopt the teacher's perspective. The autonomy support style satisfies the basic psychological needs (BPN, autonomy, competence, relatedness) which favors optimal functioning and adaptive outcomes (well-being, teacher self-efficacy, among others). On the other hand, BPN frustration predicts maladaptive outcomes (ill-being, *core of burnout*, among others). This research aims to analyze the relationship between teacher motivational styles (autonomy support/controlling), basic psychological needs (satisfaction/frustration), teacher self-efficacy, and core of burnout in a group of primary school teachers during the pandemic. The sample consisted of 193 teachers from different schools in Lima (Peru). The mean age of the teachers was 38.33 years-old (SD = 8.94). The instruments that were used in this research showed evidence of validity and reliability for this sample. To analyze the hypothetical model, a path analysis was performed. Thus, the model obtained adequate fit indices ($\chi^2 = 6.70$, $df = 4$, $p = .153$, RMSEA = .061, CFI = .99, SRMR = .025). The autonomy support style was found to positively predict self-efficacy and this relationship was mediated by BPN satisfaction. Likewise, BPN satisfaction negatively predicted *core of burnout*. Furthermore, autonomy support style negatively predicted the *core of burnout* and this relationship is mediated by BPN frustration. Contrary to the expectations, the controlling style did not predict any of the studied variables. The results, limitations and implications will be discussed.

Keywords: teachers motivating style, autonomy support, basic psychological needs, autonomy, teacher self-efficacy, core of burnout.

Tabla de contenidos

Introducción	1
Estilos motivacionales del docente	3
Necesidades psicológicas básicas	6
Autoeficacia	7
Burnout y Core of burnout	10
Método	14
Participantes	14
Procedimiento	15
Medición	17
Análisis de datos	22
Resultados	23
Análisis descriptivos	23
Análisis de senderos	28
Discusión	30
Referencias Bibliográficas	36
Apéndice 1	44
Apéndice 2	46
Apéndice 3	48

Introducción

La presencia del Coronavirus (COVID-19) generó un confinamiento forzado a nivel global provocando que distintas actividades presenciales fueran suspendidas para evitar la asistencia de las personas y con ello, la propagación del virus. Los programas educativos de los distintos niveles no fueron la excepción, estos se suspendieron porque se temía que fueran focos de contagio. Ante esta situación, las autoridades educativas, las familias, los estudiantes y sobre todo los maestros desarrollaron mecanismos para adaptarse a la situación y plantear estrategias que permitieran la continuidad de los aprendizajes de niñas y niños en los distintos niveles educativos, a pesar de la emergencia sanitaria y toda la crisis en la que el mundo se estaba sumergiendo (García, 2020).

Para que los procesos de aprendizaje continúen, el sector educativo y distintas organizaciones desplegaron modalidades de educación no presencial o remotas a nivel nacional. Por un lado, se desplegaron estrategias gubernamentales para generar el programa “Aprendo en Casa”, lo cual permitió que estudiantes de instituciones públicas pudieran tener una educación básica, superando la emergencia y convirtiéndola en una oportunidad de fortalecer distintos valores y habilidades en escolares y maestros (Gallegos y Tinajero, 2020; MINEDU, 2020). De manera paralela, los maestros desarrollaron un acompañamiento a los estudiantes, principalmente vía WhatsApp y en algunas zonas urbanas por plataformas de videollamada como Zoom, Teams y Google Meet. En cuanto a las instituciones educativas privadas tuvieron que seguir las disposiciones de la Resolución Viceministerial N° 090 (2020), que establecía la ejecución de planes de recuperación y estrategias de enseñanza a distancia para garantizar la continuidad del servicio educativo (Tafur y Soria 2020). En esa línea, cada Institución tenía autonomía para elaborar y ejecutar sus servicios educativos en distintas modalidades.

En los distintos espacios de aprendizaje, los maestros tuvieron como desafío adaptar las actividades, materiales, estrategias, metodología, didáctica e interacciones a nuevos entornos; además de contener a los estudiantes que se encontraban en situaciones estresantes por el contexto (CIAE y EDUGLOBAL, 2020; Cortés, 2021). Este trabajo lo desarrollaron desde casa, generando un aumento de carga laboral, a pesar de no contar con la formación suficiente para el diseño e implementación de estrategias pedagógicas no presenciales. Asimismo, las condiciones del trabajo en casa demandaban esfuerzos adicionales al tener que atender sus propias responsabilidades (PNUD, 2020).

Sumado al contexto descrito, los maestros se vieron forzados a usar herramientas de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para reinventarse en sus sesiones de clases, sin poseer la preparación formal para actuar en entornos virtuales de educación (Ferrada, González, Ibarra, Ried, Vergara y Castillo, 2021). Otro reto para los docentes fue el de fomentar el interés de los estudiantes en el aprendizaje, los autores Sutarto, Purnama y Fathurrochman (2020) identificaron que los estudiantes preferían realizar actividades lúdicas en casa, incluso utilizaban el tiempo de estudio para jugar o realizar otras actividades más entretenidas.

En la reorganización familiar de los docentes, estos no sentían distanciamiento alguno entre el hogar y el trabajo (CIAE y EDUGLOBAL, 2020). Si bien algunos docentes contaban con los recursos necesarios para adaptarse a este cambio, no todos tenían los recursos y dispositivos electrónicos para asumir estas nuevas funciones. Mantener un ambiente cómodo para el teletrabajo en algunos casos era casi imposible, los docentes tenían que lidiar con la presencia de más personas en un mismo espacio como sus hijos, cónyuges y familiares que también tenían distintas actividades que desarrollar (Ribeiro, Santiago, Comin y Dalri, 2020).

En la reorganización personal los docentes sintieron que perdieron su autonomía por los cambios constantes en los horarios de trabajo. Sumado a lo anterior, surgieron reuniones espontáneas con estudiantes y padres de familia para realizar acompañamientos individuales y aclarar dudas, así como las reuniones que se generaban entre colegas para poder ayudarse, buscando la forma pertinente de llevar a cabo sus actividades de aprendizaje (CIAE y EDUGLOBAL, 2020; Ribeiro, Santiago, Comin y Dalri, 2020)). Adicionalmente, los docentes tuvieron que utilizar distintos momentos de su día, incluso las madrugadas, para la elaboración de sus recursos de enseñanza con la finalidad de evitar el ruido y aprovechando que sus familiares dormían (Ribeiro, Santiago, Comin y Dalri, 2020).

La Teoría de la autodeterminación o TAD (*Self Determination Theory* – SDT por sus siglas en inglés) es una teoría que desarrolla un análisis motivacional del funcionamiento humano teniendo como objetivos la motivación, el desarrollo y bienestar de las personas (Deci y Ryan, 1985). En cuanto a los docentes, Ryan y Deci (1987), refieren que el contexto multidimensional puede configurar sus acciones y modo en el que ellos desarrollen su práctica pedagógica, configurando sus estrategias de clase, para ejercer control o apoyar la autonomía (Niemic y Ryan, 2009).

A continuación, se describen los estilos motivacionales del docente a partir de la TAD.

Estilos motivacionales del docente

Según la TAD, las personas se orientan al crecimiento que interactúan de manera constante y dinámica con su entorno. El contexto en el que se encuentran puede influir tanto en la satisfacción como en la frustración de sus necesidades psicológicas básicas. Estas condiciones pueden tener consecuencias positivas o negativas en el funcionamiento y comportamiento de las personas. (Broeck, Witte, Neyrinck y Lens, 2009).

En el entorno educativo, el clima del aula y la motivación de los estudiantes está determinado, en gran medida por el comportamiento de los docentes (Deci y Ryan, 1985). Estos utilizan determinados sentimientos interpersonales y comportamientos para motivar la participación de sus estudiantes generando un determinado estilo motivacional docente. (Reeve, 2009). En cada una de las sesiones, los maestros guían a los estudiantes en distintas actividades de aprendizaje, en ese momento, hacen uso, a veces de manera inconsciente, de un estilo particular de motivación (Reeve et al, 2018).

Las actividades propuestas por los docentes pueden estar conducidas por comportamientos altamente prescriptivos e insistentes sobre cómo los estudiantes deberían pensar, sentir y hacer durante sus aprendizajes, atravesando por acciones neutrales frente a los aprendizajes; hasta comportamientos que son altamente respetuosos de las perspectivas de los estudiantes, apoyando sus iniciativas (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 1985), estas variaciones responden a los estilos motivacionales del docente: estilo de apoyo a la autonomía o el estilo de control (Reeve et al., 2013).

Por un lado, *el estilo motivacional de control* comprende aquellos sentimientos interpersonales y comportamientos que el docente posee durante la instrucción y presionar a que los estudiantes piensen y se comporten de cierta manera (Reeve, 2009). Algunos comportamientos que muestra a un maestro que adopta un estilo motivacional de control es el de confiar en fuentes externas de motivación (recompensas, amenazas), no brindar explicaciones para los pedidos que hacen, apoyarse en el lenguaje controlador, que alienta a la presión, mostrar impaciencia, afirmar el poder y la jerarquía para superar quejas y expresiones de afecto negativo de los y las estudiantes (Reeve, 2009).

Por otro lado, *el estilo motivacional de apoyo a la autonomía* comprende aquellos sentimientos interpersonales y comportamientos que el docente posee para identificar y desarrollar los recursos motivacionales internos de los estudiantes durante la instrucción (Reeve, 2009). Este estilo genera condiciones favorables para que los estudiantes adopten sus propias perspectivas, el maestro promueve los pensamientos y acciones de sus estudiantes, así como apoya el desarrollo de una motivación intrínseca de los estudiantes y su capacidad de autorregulación. Algunos comportamientos que muestra el docente que adopta este estilo motivacional es el de promover recursos motivacionales internos, el proporcionar razones explicativas, el apoyarse en un lenguaje informativo, no controlador, el mostrar paciencia para dar tiempo al aprendizaje de los estudiantes según su ritmo y aceptar de afecto negativo que pueda ser expresado por los estudiantes (Reeve y Halusic, 2009).

Se han desarrollado una serie de investigaciones (Hein, et al., 2012; Roth y Weinstock, 2013; Reeve, et al., 2014; Quiles, et al., 2018) que buscan identificar los estilos motivacionales del docente en contextos específicos y su relación con distintas variables. Así como programas de intervención en otros contextos con la finalidad de generar que los maestros adopten un estilo motivacional de apoyo a la autonomía por los beneficios que conlleva no solo con los estudiantes, si no, con ellos mismos.

Es así como, (Sieber et al., 2020) desarrollaron una investigación sobre la enseñanza, motivación y bienestar durante la COVID-19 con una muestra de 299 maestros y 479 estudiantes, en ella identificaron que todos los participantes reportaron percibir menos satisfacción personal y laboral durante la pandemia, así como cuadros de estrés en su día a día. Por otro lado, hallaron que los profesores que asumen un estilo motivacional de apoyo a la autonomía tienen satisfechas sus necesidades psicológicas básicas, lo cual se relacionaba positivamente con que estos docentes se sintieran enérgicos y capaces en sus actividades laborales a pesar del entorno virtual en el que estaban dando las sesiones.

