

UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT

ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA



ESTRÉS LABORAL Y AUTOEFICACIA DOCENTE EN
PROFESORES DE DOS UNIVERSIDADES PRIVADAS

AUTORAS:

CLAUDIA PATRICIA RIVAS MARTÍNEZ
ELSA YVONNE NAVAS RUGEL

Tesis para optar el Grado Académico de
MAESTRA EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA

ASESORA:

Dra. Ana Cecilia Salgado Lévano
ORCID: 0000-0002-5628-2794

LIMA – PERÚ
2020

A todas aquellas personas quienes nos
han apoyado de manera incondicional.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, queremos agradecer a Dios por darnos la fuerza para continuar cada día nuestra labor.

También agradecemos a nuestras familias por el apoyo brindado desde el inicio de esta investigación.

A la Dra. Cecilia Salgado Lévano por su apoyo y asesoramiento constante durante todo este proceso.

A nuestros compañeros con quienes hemos compartido la grata experiencia del crecimiento estudiantil y profesional.

CONTENIDO

	Pág.
DEDICATORIA	II
AGRADECIMIENTOS	III
LISTA DE TABLAS	VII
LISTA DE FIGURAS	IX
RESUMEN	X
INTRODUCCIÓN	11
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.1 Descripción del problema	14
1.2 Formulación del problema	19
1.3 Justificación de la investigación	20
II. MARCO TEÓRICO	21
2.1 Antecedentes	21
2.2 Bases teóricas	31
2.2.1 Estrés laboral	31
Generalidades	31
Definiciones	32
Modelos Teóricos de estrés laboral	34
Tipos de estrés laboral	38
Síntomas del estrés laboral	40
Causas del estrés laboral	41
Consecuencias del estrés laboral	43
2.2.2 Autoeficacia	46
Generalidades	46
Definiciones	46
Fundamentos de la teoría de autoeficacia	47
Creencias de autoeficacia	49
Procesos que activan las creencias de la autoeficacia	51

2.2.3 Autoeficacia docente.....	54
Generalidades.....	54
Definiciones.....	55
2.2.4 Autoeficacia docente y estrés laboral.....	62
2.3 Marco conceptual.....	64
III. OBJETIVOS	65
3.1 Objetivo general.....	65
3.2 Objetivos específicos	65
IV. HIPÓTESIS	66
4.1 Hipótesis general.....	66
4.2 Hipótesis específicas.....	66
V. MÉTODO	67
5.1 Tipo de investigación.....	67
5.2 Diseño de la investigación	67
5.3 Variables	68
5.4 Población y muestra.....	69
5.5 Instrumentos.....	71
5.5.1 Inventario SISCO para el estudio del estrés laboral en las educadoras..	71
5.5.2 Escala de Autoeficacia docente del profesorado universitario.....	77
5.6 Procedimientos.....	82
VI. RESULTADOS	84
6.1 Análisis descriptivo.....	84
6.2 Análisis inferencial	85
VII. DISCUSIÓN	93
VIII. CONCLUSIONES	103
IX. RECOMENDACIONES	104
REFERENCIAS	106
APÉNDICES	114
A. Solicitud de validación de instrumento para instrumento SISCO	115
B. Ficha de evaluación global del instrumento SISCO	116
C. Consentimiento informado para el estudio piloto del instrumento SISCO.....	117

D. Solicitud de validación de instrumento de la Escala de Autoeficacia docente del profesorado universitario	118
E. Ficha de evaluación global del instrumento Escala de Autoeficacia docente del profesorado universitario	119
F. Consentimiento informado para el estudio piloto de la Escala de Autoeficacia docente del profesorado universitario	120
G. Consentimiento informado de la investigación estrés laboral y autoeficacia en docentes de dos universidades privadas	121

LISTA DE TABLAS

	Pág
Tabla 1. Distribución de la población según sexo y edad	70
Tabla 2. Distribución de la muestra según sexo, edad y tiempo de servicio.	71
Tabla 3. Adaptación cultural del inventario SISCO para el estudio del estrés laboral en los educadores.....	73
Tabla 4. Validez basada en el contenido del inventario SISCO.....	74
Tabla 5. Evidencia de validez basada en el contenido del inventario SISCO según dimensiones.	75
Tabla 6. Confiabilidad por consistencia interna del inventario SISCO.....	76
Tabla 7. Validez basada en el contenido de la Escala de Autoeficacia docente ...	80
Tabla 8. Confiabilidad por consistencia interna de la Escala de Autoeficacia docente	81
Tabla 9. Estadísticos descriptivos de las variables de estudio estrés laboral y autoeficacia docente	85
Tabla 10. Prueba de normalidad del estrés laboral.....	86
Tabla 11. Prueba de normalidad de la autoeficacia docente	86
Tabla 12. Correlación entre el estrés laboral y la autoeficacia docente en el profesorado universitario.....	87
Tabla 13. Distribución de estrés laboral en profesores universitarios.....	87
Tabla 14. Distribución de la autoeficacia docente en profesores universitarios. .	88
Tabla 15. Correlación entre las dimensiones del estrés laboral la dimensión planificación de la enseñanza.	89
Tabla 16. Correlación entre las dimensiones del estrés laboral y dimensión de la	

implicancia de los alumnos.	90
Tabla 17. Correlación entre las dimensiones del estrés laboral dimensión interacción y la dimensión creación de un clima positivo en el aula.....	91
Tabla 18. Correlación entre las dimensiones del estrés laboral y la dimensión evaluación del aprendizaje.	92

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Modelos de estrés laboral.....	37
Figura 2. Tipos de estrés laboral	40
Figura 3. Dimensiones de la autoeficacia de Albert Bandura	49
Figura 4. Fuentes de autoeficacia	51
Figura 5. Factores que influyen en la autoeficacia docente.....	60
Figura 6. Representación del diseño	68

RESUMEN

El objetivo general fue establecer la relación que existe entre el estrés laboral y la autoeficacia docente en profesores de dos universidades privadas. El diseño utilizado fue no experimental, transversal, correlacional no causal. La muestra estuvo conformada por 207 profesores de dos universidades privadas. Los instrumentos utilizados fueron el Inventario SISCO y la Escala de Autoeficacia docente en el profesorado universitario. Entre los principales resultados se hallaron que existe relación significativa entre estrés laboral y autoeficacia docente. Las implicancias de los hallazgos han sido discutidas.

Palabras claves: estrés laboral, autoeficacia docente, docente universitario, universidad privada

ABSTRACT

The general aim was to establish the relationship between work stress and self-efficacy in teachers of two private universities. The design used was non-experimental, transversal and non-causal correlational. The sample was made up of 207 teachers from a private university. The instruments used were the SISCO and the Teaching Self-efficacy Scale in university teaching staff. Among the