En un estudio realizado por Collie (2021), se investigó el impacto de los estilos motivacionales docentes (apoyo a la autonomía, control) y un recurso personal (la capacidad de superar dificultades en el trabajo) en tres características de los profesores: carga somática, estrés relacionado al cambio y agotamiento emocional. La muestra consistió en 325 profesores de primaria en Australia que trabajaron enseñando de manera

remota durante la emergencia sanitaria. Los resultados revelaron que el estilo motivacional que apoya la autonomía se asoció con una mayor capacidad para superar las dificultades laborales, lo cual, a su vez, se relacionó con una disminución en la carga somática, el estrés relacionado con el cambio y el agotamiento emocional. En contraste, se evidenció que el estilo motivacional de control se relacionó con un mayor agotamiento emocional.

Se llevó a cabo un estudio adicional con la participación de 91 profesores a tiempo completo, realizado por Cheon et al. (2018), que buscaba evaluar el impacto de un programa de intervención para desarrollar un estilo motivacional de apoyo a la autonomía. El objetivo principal del estudio era identificar los recursos adquiridos por los maestros durante la intervención y cómo estos recursos mejoraban la calidad de su estilo de motivación. Durante el estudio, se identificaron beneficios tanto personales como profesionales que los profesores obtienen al recibir capacitación en el apoyo a la autonomía. Estos beneficios incluyen un aumento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas durante la enseñanza, un aumento en su eficacia docente y la integración de objetivos instruccionales intrínsecos.

Adicionalmente, Ruiz-Quiles et al. (2015) llevaron a cabo un estudio en Murcia que involucró a 172 docentes de diferentes niveles educativos, como educación inicial, primaria y secundaria. El estudio examinó el impacto del apoyo a la autonomía, las necesidades psicológicas y cómo se relaciona con la motivación en la satisfacción laboral docente.

Los resultados de la investigación destacaron que el estilo de apoyo a la autonomía de los maestros, las necesidades psicológicas básicas y la motivación académica autónoma, se asociaron con la satisfacción docente durante la enseñanza. Además, se encontró que los tipos de motivación más autónomos se relacionaron negativamente con el agotamiento del profesorado y positivamente con la orientación hacia el trabajo. Por otro lado, los tipos de motivación menos autónomos se relacionaron positivamente con el agotamiento laboral y el uso de presión externa para rendir en la tarea profesional. Las necesidades psicológicas básicas tuvieron una contribución significativa en la satisfacción docente.

A continuación, se describen las necesidades psicológicas básicas a partir de la Teoría de la Autodeterminación.

Necesidades psicológicas básicas

Una de las premisas de la Teoría de la Autodeterminación es que existen tres necesidades psicológicas básicas que son definidas como aquellos nutrientes que deben ser adquiridos por la persona para mantener su crecimiento, integridad y salud, las cuales son: autonomía, competencia y relación (Ryan y Deci, 2000).

La **autonomía** es la necesidad de experimentar la autodirección, iniciación y regulación de la propia conducta sin una dirección heterónoma (Reeve, 2009; Deci y Ryan, 1985). Es decir, una conducta es autónoma cuando los intereses, preferencias y deseos guían la toma de decisiones para llevar a cabo una actividad específica (Reeve, 2009). Por el contrario, una conducta no es autónoma cuando alguna fuerza externa elimina la posibilidad de elección y presiona para pensar o sentir de una determinada manera. (Deci, 1980 citado en Reeve, 2009)

La **competencia** es la necesidad relacionada con la eficacia en las interacciones con el entorno (Deci y Ryan, 1985). Esta necesidad genera una voluntad e interés para buscar y enfrentarse a desafíos y los convierte en un escenario adecuado para el desarrollo de las habilidades y capacidades, satisfaciendo la necesidad (Reeve, 2009). Es necesario precisar que la competencia es una sensación de confianza y eficacia que experimenta la persona en su accionar (Ryan y Deci, 2002) y no es una habilidad o capacidad adquirida. La frustración de la competencia puede provocar impotencia y falta de motivación en el individuo (Van den Broeck et al., 2010).

La **relación** es la necesidad de pertenencia, de tener una interacción social, de establecer vínculos emocionales cercanos y cálidos con otras personas (Reeve, 2009). Según Van den Broeck, et al., (2009) esta experiencia a partir del vínculo es fundamental para el apoyo e internalización de normas prescritas socialmente.

Van den Broeck et al. (2010) afirman que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas es esencial para el bienestar y la motivación intrínseca de las personas. Cuando estas necesidades se satisfacen, las personas están más inclinadas a experimentar un mayor bienestar psicológico, a comprometerse en actividades de manera autónoma y a desarrollar relaciones satisfactorias. Por el contrario, la frustración de estas

necesidades puede tener un impacto negativo en la motivación, el bienestar y las relaciones interpersonales del individuo.

Por el impacto que produce en las personas, estas necesidades psicológicas básicas han sido muy estudiadas en diversos entornos educativos. Por ejemplo, Roth et al. (2007) desarrollaron un estudio con profesores israelíes y descubrieron que los que se sentían más controlados en sus actividades apoyaban menos la autonomía de sus estudiantes. Del mismo modo, examinaron a profesores canadienses de primer grado de primaria a segundo grado de secundaria y observaron que cuanto más presión perciben los profesores por sus coordinadores o directivos, menos autónomos son hacia la enseñanza, lo que a su vez se asociaba con que los profesores eran más controladores con sus estudiantes. Niemiec y Ryan (2009) analizaron estos hallazgos a partir de la Teoría de la autodeterminación y concluyeron que cuánto más se debilita la necesidad psicológica básica de autonomía de los profesores, menos entusiasmo y energía aportan a su labor docente.

En el contexto peruano, Caro (2015) realizó un estudio con 100 docentes que tuvieron 6 meses trabajando en la institución educativa (como mínimo). Una de estas fue una institución privada ubicada y la otra fue una institución pública (ambas en Lima Metropolitana). En dicho estudio, se reportó que la frustración de necesidades psicológicas básicas, tuvo una correlación positiva al relacionarla con los componentes de burnout de desgaste emocional y cinismo. Esto la llevó a concluir que mientras más frustradas estén las necesidades psicológicas básicas de los docentes, estos se sentirán más agotados y con mayor cinismo.

Además de estudiar los estilos motivacionales de los docentes de apoyo a la autonomía y de control y las necesidades psicológicas básicas (satisfacción y frustración), se estudiará cómo estas se asocian con la autoeficacia docente y con el core of burnout, ya que son variables interesantes a considerar debido a los retos que los docentes tuvieron que enfrentar durante la pandemia. Por ello, a continuación, se describirán las siguientes variables de estudio: autoeficacia y core of burnout.

Autoeficacia

Bandura (1995) define la autoeficacia como el conjunto de creencias de la persona sobre la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para gestionar situaciones previstas. Según el autor, estas creencias influyen en la forma en que las

personas piensan, sienten, se motivan y actúan, contribuyendo significativamente en la motivación y los logros humanos.

Asimismo, el autor señala que la autoeficacia posee cuatro fuentes de influencia, una de ellas son las experiencias de dominio, estas proporcionan la prueba más auténtica de que uno puede reunir todo lo necesario para tener éxito. Estos éxitos construyen una sólida creencia en la eficacia personal, por lo contrario, los fracasos la socavan, especialmente si se dan antes de que se construya el sentido de autoeficacia.

La segunda fuente son las experiencias vicarias que proporcionan los modelos sociales. Ver el éxito mediante un esfuerzo perseverante a personas que son parecidas a ellas, hace que los observadores creen que ellos también poseen las capacidades para lograr metas semejantes, por el contrario, observar el fracaso a pesar de un gran esfuerzo, disminuye los juicios de la persona observadora sobre su propia eficacia (Bandura, 1995).

La tercera fuente es la persuasión social, las personas a las que se les convence de que poseen las capacidades necesarias para dominar determinadas actividades tienen más probabilidades de llevar a las personas a esforzarse lo suficiente como para tener éxito. Por el contrario, este decae si se albergan dudas sobre sí mismo y se detienen en sus deficiencias personales cuando surgen los problemas. (Bandura, 1995).

La cuarta fuente es el estado físico, es importante reducir el estrés y las inclinaciones emocionales negativas, así como corregir las interpretaciones erróneas de los estados corporales para el desarrollo de una autoeficacia. Estos elementos fisiológicos de eficacia influyen en el funcionamiento de la salud (Bandura, 1995).

Por tanto, cuando se habla de autoeficacia en la enseñanza, se hace referencia a aquel juicio que tiene el maestro sobre su propia capacidad para lograr los resultados deseados de compromiso y aprendizaje de sus estudiantes, incluso de aquellos que pueden presentar dificultades o estar desmotivados (Tschannen-Moran y Hoy, 2001). La eficacia gira, por ende, en torno a la confianza de los maestros en poder implementar estrategias de enseñanza que impulsen, de manera confiable, el aprendizaje, la participación, el compromiso y el comportamiento deseado de los estudiantes (Cheon et al., 2018).

Asimismo, Fernández (2007) aclara que los docentes con alta autoeficacia persisten en emprender las tareas pese a las dificultades. Con respecto a la valoración social, los docentes que creen hacer su tarea con mayor entusiasmo son vistos por sus

directivos como personas con altos promedios en los niveles de desempeño. Por otro lado, Fernández (2008) enfatiza la autoeficacia como un factor amortiguador del estrés, ya que genera que la persona se sienta a la altura de los desafíos que enfrenta. La autoeficacia que percibe el individuo provoca una valoración positiva de sus capacidades referidas a la situación que tiene al frente, en ese sentido la ansiedad, incertidumbre o temor se desarrollan en niveles que no interfieren con su desempeño.

En esa misma línea, Reeve (2021) reporta que los maestros experimentan una oportunidad de desarrollo profesional que mejora la calidad de su estilo de motivación luego de que experimentan programas de apoyo a la autonomía. En ese sentido existen distintos estudios (Aelterman et al., 2013; Cheon et al., 2018) que han identificado recursos personales y profesionales que desarrollan los docentes como la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, la autoeficacia docente y los objetivos intrínsecos en la enseñanza durante una experiencia de intervención que les permite apoyar más a la autonomía.

En un estudio longitudinal en el que participaron 27 maestros coreanos de inicial, primaria y secundaria y sus 1229 estudiantes, Cheon et al. (2014) encontraron que los docentes incrementaron su satisfacción de necesidades psicológicas básicas, su autoeficacia docente, su motivación autónoma, sus metas intrínsecas de enseñanza, su satisfacción laboral y su sentido de vitalidad luego de participar en un programa de apoyo a la autonomía.

En los programas de apoyo a la autonomía, como los mencionados anteriormente, los maestros ponen en práctica su estilo motivacional de apoyo a la autonomía y ganan una gran confianza en sus habilidades y en los resultados que desean lograr con sus estudiantes, lo que aumenta su autoeficacia docente (Tschannen-Moran y Hoy, 2001). Los estudios correlacionales (Roth et al., 2007; Stebbings et al., 2012) muestran que los profesores que apoyan a la autonomía reportan niveles relativamente altos de satisfacción de necesidades psicológicas básicas, motivación autónoma para la enseñanza y bienestar, lo que sugiere que hay beneficios motivacionales y de bienestar en los docentes que apoyan la autonomía.

Para fines de esta investigación, a continuación, se precisará la diferencia entre burnout y core burnout.

Burnout y Core of burnout

El *burnout*, es un síndrome psicológico caracterizado por un estado de agotamiento físico, emocional y mental experimentado por un individuo que se encuentra en un contexto de relaciones sociales complejas que afecta la concepción que tiene de su persona y de los otros en su trabajo (Maslach y Leiter, 2007). Este síndrome ha sido estudiado por numerosas investigaciones en contextos donde se desarrollan profesiones orientadas al servicio, siendo una de ellas la educación, debido a que requieren de un continuo e intenso contacto personal y emocional, los cuáles pueden ser gratificantes y atractivos, pero con altos detonadores de estrés (Olivares, 2017). Según Maslach y Leiter, (2016) en estos contextos orientados al servicio prevalece la necesidad de ser desinteresado y poner las necesidades de los demás como prioridad, lo que conlleva a trabajar más de las horas establecidas y hacer lo que sea necesario a ayudar a un cliente, paciente y /o estudiante, de acuerdo con el entorno en el que se encuentre, es por ello que este síndrome se ha vuelto relevante para estas profesiones y los contextos donde se empleen.

En ese sentido, las consecuencias de este síndrome son potencialmente muy graves para las personas en sí mismas traduciéndose en mala salud física, depresión, rotación de personal, comportamientos laborales improductivos, relaciones interpersonales problemáticas y una menor satisfacción en el trabajo (Cherniss, 1992), pero también con las personas que trabaja y las instituciones en las que interactúan. Desde las investigaciones iniciales sobre este síndrome se ha sugerido que el agotamiento conduce a un deterioro de la calidad de la atención o del servicio que presta la persona (Maslach y Jackson, 1981).

Según Maslach y Leiter, (2007) este síndrome está caracterizado por tres componentes: (i) Agotamiento emocional, el cual hace referencia a la sensación de estar sobrecargado, sin recursos emocionales - físicos, ni fuentes de reposición para afrontar diversas situaciones en el trabajo. Este aspecto representa la dimensión básica del estrés individual del *burnout*. (ii) Cinismo, el cual hace referencia a una respuesta negativa y hostil del individuo al trabajo, esto conlleva a una pérdida de idealismo, lo cual se desarrolla como respuesta a la sobrecarga del agotamiento emocional. Este componente representa la dimensión interpersonal del *burnout*. (iii) Ineficacia, el cual se refiere a una disminución de los sentimientos de competencia y productividad en el trabajo. Las personas experimentan una creciente sensación de inadecuación sobre su capacidad para

hacer bien el trabajo, lo cual puede originar un fracaso autoimpuesto. Este aspecto representa la dimensión de autoevaluación del *burnout*.

En la literatura de Lheureux, et al., (2017) se ha identificado que el agotamiento emocional y cinismo (o despersonalización) están fuertemente correlacionados y que las correlaciones con ineficacia son más bajas. Además, los autores han analizado que en diversos artículos agotamiento y cinismo forman un solo factor denominándose el núcleo del agotamiento o, en inglés, *core of burnout*, convirtiéndose en ineficacia el segundo factor. En relación con lo anterior, Maslach, Schaufeli y Leiter (2001) precisan que agotamiento emocional se encuentra vinculado con despersonalización, debido a que el agotamiento ocurre como primer componente individual por los factores del contexto laboral y posteriormente el cinismo como respuesta de afrontamiento al contexto. Por otro lado, la ineficacia representa la dimensión de autoevaluación del burnout.

A partir de lo expuesto, el *core of burnout* comprende las dimensiones negativas del síndrome de *burnout*: agotamiento emocional y cinismo (Avargues, Borda y López, 2010). Estos autores investigaron a una muestra de 720 profesores de una universidad española, en los cuales hallaron altos niveles de cansancio emocional y altos niveles de despersonalización.

En el contexto peruano, Koc (2019) realizó estudio con 205 docentes de escuelas públicas y privadas (Lima Metropolitana), y encontró que las presiones de las autoridades y el *burnout* en estos docentes eran parcialmente mediados por la frustración de las necesidades psicológicas básicas. De esta manera, Koc refiere que los docentes que se encuentran en un contexto que satisface las necesidades psicológicas básicas o en un contexto en el que se les obstaculiza, se relaciona con un menor, o mayor, *core of burnout* (respectivamente) en el trabajo.

Es necesario enfatizar, que durante la emergencia sanitaria hay otros elementos que se asocian con episodios de *burnout* en los maestros, por ejemplo, Panisoara et al. (2020) sugieren que las interacciones educativas sociales pueden ser una fuente de agotamiento de los profesores, y varían en función de determinados contextos de trabajo dentro del mismo entorno. Las personas son diferentes y tienen distintas creencias, rasgos de personalidad, estilos de pensamiento y habilidades socioemocionales, que pueden moderar los efectos negativos de los estresores organizativos. Teniendo en cuenta que se espera que los profesores se reúnan a diario con sus estudiantes en distintas plataformas

y que colaboren con los diversos actores educativos se pueden generar ciertas interacciones potencialmente estresantes (Panisoara et al., 2020).

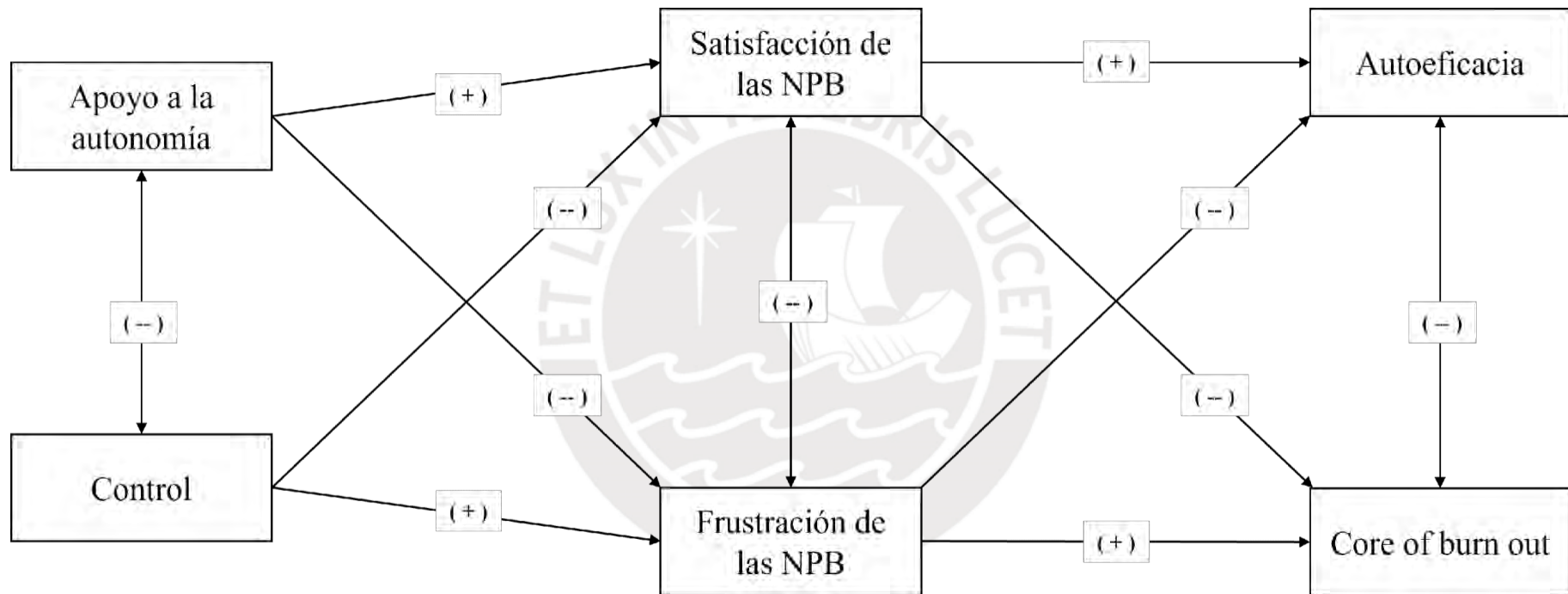
Por lo mencionado anteriormente, la presente investigación estudia la relación entre los estilos motivacionales del docente (de apoyo a la autonomía y de control), sus necesidades psicológicas básicas (satisfacción y frustración), la autoeficacia docente y el *core of burnout* (agotamiento emocional y despersonalización) en el marco de la COVID-19 en maestros de instituciones educativas públicas y privadas de Lima. Adicionalmente, un objetivo específico es analizar las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados. Finalmente, como segundo objetivo específico se explorará si existen diferencias por sexo, tipo de institución educativa, estado civil y frecuencia de trabajo remoto en las variables de estudio.

De acuerdo con el objetivo general planteado, se espera que el estilo de apoyo a la autonomía sea un predictor positivo de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y que medien la relación entre el estilo de apoyo a la autonomía y la autoeficacia del maestro. Luego, se espera que el estilo de control sea un predictor positivo de la frustración de las necesidades psicológicas básicas; y que medien la relación entre el estilo motivacional de control y el *core of burnout* (agotamiento emocional y despersonalización).

También se han hipotetizado otras relaciones entre las variables, las cuales se pueden ver en el modelo hipotético que se presenta en la Figura 1. El modelo hipotético total de relaciones esperadas entre las variables se representa en la Figura 1.

Figura 1

Modelo hipotético de relaciones entre las variables del estudio



Método

El diseño de esta investigación es de tipo correlacional (Hernández-Fernández y Baptista, 2014) pues tiene como finalidad conocer la relación que existe entre las variables del estudio en un determinado momento.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 193 profesores de educación primaria de colegios públicos y privados de Lima Metropolitana. La selección de los participantes se llevó a cabo mediante un muestreo determinístico denominado “modelo de bola de nieve”. Esto permitió que se generará una red social de contactos a partir de ciertos miembros contactados, es decir, la muestra se fue incrementando a medida que los individuos seleccionados puedan contactar a nuevos participantes entre sus conocidos (Tamez, et al., 2018).

Los criterios de inclusión delimitaron la muestra a aquellos profesores principales titulados que ejercían una carga horaria durante en el 2021 y que tuvieran, al menos, un grado¹ a cargo con 20 estudiantes al momento de responder el cuestionario. Fueron incluidos aquellos maestros que eran tutores o maestros de las distintas áreas disciplinares como Matemática, Comunicación, Ciencias, Educación Física, Arte, entre otros. Estos maestros tuvieron que haber usado al menos una plataforma de comunicación sincrónica como Zoom, Google Meets, Microsoft Teams u otra, no se incluyeron a maestros practicantes ni auxiliares.

La edad media de la muestra fue de 38.32 años ($DE = 8.94$) y estos se encontraban en un rango de edad entre los 22 y 68 años. El 68.9 % de los profesores eran mujeres y el 30.1 % eran hombres, un 1% de la muestra eligió no revelar su sexo al responder los cuestionarios.

De la totalidad de la muestra, el 36.3% de maestros son casados, y el mismo porcentaje lo muestran los maestros solteros (36.3%), mientras que un 18.7% son

¹No se llevó a cabo ningún análisis para evaluar posibles diferencias en función al grado que enseñaban los docentes, dado que los datos recopilados presentaban una complejidad para su organización. Esto se debió a que mientras que un grupo de docentes reportó enseñar un grado en específico, otro grupo reportó enseñar varios grados e incluso todos los grados de primaria según su especialidad de enseñanza.

convivientes, un 3.6% son divorciados, un 4.1% son separados y un 1% viudos. El promedio de hijos que tiene la muestra es de 1, teniendo rango entre 1 y 4 hijos.

Estos profesores y profesoras tienen un rol de docentes titulares dentro de las instituciones educativas en las cuales laboran. Un 61.7% trabajan en instituciones educativas privadas y un 38.3% trabajan en instituciones educativas públicas. El promedio de años de experiencia de los profesores es de 12.13 años ($DE = 7.60$), su experiencia docente se encontraba en un rango de 2 a 35 años.

Debido a la coyuntura y los protocolos que se establecieron para las instituciones educativas, un año después de iniciada la emergencia sanitaria se estableció la modalidad híbrida en la educación, por lo que algunos maestros trabajaron de manera presencial y remota, algunos solo de manera remota y otros solo de manera presencial, esto dependía de las características de los profesores y la realidad de cada institución educativa (ver Tabla 1).

Tabla 1

Distribución de docentes según la naturaleza de trabajo

Trabajo presencial			Trabajo remoto		No continuó trabajando en remoto
Más de 20 horas	Menos de 20 horas	No trabajo presencial	Más de 20 horas	Menos de 20 horas	
43%	43.5%	13.5 %	54.9%	31.1%	14%

Procedimiento

En primer lugar, se entregó el proyecto de investigación al Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú para la revisión de sus componentes éticos, obteniendo un dictamen aprobatorio para su ejecución.

En segundo lugar, debido a la coyuntura sanitaria, se adaptaron los cuestionarios para que puedan ser enviados a los docentes mediante un enlace usando la plataforma de Google Forms. Al inicio de este mismo formulario se mostró el Protocolo de Consentimiento Informado para que pueda ser revisado por los participantes antes que inicien con las respuestas al cuestionario de manera voluntaria. En este apartado se comunicó el propósito del estudio, el proceso de participación, los posibles riesgos y beneficios, la duración estimada, así como los procedimientos para retirarse del estudio en caso de ser necesario. Además, se proporcionaron detalles en relación con el manejo ético de la información recopilada y se incluyó el contacto de la autora para aquellos participantes interesados en obtener los resultados del estudio una vez finalizada la investigación.

En tercer lugar, se inició con la comunicación con los profesores vía WhatsApp u otras redes sociales (Facebook, LinkedIn, Instagram y Twitter) para informarles sobre la investigación e invitarlos a participar de ella. En dicha comunicación se indicó el objetivo de la investigación, el carácter voluntario y anónimo de su participación. Cabe resaltar que todos los instrumentos se presentaron en un único formulario de Google Forms para que pudieran ser respondidos por los participantes, luego de leer el consentimiento informado y aceptar participar en la investigación. Los docentes que aceptaron participar en la investigación lo hicieron mediante un clic en la opción “Sí acepto participar respondiendo un cuestionario” y posteriormente, respondieron el cuestionario electrónico. Luego de aceptar su participación el cuestionario de Google les mostró una siguiente sección para el recojo de los datos a partir de los cuestionarios.

Finalmente, la información recolectada se registró en una base de datos de Excel y luego se trasladó a una base en SPSS (Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)). En el siguiente apartado, se detallará con mayor detalle cómo se llevará a cabo el análisis de datos.

A continuación, se detallan los instrumentos empleados en la recolección de información.

Medición

Para medir las variables de estudio se utilizaron los siguientes instrumentos:

Cuestionario de Situaciones en la Escuela (The Situations in Schools; SIS) (Aelterman, et al, 2019; versión en español por Matos y Gargurevich en profesores de primaria y secundaria, manuscrito en progreso). El cuestionario consta de 15 situaciones que se pueden presentar en el aula. En la escala original, los participantes deben elegir uno de los cuatro comportamientos docentes que se les propone como opciones de respuesta. Estos corresponden a un estilo de apoyo a la autonomía (15 ítems), de control (15 ítems), de estructura (15 ítems) y de caos (15 ítems) (Aelterman et. al., 2019). Las 15 situaciones son calificadas con una escala Likert de 7 puntos que va de 1 (no me describe en absoluto) a 7 (me describe extremadamente bien).

El instrumento original se estudió en una muestra de 486 profesores (39.7 % hombres y 60.3% mujeres; y con promedio de edad de 39.80, DE = 10.25) de 6 escuelas secundarias² en Flandes, Bélgica. Este estudio permitió tener las evidencias de validez de la escala construida por Aelterman et al. (2019) a partir de un análisis factorial confirmatorio con un modelo de ocho factores³, con índices de ajuste $\chi^2(1653) = 2559.91$, $p < .001$, CFI = .91, TLI = .90, RMSEA = .03, SRMR = .06. Al evaluar la confiabilidad se reportaron resultados de los coeficientes de alfa de Cronbach de: .88 para apoyo a la autonomía; .91 para estructura; .87 para control y .82 para caos.

Para esta investigación, se utilizaron todas las situaciones propuestas en el cuestionario, empleando como opciones de respuesta solo los ítems correspondientes al estilo de apoyo a la autonomía o al estilo controlador, es decir no se ofreció al participante los ítems correspondientes a los estilos motivacionales que no forman parte de esta investigación. Un ejemplo de las situaciones planteadas es “*Una actividad de aprendizaje termina y usted hará una transición a nueva actividad de aprendizaje. Usted...*” Tal como se mencionó, en cuanto a los ítems, solo se utilizaron los que corresponden al apoyo a la autonomía, por ejemplo “*...Es paciente, se asegura que aquellos que aún están*

² Es importante destacar que, aunque el estudio se centra en profesores de secundaria, los autores de la investigación enfatizan que su objetivo no es categorizar a los profesores, sino desarrollar un enfoque que permita identificar las relaciones entre los estilos motivacionales del docente y cómo se relaciona con otras variables. Las situaciones presentadas en el cuestionario se ajustan para docentes tanto de secundaria como de primaria.

³ Debido a que cada área, es decir, cada estilo motivacional fue estructurado en dos subáreas.

trabajando duro, tengan el tiempo suficiente para terminar la actividad” y los que corresponden al estilo de control, por ejemplo “...*Les ordena a sus estudiantes que se apuren y terminen con la actividad anterior*”. Las situaciones se ajustaban a primaria y a secundaria.

Para estudiar la validez factorial en el presente estudio se realizó un análisis factorial exploratorio con factorización de ejes principales y con rotación PROMAX. Se halló el KMO de .89 el cual resulta muy bueno (Field, 2009) y el Test de Esfericidad de Bartlett fue significativo ($x^2 = 3148.86$, $gl = 406$, $p < .001$). Para esta escala se solicitó la extracción de dos factores, el de apoyo a la autonomía y el de control. Ambos factores explican el 46.60% de la varianza, el primer factor explica el 33.51%, y el segundo factor el 13.09% de la varianza total. Se encontró que para el factor 1 (control), las cargas factoriales alcanzaron valores entre .44 y .89; y para el factor 2 (apoyo a la autonomía), las cargas factoriales alcanzaron valores entre .33 y .76.

En cuanto a la confiabilidad se encontró un alfa de Cronbach de .87 para el área de apoyo a la autonomía (con correlaciones de ítem-total corregida entre .31 y .68) y un alfa de Cronbach de .94 (con correlaciones de ítem-total corregida entre .33 y .83) para el área de control.

Cuestionario Satisfacción y Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) (Chen, et al., 2015). Se empleó la versión reducida de 12 ítems (Mabbe, Soenens, Vansteenkiste, Van der Kaap-Deeder, y Mouratidis, 2018; versión en español por Matos y Gargurevich, en progreso). La versión reducida del instrumento consta de 12 ítems que miden la satisfacción (6 ítems) y frustración (6 ítems) de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación (2 ítems de cada una para satisfacción y 2 ítems de cada una para frustración). Las personas respondieron a cada ítem empleando una escala Likert de 1 (completamente falso) a 7 (completamente cierto). Este cuestionario permite realizar una adaptación de redacción en algunas palabras específicas (en el “strem”) para que pueda aplicarse en los profesores, agregando la siguiente frase: “En el trabajo” y en algunos casos cambios menores de palabras, los cuales se realizan en este tipo de investigaciones (Koc, 2019; Caro, 2015). Con relación a la necesidad de autonomía, algunos ejemplos de ítem son: “*En el trabajo, siento que tengo la libertad y la posibilidad de elegir las cosas que asumo.*” (satisfacción); “*Siento que la mayoría de las cosas que hago en mi trabajo, las hago porque “tengo que hacerlas.”*” (frustración).

El instrumento original (24 ítems) se estudió en una muestra de 1051 estudiantes (con promedio de edad de 20 años) de distintas culturas como Bélgica, EE.UU., China y Perú. En este estudio, se desarrolló un análisis factorial confirmatorio con un modelo de 6 factores que tuvieron ajustes significativos $SBS-\chi^2 (231) = 441.99$, $CFI = .95$, $RMSEA = .04$ y $SRMR = .04$ (Chen et al., 2015). Respecto a la muestra de los estudiantes peruanos ($N = 244$) la consistencia interna de la necesidad de autonomía fue de .74 y .77 (para satisfacción y frustración respectivamente); de relación fue de .75 y .64 (para satisfacción y frustración respectivamente) y de competencia fue de .78 y .67 (para satisfacción y frustración respectivamente).

En cuanto a la confiabilidad, en la muestra general ($N = 1051$) se reportaron resultados de los coeficientes de alfa de Cronbach de .77 para autonomía (rango de .61 a .81 en los cuatro grupos de países), .72 para relación (rango de .61 a .72) y .77 para competencia (rango de .62 a .80; Chen et al., 2015).

Se realizó un análisis factorial exploratorio de factorización de ejes principales (rotación PROMAX). Sin embargo, los resultados revelaban cargas cruzadas entre los ítems que aparecían en satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas. Por ello, se optó por realizar un análisis confirmatorio en el programa JASP, (versión 0.16.3) en el que se estudió un modelo de dos factores y se obtuvo: $\chi^2 = 133.96$, $df = 52$, $p < .001$; mientras que los índices de ajuste fueron: $RMSEA = .09$; $SRMR = .07$; $CFI = .99$. Asimismo, se encontró cargas factoriales adecuadas para el factor de satisfacción, ya que los valores se encontraron entre .59 y .79, mientras que las cargas factoriales del factor de frustración alcanzaron valores entre .63 y .77.

En cuanto a la confiabilidad del instrumento se encontró un alfa de Cronbach de .75 para el factor de satisfacción de necesidades psicológicas básicas (correlación ítem-total corregidas entre .45 y .56) y un alfa de Cronbach de .79 para el factor de frustración de necesidades psicológicas básicas (correlación ítem-total corregidas de .49 a .64).

Cuestionario de Autoeficacia docente (TSES, Teachers' sense of efficacy scale) (Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2001). Para medir la variable de autoeficacia docente se empleó el cuestionario en versión reducida de Sentido de Eficacia Docente (12 ítems), el cual consta de 3 subescalas: eficacia en el compromiso de los estudiantes, esta subescala evalúa la creencia de los profesores sobre su capacidad para desarrollar relaciones positivas con los estudiantes, mostrar empatía y brindar soporte emocional y

académico a sus estudiantes; eficacia en las estrategias instruccionales, esta subescala se centra en la creencia de los profesores sobre su capacidad para diseñar y presentar lecciones efectivas, utilizar estrategias de enseñanza adecuadas y facilitar el aprendizaje de los estudiantes; y eficacia en el manejo de la clase, evalúa la creencia de los profesores en su capacidad para mantener la disciplina, establecer acuerdos claros y gestionar adecuadamente el comportamiento de los estudiantes en el aula.

Los profesores respondieron a cada ítem mediante una escala Likert que va de 1 (nada) a 7 (mucho). Un ejemplo de ítem es: “¿Qué tanto puede hacer usted para calmar a un estudiante que es disruptivo o bullicioso?”.

La escala original se estudió en una muestra de profesores de distintos niveles ($N = 255$). Estos profesores participaron voluntariamente en dos escuelas de primaria, una de secundaria y una de preparatoria. Los años de experiencia tenían un rango entre 1 a 29 años de experiencia docente con un promedio de 8.2 ($DE = 6.8$) (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001). Para analizar la validez del constructo, en el estudio se utilizó una factorización de ejes principales con rotación varimax que indicó los 3 factores con cargas factoriales de .61 a .75. En relación con la confiabilidad se encontró un coeficiente de alfa de Cronbach de .90. Los tres factores mostraron evidencias de confiabilidad pues en el caso de la eficacia en el compromiso de los estudiantes se obtuvo $\alpha = .81$; en cuanto a la eficacia percibida en las estrategias instruccionales se encontró $\alpha = .86$, y finalmente para la eficacia percibida en el manejo de la clase se halló $\alpha = .86$ (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001). También es posible emplear el instrumento como un solo factor en total.

Además de lo anterior, las evidencias de validez del instrumento se han obtenido en un grupo de docentes de primaria y secundaria de las áreas urbanas de Chile ($N=544$) (Covarrubias y Mendoza, 2015) en el que llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio que reveló buenos índices de ajustes al modelo de la escala, $\chi^2 = 290.90$, $p = 0.00$; $\chi^2 / gl = 1.36$; CFI = .95; IFI = .96; SRMR = .05; RMSEA = .05. En relación con la confiabilidad se encontró un coeficiente de Alfa de Cronbach de .92.

Es importante precisar que para este estudio se trabajará las 3 subáreas como un solo factor. Para analizar la validez del instrumento en este estudio se corrió un análisis factorial exploratorio⁴ con factorización de ejes principales (rotación VARIMAX), solo

⁴ Cabe resaltar que en el primer análisis, se encontró dos factores con autovalores mayores a 1 lo cual no iba de acuerdo con lo esperado. Al revisar cada uno de los ítems, se identificó un error en

con los 11 ítems. Se halló un KMO de .92 el cual es muy bueno (Field, 2009) y la prueba de Esfericidad de Bartlett fue significativo ($X^2 = 1349.226$, $gl = 55$, $p < .001$). Se identificó un factor con un autovalor mayor a 1, el cual explica el 55.23% de la varianza. Las cargas factoriales alcanzaron valores entre .65 y .80.

En cuanto a la confiabilidad del instrumento se encontró un alfa de Cronbach de .93 (correlación ítem-total corregida entre .63 y .75), en la totalidad de sus ítems, que corresponden a la eficacia en compromiso de los estudiantes, eficacia en las estrategias instruccionales y eficacia en el manejo de la clase; lo cual indica un buen nivel de confiabilidad de la prueba.

Cuestionario de Burnout de Maslach para docentes (Maslach Burnout Inventory, MBI-Ed; Maslach y Jackson, 1981; 1986). Versión adaptada al español por Seisdedos (1997). Los investigadores desarrollaron este cuestionario en 22 ítems que pueden ser evaluados en una escala Likert de 7 puntos, los cuales van de “nunca” a “todos los días”. Este instrumento cuenta con 3 subescalas, las cuales han sido definidas por los autores como: a) agotamiento emocional, la cual hace referencia al estar exhausto emocionalmente por la demanda del trabajo; b) despersonalización, la cual hace referencia a las actitudes de frialdad y distanciamiento; y c) realización personal en el trabajo, la cual evalúa los sentimientos de autoeficacia y realización personal laboral. Se trabajará con el *core of burnout* y solo se trabajarán con las áreas de agotamiento emocional y despersonalización). Un ejemplo de ítem es: “Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado”.

En uno de los estudios que desarrollaron los autores usando el instrumento original en un grupo de maestros ($N = 248$) encontraron un alfa de Cronbach .90 de agotamiento emocional, .76 para despersonalización. Estudios posteriores han encontrado que las subescalas del MBI son estables a lo largo del tiempo, con correlaciones en el rango de .50 a .82 en períodos de tiempo de tres meses a un año.

En el presente estudio se utilizará agotamiento emocional y despersonalización como un solo factor. Para ello, se analizó la validez mediante un análisis factorial

el ítem 11 ya que estaba formulado como “¿Qué tanto puede hacer usted para apoyar a que la *universidad* ayude a los estudiantes para que les vaya bien en los estudios?” Este error se dio al ingresar la información al formulario *online* y al parecer confundió a los participantes ya que respondieron a este ítem de manera distinta, por lo que se decidió eliminar este ítem del estudio ya que no iba acorde con lo que se estaba investigando.

exploratorio con factorización de ejes principales. El índice KMO fue de .87 el cual es un buen valor (Field, 2009). El Test de Esfericidad de Bartlett fue significativo $X^2 = 1098.09$, $gl = 91$; $p < .001$. Para esta variable se solicitó la extracción de un factor (*core of burnout*) que explica el 40.61 % de la varianza. Las cargas factoriales alcanzaron valores entre .46 y .78.

En cuanto a la confiabilidad del instrumento de *core of burnout* se encontró un alfa de Cronbach de .88 (correlaciones ítems total corregida entre .42 y .72), que corresponden al agotamiento emocional y despersonalización.

Datos generales. Se recolectó información sobre diversos aspectos de la muestra recolectada. En este apartado se solicitó datos como: edad, sexo, tipo de institución educativa en la que labora (público o privada), años de experiencia, grado(s) en el que enseña, número de estudiantes a cargo, número de horas que dedica a las actividades sincrónicas, número de horas que dedica a las actividades asincrónicas. Los datos recopilados se utilizaron para describir a la muestra de estudio así como también para analizar si existían diferencias significativas en las variables de estudio, lo cual se describirá en la siguiente sección. Es importante destacar que el reporte de las edades de los profesores no se utilizó, ya que se consideró como una variable continua. Del mismo modo, no se incluyó el grado debido a la complejidad de organizar esta información por las características particulares que reportaron los maestros según cada institución educativa (tal como se mencionó anteriormente).

Análisis de datos

Las evidencias de validez y confiabilidad se analizaron mediante análisis factoriales exploratorios y confirmatorios (validez) y análisis de confiabilidad mediante el método de consistencia interna alfa de Cronbach. Luego, se llevó a cabo un análisis de correlaciones bivariadas entre las variables de estudio (Pearson). Asimismo, se realizó un MANOVA para analizar si existen diferencias por sexo o tipos de institución. Adicionalmente, el modelo hipotético se estudió a través de análisis de senderos.

Todos los análisis estadísticos se realizaron con el programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versión 28, salvo el análisis factorial confirmatorio en

el que se empleó el programa JASP (versión 16) y el análisis de senderos que se realizó con el programa LISREL (versión 8.5).

Para los resultados mostrados en la parte de instrumentos sobre las evidencias de validez y confiabilidad, se siguieron los criterios planteados por Field (2009). Así, para la validez del instrumento, el índice KMO (Kaiser Meyer Olkin) debe ser de, al menos, .50 y la prueba de esfericidad de Bartlett debe ser significativa para indicar que es posible continuar con la interpretación de los datos. Además, las cargas factoriales deben alcanzar valores iguales o por encima de .30 para ser adecuadas. En cuanto a la confiabilidad del instrumento, según Aiken y Lewis (2022) es aceptable obtener un alfa de Cronbach, de al menos, .70. De este modo, los instrumentos han dado evidencias de validez y confiabilidad para la muestra de la investigación. Si bien los resultados de las evidencias de validez y confiabilidad se han presentado en la sección de “Medición”, en el Anexo 2, se muestra un resumen de los análisis factoriales y un resumen de los coeficientes de confiabilidad.

Resultados

En la presente sección se presentan los análisis principales para determinar la relación existente entre los estilos motivacionales (de apoyo a la autonomía y control), las necesidades psicológicas básicas (satisfacción y frustración), la autoeficacia docente y el *core of burnout* en un grupo de docentes el marco de la pandemia de COVID-19.

Análisis descriptivos

Con respecto a los análisis descriptivos, la Tabla 2 presenta las medias y las desviaciones estándar de las variables estudiadas.

Tabla 2*Media y desviación estándar de las variables*

VARIABLES	Media	DE
Apoyo a la autonomía	5.47	.73
Control	4.17	1.33
Satisfacción NPB	5.66	.88
Frustración NPB	2.27	1.00
<i>Core of burn out</i>	2.47	.93
Autoeficacia docente	5.81	.70

NPB = Necesidades psicológicas básicas

Diferencias por sexo, tipos de institución, estado civil y frecuencia de trabajo remoto en las variables estudiadas

Para identificar si existían diferencias significativa por sexo, tipos de institución, estado civil y frecuencia de trabajo remoto se realizó un análisis multivariado de varianza (MANOVA). Como se detalla a continuación el valor de F para la prueba de Pillai no fue significativo para ninguna de las variables: sexo [$F(6.15) = .53, p = .79$], institución educativa [$F(6.15) = 1.95, p = .08$], estado civil [$F(12.31) = 1.47, p = .13$], frecuencia de trabajo remoto [$F(12.31) = 1.23, p = .26$], lo que sugiere que estas cuatro variables no tuvieron un efecto principal.

Sin embargo, a pesar de que la traza de Pillai no fue significativa para ninguna de las variables, sí se encontraron diferencias significativas en algunos de los análisis univariados que se muestran a continuación en la Tabla 3, en donde se indican para qué variables surgieron los efectos principales. En los resultados también se consideró el tamaño del efecto de la eta parcial cuadrática (η^2), teniendo como referencia el valor de $\eta^2 = .01$ como pequeño, $\eta^2 = .06$ como mediano y $\eta^2 = .14$ como efecto grande (Kirk, 1996, como se citó en Field, 2009)

Como se puede observar en la Tabla 3, solo se encontró diferencias significativas por institución educativa en la variable control, lo cual indica que se reporta una mayor presencia del estilo motivacional de control en las instituciones educativas públicas ($M = 4.76$; $DE = 1.07$) que en las instituciones educativas privadas ($M = 3.81$; $DE = 1.36$).

Respecto a la frecuencia de trabajo remoto, se encontró evidencias significativas en la variable satisfacción de NPB y frustración de NPB. Esto indica que en hay una percepción más alta de satisfacción de las NPB entre las personas que trabajan de manera remota más de 20 horas ($M = 5.70$; $DE = .85$) y menos de 20 horas ($M = 5.84$; $DE = .65$), que las que no trabajan de manera remota ($M = 5.10$; $DE = 1.17$). Cabe resaltar que aquellas personas que reportaron no trabajar de manera remota no quiere decir que no se hayan estado laborando, si no, que asumían funciones distintas a la de dar clases mediante una plataforma virtual como Zoom, Google Meets, Microsoft Teams, entre otros. Por otro lado, los profesores reportan tener un nivel mayor defrustración de las NPB cuando no trabajan remotamente ($M = 2.91$; $DE = 1.16$) que cuando trabaja menos de 20 horas ($M = 2.08$; $DE = .84$) o más de 20 horas ($M = 2.22$; $DE = 1.00$).

Tabla 3

Valores de F y tamaño del efecto de las variables sexo y tipo de institución educativa, estado civil y frecuencia de trabajo remoto

Variables	Sexo	Tipo de institución	Estado civil	Frecuencia trabajo remoto
	$F (\eta^2)$	$F (\eta^2)$	$F (\eta^2)$	$F (\eta^2)$
Apoyo a la autonomía	.47 (.00)	1.21 (.01)	.59 (.01)	.84 (.01)
Control	.60 (.00)	4.80* (.03)	2.87 (.04)	.86 (.01)
Satisfacción NPB	.24 (.00)	.02 (.00)	2.31 (.03)	5.13** (.06)
Frustración NPB	.03 (.00)	1.22 (.01)	1.06 (.01)	6.44** (.08)
<i>Core of burn out</i>	.85 (.01)	1.23 (.01)	.46 (.01)	3.17 (.04)
Autoeficacia docente	.22 (.00)	.69 (.00)	.64 (.01)	.98 (.01)

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Correlaciones

En la Tabla 4 se muestran las correlaciones entre las variables estudiadas. Para ello, se realizó el análisis de correlaciones bivariadas de Pearson (Field, 2009). Para evaluar la magnitud de la asociación entre dos variables, se utilizó el criterio propuesto por Cohen, (1988, 1992) el cual recomienda valores r de Pearson de .10 para delimitar una correlación pequeña, .30 para una mediana y .50 a más para delimitar una correlación fuerte.

En la Tabla 4, se observa una correlación positiva (significativa) entre el estilo de apoyo a la autonomía y la satisfacción de las NPB, con un efecto medio. Además, se encuentra una relación positiva entre el estilo de apoyo a la autonomía y la autoeficacia docente. Esto implica que a medida que aumenta el nivel de apoyo a la autonomía, también aumenta la satisfacción de las NPB y la autoeficacia docente. Por el contrario, a medida que disminuye el apoyo a la autonomía, se observa una disminución en la satisfacción de las NPB y en la autoeficacia docente.

También se observa una relación negativa significativa entre el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía y el estilo de control, lo que indica que, a mayor apoyo a la autonomía, menor control (o viceversa). Además, se encuentra una relación negativa y significativa entre el estilo de apoyo a la autonomía y la frustración de las NPB, con un efecto medio. Asimismo, se observa una relación negativa y significativa entre el estilo de apoyo a la autonomía y *core of burnout*, también con un efecto medio. Esto significa que a medida que aumenta el apoyo a la autonomía, disminuye la frustración de las NPB y el nivel de agotamiento emocional.

En cuanto al estilo de control, se observa una relación no significativa con la frustración de las NPB, y una relación positiva y significativa con el *core of burnout*; (efecto débil). Además, hubo relaciones negativas y significativas, con un efecto débil, entre el estilo motivacional de control y la satisfacción de las NPB, así como con la autoeficacia docente.

Con relación a la satisfacción de las NPB, se puede observar una relación positiva y significativa con la autoeficacia docente, con un efecto medio. Esto nos indica que a medida que aumenta la satisfacción de las NPB del docente, se incrementa su percepción

de autoeficacia. Por el contrario, si las NPB del docente están menos satisfechas, su autoeficacia docente se verá reducida. Por otro lado, se encuentra una relación negativa y significativa entre la satisfacción de las NPB y *core of burnout*, con un efecto fuerte. Esto significa que a medida que la satisfacción de las NPB del docente aumenta, el *core of burnout* disminuye.

Respecto a la frustración de las NPB, se observa una relación positiva y significativa y de efecto fuerte con el *core of burnout*. Esto indica que a medida que aumenta la frustración de las NPB, el docente experimentará un mayor nivel de agotamiento emocional. De manera inversa, si la frustración de las NPB disminuye, el nivel de agotamiento emocional del docente también disminuirá. Por otro lado, se encuentra una relación negativa y significativa, con efecto medio, entre la frustración de las NPB y la autoeficacia docente. Finalmente, se observa una relación negativa y significativa entre el *core of burnout* y la autoeficacia docente, con un efecto medio. Esto significa que a medida que aumenta el nivel de agotamiento emocional del docente, disminuye su percepción de autoeficacia en relación con su trabajo.

Tabla 4

Correlaciones entre variables de estudio

VARIABLES	1	2	3	4	5
1. Apoyo a la autonomía					
2. Control	-.42***				
3. Satisfacción NPB	.38***	-.16*			
4. Frustración NPB	-.33***	.10	-.76***		
5. <i>Core of burnout</i>	-.31***	.15*	-.63***	.69***	
6. Autoeficacia docente	.35***	-.17*	.46***	-.38***	-.46***

* $p < .05$, *** $p < .001$

NPB: Necesidades psicológicas básicas

A continuación, se procederá a analizar el modelo de estudio a través del análisis de senderos

Análisis de senderos

Para analizar las relaciones entre las variables de estudio se llevó a cabo un análisis de senderos (ver Figura 2). Para ello las variables predictoras fueron los estilos motivacionales docente (apoyo a la autonomía - control), como variables mediadoras las necesidades psicológicas básicas (satisfacción - frustración) y como variables de salida la autoeficacia docente y *core of burnout*.

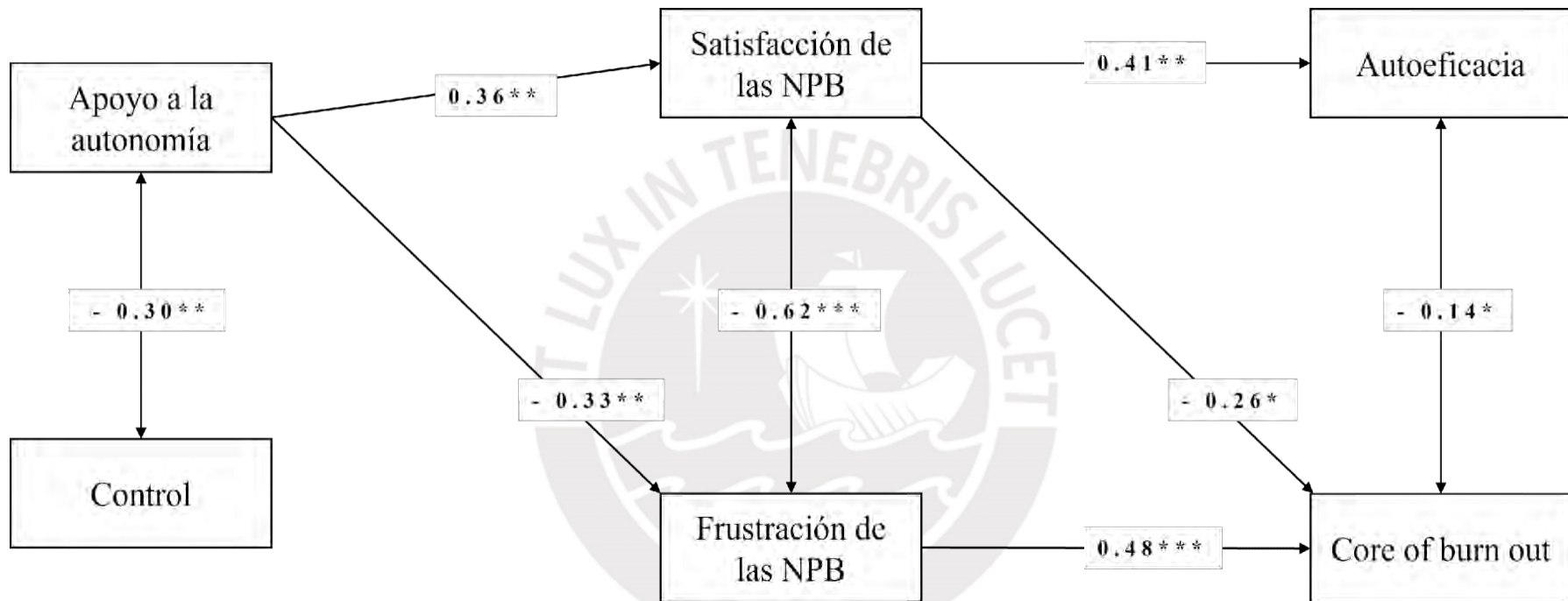
A partir de lo referido por Hu y Bentler, (1999), se busca contar con indicadores óptimos al menos aceptables. Así, Chi cuadrado (χ^2) no debe ser significativo (debe ser mayor a .05), el SRMR menor a .09, el CFI mayor o igual a .95 y el RMSEA alrededor a .06. Sobre este último valor, Steiger (2007) afirma que este puede tener un límite superior de .07.

Se encontraron los siguientes índices de un ajuste en el modelo estudiado. de $\chi^2=6.70$, $df = 4$, $p = .153$, RMSEA = .06, CFI= .99, SRMR = .025. Como se puede observar, el RMSEA muestra un valor aceptable, mientras que los valores de CFI y SRMR son excelentes.

En la Figura 2, se presentan los resultados obtenidos, los cuales revelan las siguientes relaciones: el estilo de apoyo a la autonomía predijo de manera positiva la satisfacción de las NPB. A su vez, esta satisfacción predijo de manera positiva la autoeficacia docente, mientras que se predijo de manera negativa el core of burnout. Además, el estilo de apoyo a la autonomía predice de manera negativa la frustración de las NPB y esta predice de manera positiva el *core of burnout*. Contrariamente a lo esperado en el modelo hipotético, el estilo controlador no fue predictor de ninguna de las variables estudiadas.

Figura 2

Modelo de senderos ($X^2 = 6.70$, $df = 4$, $p = 0.153$, $RMSEA = .06$, $CFI = .99$, $SRMR = .025$)



* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .00$

NPB = Necesidades psicológicas básicas

Discusión

El objetivo de la presente investigación fue estudiar la relación entre los estilos motivacionales del docente (apoyo a la autonomía, control), las necesidades psicológicas básicas (satisfacción, frustración), la autoeficacia docente y el *core of burnout* en un grupo de docentes de primaria de colegios públicos y privados de Lima Metropolitana durante la pandemia. Para ello, se utilizó como marco teórico la Teoría de Autodeterminación propuesta por Ryan y Deci (1985), la cual permitió identificar los estilos motivacionales docentes y su relación con el *core of burnout* y la autoeficacia docente.

Los resultados se obtuvieron a partir de una muestra de 193 docentes que ejercían la enseñanza a tiempo completo y tuvieron a su cargo al menos un grado durante la pandemia. Es importante precisar que estos docentes realizaron sesiones de clase tanto de forma asincrónica como sincrónicas, siguiendo las pautas establecidas por cada institución educativa para asegurar la continuidad de las clases. A pesar de las diferencias en la modalidad de enseñanza, todos los docentes tuvieron que adaptarse a nuevas formas de trabajo sin contar con suficiente formación ni tiempo para el diseño e implementación de estrategias pedagógicas no presenciales, ni para dominar las herramientas tecnológicas de información y comunicación (TIC).

En cuanto a las características de los docentes participantes, se encontró que tenían un promedio de edad de 38.33 años ($DE = 8.94$), situándose entre el promedio de los profesores de escuelas públicas urbanas peruanas (43.06) y los profesores de escuelas privadas urbanas peruanas (35.31) (Murillo y Román, 2012).

En las siguientes secciones, se discutirán (i) los resultados obtenidos, (ii) las limitaciones del estudio y (iii) se ofrecerán recomendaciones para futuras investigaciones relacionadas con el tema.

De acuerdo con los resultados obtenidos:

Se logra observar una relación significativa entre el estilo de apoyo a la autonomía del docente y la autoeficacia. Esta relación se encuentra mediada por la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Estos hallazgos respaldan los resultados encontrados en la investigación de Sieber et al. (2020), quienes también encontraron que los profesores universitarios que apoyaban la autonomía de sus estudiantes tenían satisfechas sus necesidades psicológicas básicas durante un evento externo como la

pandemia y de esta manera tenían una percepción de alta eficacia entre las acciones que desarrollaban en sus labores. Además, se encontró que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se relacionó de manera negativa con el core of burnout. Estos resultados coinciden con el estudio de Caro (2015), quien también encontró una correlación negativa y significativa entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el desgaste emocional y cinismo. Estos hallazgos sugieren que cuando las necesidades psicológicas básicas no están satisfechas, los maestros experimentan un mayor agotamiento emocional y sentimientos de despersonalización.

Al respecto Reeve (2009) explica que el apoyo a la autonomía proporciona a las personas los nutrientes psicológicos necesarios para satisfacer sus necesidades psicológicas y que esto energiza el potencial de crecimiento personal y promueve una motivación saludable, un compromiso fuerte, un desarrollo orientado al crecimiento, un aprendizaje significativo, un mejor rendimiento y un mayor bienestar psicológico.

En relación con esta investigación, Koc (2019) examinó las relaciones entre el apoyo a la autonomía, las presiones de las autoridades, las necesidades psicológicas básicas, el *engagement* y *core of burnout* en docentes. Encontró que el estilo de apoyo a la autonomía se relacionó positivamente con el compromiso de los docentes con su trabajo y su institución educativa, y esta relación es mediada por la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Este marco teórico sirvió como referencia para el desarrollo del presente estudio, que hipotetizó la autoeficacia docente, es decir, la percepción que tienen los docentes sobre sus propias habilidades, como variable de salida, en un contexto particular, en este caso, el contexto generado por la pandemia del COVID-19.

En la misma línea se resalta lo encontrado por Sieber (2020) en Alemania, su investigación tuvo como muestra a 299 maestros y encontró que los profesores que reportaban un estilo motivacional de apoyo a la autonomía satisfacían sus necesidades psicológicas básicas y además señalaban sentirse enérgicos y capaces en sus actividades laborales a pesar del entorno virtual en el que estaban dando las sesiones generado por el COVID 19. Esta investigación también sirvió como referencia, ya que había pocos estudios generados en el contexto peruano en pandemia. A pesar de encontrar varios estudios que analizan los estilos motivacionales docente en el contexto nacional, estos describen cómo impactan en la motivación, rendimiento o aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, han sido pocas como las de Koc (2019) cuyo análisis ha estado centrado en el docente.

Respecto al estilo motivacional de control, no se encontraron relaciones significativas que predigan las variables esperadas. Ante este hallazgo, es relevante destacar los hallazgos de la investigación realizada por Reeve et al. (2013) con 815 maestros de escuelas públicas en diversos países. En este estudio, se identificó que los docentes se adhieren al estilo motivacional que utilizan porque creen que es eficiente, normativo y fácil de aplicar. Además, Aelterman et al. (2013) informó en su investigación que estos estilos, de apoyo a la autonomía y el de control, no estaban relacionados negativamente, lo que sugiere que un docente puede emplear ambos estilos en diferentes situaciones e incluso dentro de una misma situación. Por lo tanto, se puede hipotetizar que el hecho de que un docente adopte un estilo motivacional de control no necesariamente implica que tenga insatisfacción en sus necesidades psicológicas básicas o una baja autoeficacia. Incluso, un docente podría sentirse eficiente en su trabajo y adoptar un estilo motivacional de control porque cree que es beneficioso para sus estudiantes, o simplemente puede desconocer el impacto que este estilo puede tener en ellos.

Respecto a la variable de estudio de autoeficacia, se respalda lo encontrado por Cheon et al. (2018) quienes destacaron tres beneficios personales y profesionales que obtienen los profesores cuando aprenden a tener un estilo de apoyo a la autonomía: por un lado una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas durante la enseñanza, una mayor autoeficacia docente y la incorporación de metas intrínsecas instruccionales (que no formó parte del presente estudio).

En cuanto al core of burnout, existe poca literatura que examine la relación entre los estilos motivacionales del docente y este fenómeno. Sin embargo, estudios como el de Caro (2015) han encontrado una relación negativa y significativa entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y los componentes del core of burnout, desgaste emocional y el cinismo. Además, Méndez y León (2009) señalaron un aumento del estrés en los docentes que tienen otras obligaciones domésticas además de su trabajo en la escuela. Los autores mencionan que los docentes que están afectados por el síndrome de *burnout* tienen dificultades en situaciones familiares o en las interacciones con sus estudiantes. Este hallazgo cobra relevancia en el contexto de la pandemia, ya que las situaciones familiares, laborales y las interacciones con los estudiantes estuvieron íntimamente relacionadas en la vida del docente. Aunque no haya estudios en pandemia o con *core of burnout*, sí hay estudios que incluyen *burnout* o agotamiento emocional.

De acuerdo con las limitaciones durante el estudio:

La recolección de datos resultó desafiante debido a la falta de comunicación directa con los maestros. A pesar de publicar los cuestionarios en un formulario de Google Form por redes sociales, reiteradas veces o enviarlo por correo electrónico, los docentes no los completaron por razones desconocidas, lo que prolongó el tiempo de recolección de información más de lo esperado.

En cuanto a la muestra, se contó con la participación de 193 profesores de primaria, extraídos de una población de 47,894 maestros de Educación Básica Regular en Lima Metropolitana, según los datos reportados por el INEI en 2017. Sería necesario replicar la investigación para realizar una comparación entre las instituciones públicas y privadas.

Es importante destacar que los resultados se aplican exclusivamente al análisis de los profesores de primaria, ya que estos tuvieron una relación más cercana con sus estudiantes y todos tenían contratos a tiempo completo. Esto difiere de los profesores de secundaria, quienes en muchos casos tenían contratos por horas y podían asumir un rol de especialistas en diferentes disciplinas en varias instituciones educativas a la vez, además existe una población de docentes de secundaria que asumen clases teniendo una formación distinta a la docencia. Por otro lado, el nivel inicial no es obligatorio en el país, según lo establecido por el MINEDU (2020), lo que ocasionó que muchos docentes dejaran de ejercer debido al cierre de jardines y escuelas, ya que los padres asumieron la educación de sus hijos por diversas razones.

Además, sería interesante complementar esta investigación con un estudio cualitativo que permita recopilar información sobre los estilos motivacionales de los docentes a través de la observación y entrevistas a los estudiantes. De esta manera, se podría triangular la información para realizar un análisis más preciso. También se podría incluir a los estudiantes en un estudio cuantitativo para evaluar cómo perciben a sus profesores.

De acuerdo con recomendaciones para futuras investigaciones relacionadas:

Sería sumamente interesante llevar a cabo una investigación sobre los estilos motivacionales docentes y el liderazgo en las instituciones educativas, especialmente en este contexto de educación presencial, donde se están presentando grandes demandas y

la necesidad de cerrar brechas originadas por la educación remota a partir de la pandemia, lo que plantea importantes desafíos para los docentes y sus líderes, como los directores de los colegios. En este sentido, resulta pertinente explorar qué tipos de contextos promueven los líderes escolares para promover el estilo de apoyo a la autonomía en sus docentes, o si, por el contrario, fomentan un estilo de control.

Otro aspecto relevante para analizar serían los entornos y las estrategias adoptadas por aquellos docentes que experimentan burnout. Este enfoque permitiría caracterizar dichas estrategias en función a cómo pueden ser potenciadas según la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Para ello, sería necesario abordarlos según cada componente: relación, autonomía y competencia para poder intervenir en cada una de ellas de manera más efectiva. Para lograr esto, es fundamental considerar las interacciones tanto con la administración de la escuela como con los niños y los padres de familia.

Luego de compartir los hallazgos y a partir de la literatura se precisa que:

Los resultados de la presente investigación ofrecen un valioso aporte para la formación continua de los profesores. Según la perspectiva relacional de la profesión docente, la enseñanza implica la relación entre individuos que participan en un proceso planificado, dirigido y evaluado por profesionales en educación. En este proceso se establecen vínculos cognitivos, afectivos y sociales que convierten a la docencia en una actividad profesional de carácter subjetivo, ético y cultural. Para ejercer una buena docencia, es fundamental tener respeto, cuidado e interés por el estudiante, quien es concebido como sujeto de derechos según lo establecido por el MINEDU (2014).

Por consiguiente, resulta necesario que los maestros adquieran conocimiento acerca de los estilos motivacionales y comprendan cómo estos pueden configurar su práctica docente, influir en el vínculo que establecen con los estudiantes y moldear su perfil profesional, así como el impacto que generan tanto en su vida personal como en la de sus estudiantes. Además, es fundamental que los docentes sean conscientes de cómo sus estilos motivacionales y la forma en que organizan y manejan sus clases pueden afectar la satisfacción de sus propias necesidades psicológicas básicas. Esta comprensión les permitirá reflexionar de manera sistemática sobre su práctica pedagógica, la de sus colegas, el trabajo en equipo, la colaboración con sus pares y su participación en actividades de desarrollo profesional, tal como lo recomienda el MINEDU (2014). Estas

acciones representan oportunidades para satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y relación.

Dado que la presencialidad impone mayores demandas a los docentes para nivelar los aprendizajes de los estudiantes y conlleva una carga administrativa y pedagógica más elevada, resulta imprescindible establecer espacios de acompañamiento para los docentes, donde puedan ser escuchados y se generen redes de trabajo que satisfagan su necesidad de relación. Asimismo, es importante fomentar la realización de observaciones de clases entre maestros, donde se puedan apreciar prácticas pedagógicas que promuevan un estilo motivacional de apoyo a la autonomía. Esto permitirá que los docentes observen estrategias y actividades que favorezcan este enfoque y puedan aplicarlas en sus propias sesiones de aprendizaje, creando así un ambiente en el aula en el que se sientan cómodos y motivados.



Referencias Bibliográficas

- Aelterman, N., Van den Berghe, L., Haerens, L., De Meyer, J., Soenens, B., y Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teachers' need-supportive interactions in classroom settings. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 35(1), 3–17. <https://doi.org/10.1123/jsep.35.1.3>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J., y Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497-52. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000293>
- Aiken, L. R. (2002). *Attitudes and related psychosocial constructs: Theories, assessment, and research*. Sage Publications, Inc.
- Esra, H y Kaya, H. (2014). A study on the burnout level of primary school teachers. *The Journal of International Social Research*, 34(7), 731- 739.
- Argumedo, D., Díaz, K., Calderón, A., Díaz-Morales, J., (2009). Herrera, D. (Ed.). (2009). *Teorías contemporáneas de la motivación: una perspectiva aplicada*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP. 344 p. (ISBN 978-9972-429-07-1), 193-214.
- 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*. New York: W.H. Freeman and Company, 1997. (pp. 37-61).
- Bandura, A., Freeman, W. H., y Lightsey, R. (1999). *Self-efficacy: The exercise of control*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc, 34-39.
- 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>

- Carreras de Alba, R; Guil, R; Mestre, J (1999). *Estilo motivacional asociado a percepciones positivas de eficacia docente*. Universidad de Cádiz, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., der Kaap-Deeder, V. y Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and emotion*, 39(2), 216-236
- Cheon, S., Reeve, J., Lee, Y., y Lee, J. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43–51. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.022>
- Cherniss, C. (1992). Long-Term Consequences of Burnout: An Exploratory Study. *In Source: Journal of Organizational Behavior* (Vol. 13, Issue 1). <https://about.jstor.org/terms>
- Collie, R. J. (2021). COVID-19 and Teachers' Somatic Burden, Stress, and Emotional Exhaustion: Examining the Role of Principal Leadership and Workplace Buoyancy. *AERA Open*, 7, 233285842098618. <https://doi.org/10.1177/2332858420986187>
- Cortés Rojas, J. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(spe1), 00006. Epub 26 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2560>.
- Deci E. L. y Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Defensoría del Pueblo (2021). *El derecho de acceso a una educación de calidad durante la pandemia por el COVID-19. Supervisión nacional del servicio educativo de modalidad a distancia en 2021*. Informe de Adjuntía n.º 05-2022-DP/AAE. En: defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2022/07/Informe-de-Adjuntia-5-2022-DP-AAE-Derecho-de-acceso-a-educacion-de-calidad-durante-la-pandemia.pdf

- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., H., Ekler, J. y Valantine, I. (2012). The Relationship Between Teaching Styles and Motivation to Teach Among Physical Education Teachers. *Journal of sports science & medicine*. 11. 123-130.
- Faúndez, V. (2017). Laudatio: Dra. Christina Maslach, Comprendiendo el Burnout. *Ciencia y Trabajo*, 19, 59-63. DOI:10.4067/S0718-24492017000100059.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3th Ed.). Londres: Sage publications Ltd.
- Fernández-Arata, J. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Universitas Psychologica*, 7, 385-401. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64770207>
- Fernández Arata, M. (2016). Psicología de la Salud Ocupacional: Una Especialidad Emergente en el Perú. *Revista Médica Herediana*. 27. 193-194. 10.20453/rmh.v27i3.2943.
- Ferrada-Bustamante, V., González-Oro, N., Ibarra-Caroca, M., Ried-Donaire, A., Vergara-Correa, D., y Castillo-Retamal, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, (6), 144–168. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60715>
- García, Sandra (2020). COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe. *PNUD LAC C19 PDS* No. 20
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., y 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., y Baptista-Lucio, P. (2017). *Alcance de la investigación* (pp. 34 - 101). En *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). México: Mc Graw Hill Education.

- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31–36.
- 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>.
- Lheureux, F., Truchot, D., Borteyrou, X. y Rascle, N. (2017). The maslach burnout inventory – Human services survey (mbi-hss): factor structure, wording effect and psychometric qualities of known problematic items. *Le Travail Humain*, 80, 161-186. <https://doi.org/10.3917/th.802.0161>.
- Lu, J., Jiang, X., Yu, H., y 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.
- Ministerio de Educación. (2016). Marco del Buen Desempeño Docente. <https://n9.cl/4g1e2>
- Ministerio de Educación (2020). Resolución Viceministerial N.º 094-2020-MINEDU
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career development international. Ciencia y trabajo*, 11(32), 37-43.
- Maslach, C. y Leiter, P. (2016). Understanding the Burnout Experience: Recent Research and Its Implications for Psychiatry. *World Psychiatry*, 15, 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>.
- Maslach, C., y Leiter, P. (2016). Burnout. In Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior: *Handbook of Stress*, pp. 351–357. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3>
- Maslach, C., Schaufeli, W. y Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.397

- Mendez y León (2009). Human Strength and the Burnout Syndrome in a sample of Secondary School Teachers: *Campo Abierto*, vol. 28, n° 2 – 2009. oai:dehesa.unex.es:10662/3197
- Murillo, J. y Román, M. (2012). Formación, Motivación y Condiciones Laborales de los Docentes de Primaria en Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 4, 7-42.
- Niemiec, C y Ryan, R. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*. 7. 133-144. 10.1177/1477878509104318.
- Panisoara, I. O., Lazar, I., Panisoara, G., Chirca, R., y Ursu, A. S. (2020). Motivation and continuance intention towards online instruction among teachers during the COVID-19 pandemic: The mediating effect of burnout and technostress. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 1–29. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218002>
- Quiles, M., Murcia, J. y Lacárcel, J. (2018). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*. 8. 68. 10.30552/ejep.v8i2.150.
- Reeve, J., y Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*. 5th ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- 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. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J., y Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 145–154. <https://doi.org/10.1177/1477878509104319>
- Reeve, J., Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. En

- S. Van Etten y M. Press-ley (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31---60). Greenwich, CT: Information Age Press. En: https://www.johnmarshallreeve.org/uploads/2/7/4/4/27446011/reeve_deci_ryan_2004_.pdf
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ikhlas, A., Cheon, S.H., Jang, H., Kaplan, H., Moss, J., Olausson, B. y Wang, J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*. 38. 10.1007/s11031-013-9367-0.
- Reeve, J. y Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56:1, 54-77, DOI: 10.1080/00461520.2020.1862657
- Ribeiro, B., Scorsolini-Comin, F. y Dalri, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. Epub 25 de enero de 2021. Recuperado en 20 de julio de 2021, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008&lng=es&tlng=es.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. y Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning, *Journal of Educational Psychology* 99: 761–74.
- Roth, G. y Weinstock, Michael. (2013). Teachers' epistemological beliefs as an antecedent of autonomy-supportive teaching. *Motivation and Emotion*. 37. 10.1007/s11031-012-9338-x.
- Ruiz Quiles, M., Moreno-Murcia, J. A., y Vera Lacárcel, J. A. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 68–75. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.002>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (1985). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being Self-Determination Theory*. Ryan.

- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R.M., y Deci, E.L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. En E.L. Deci y R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (3-33). Rochester, EE.UU.: The University of Rochester Press.
- Seisdedos, N. (1997). *Manual MBI, Inventario "Burnout" de Maslach*. Madrid: TEA Ediciones.
- Sieber, V., Hüppi, R., y Praetorius, A.K. (2020). Initial report Teaching, motivation, and well-being during COVID-19 from the perspective of university students and lecturers. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4020377>
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893–898. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.017>
- Stebbing, J., Taylor, I. M., Spray, C. M., y Ntoumanis, N. (2012). Antecedents of perceived coach interpersonal behaviors: The coaching environment and coach psychological well- and ill-being. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34(4), 481–502. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.4.481>
- 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 & Exercise Psychology*, 30(1), 75–94. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.1.75>
- Tschannen-Moran, M., y Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. 10.1016/S0742-051X(01)00036-1.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., y 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.

Vicerrectorado de Investigación. (2016). *Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Reglamento. 1 - 12.
<http://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/10/14160435/Reglamento2.pdf>



Apéndice 1

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DEL ESTUDIO “LA RELACIÓN ENTRE LOS ESTILOS MOTIVACIONALES DEL DOCENTE, LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS, LA AUTOEFICACIA DOCENTE Y EL CORE BURNOUT EN EL MARCO DEL COVID-19”

¿Quién es el encargado de este estudio? Quien está a cargo de la investigación.

La investigación está a cargo de Francis Denegri estudiante de la maestría “Cognición, Aprendizaje y Desarrollo” de la Pontificia Universidad Católica del Perú, quien viene realizando este estudio con la asesoría de la Dra. Lennia Matos.

¿Cuál es el propósito de este estudio?

Estudiar la relación entre los estilos motivacionales del docente, las necesidades psicológicas básicas, la autoeficacia docente y el burnout.

¿Qué me pedirán que haga?

Se le pedirá que llene un cuestionario en el que brindará información sobre su estilo motivacional docente, la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, su sentido de autoeficacia y burnout.

¿Hay algún riesgo para mí?

No hay ningún riesgo conocido en participar en estos cuestionarios. La información que nos brinde será anónima, pues no le pediremos que coloque su nombre en ninguna parte.

¿Cuáles son los beneficios?

Los resultados a los que llegue esta investigación pueden ser usados por las instituciones como insumo para un plan de acción en el que acompañen al docente para optar por un estilo motivacional favorable para los estudiantes.

¿Cuánto tiempo me tomará?

El tiempo que tomará su participación será de aproximadamente 15 minutos.

¿A quién puedo contactar si tengo preguntas sobre el estudio?

Puede ponerse en contacto con Francis Denegri Cueva al teléfono 934162098 o al correo

electrónico: fdenegri@pucp.pe con cualquier pregunta, queja o preocupación acerca del estudio. Si usted quiere conocer los datos del estudio puede enviar un correo electrónico o mensaje al correo electrónico anterior para que se le pueda enviar los resultados del estudio al término de la investigación. También puede comunicarse con el Comité de Ética en caso tenga alguna pregunta sobre el componente ético de la investigación, al siguiente correo: etica.investigacion@pucp.edu.pe.

¿Cómo se guardará la información recogida?

Los datos serán guardados en una computadora personal con una contraseña para que se mantengan seguros. Sólo la investigadora, la asesora y una especialista en estadística tendrán acceso a los datos. Estos datos solo se emplearán para fines académicos.

¿Puedo cambiar de opinión si yo ya no quiero participar?

Si. Usted puede cerrar el cuestionario en cualquier momento sin que esto le traiga perjuicio alguno

¿Para participar debo cumplir algún criterio?

Si. Por favor usted debe ser mayor de edad, debe ser maestro de educación primaria en Lima Metropolitana, debe de tener, al menos, 20 estudiantes a cargo por clase y debe utilizar al menos una plataforma de comunicación sincrónica: Zoom, Google Meets, Microsoft Teams u otra.

Tengo 18 años o más y he leído la información presentada. Acepto participar respondiendo este cuestionario de manera anónima y entiendo que puedo retirarme en cualquier momento sin que esto me perjudique en alguna manera.

CONTINUAR

Haga click en Sí o No.

*Apéndice 2***CUESTIONARIO DE DATOS GENERALES**

1. **Edad:** _____
2. **Sexo:** _____
 - Hombre
 - Mujer
 - Prefiero no decirlo
3. **Distrito de residencia:** _____
4. **Tipo de institución educativa en la que labora:**
 - Público
 - Privada
5. **Años de experiencia docente:** _____
6. **Grado en el que enseña:** _____
7. **Número de estudiantes a cargo:** _____
8. **Hora que dedica a las actividades presenciales:**
 - No trabajo de manera presencial
 - Menos de 20 horas
 - Más de 20 horas
9. **Frecuencia de trabajo remoto**
 - No trabajo de manera remota
 - Menos de 20 horas
 - Más de 20 horas
10. **Estado civil**
 - Soltero (a)
 - Casado (a)
 - Viudo (a)
 - Separado (a)
 - Divorciado (a)

11. *¿Cuántos hijos tiene?*

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10



Apéndice 3

Tabla 5

KMO, Test de esfericidad de Bartlett y rango de cargas factoriales

Escala	KMO (> .50)	Test de esfericidad de Bartlett ($p < .05$)	Cargas factoriales (>.40)
Estilo motivacional docente (Control / Apoyo autonomía)	.89	(χ^2) = 3148.86, $gl = 406$, $p < .001$)	F1: .44 - .89 F2: .33 - .76
Autoeficacia docente	.92	(χ^2) = 1349.226, $gl = 55$, $p < .001$)	.65 - .80
<i>Core of burnout</i>	.787	(χ^2) = 1098.09, $gl = 91$, $p < .001$)	.46 - .78

Tabla 6

Coefficientes alfa de Cronbach y rango de correlaciones ítem-total corregidas

	Alfa de Cronbach	Rango de correlaciones ítem total corregida
Apoyo a la autonomía	.87	.31 - .68
Control	.94	.33 - .83
Satisfacción NPB	.75	.45 - .56
Frustración NPB	.79	.49 - .64
<i>Core of burnout</i>	.88	.42 - .72
Autoeficacia	.93	.63 - .75

NPB: Necesidades psicológicas básicas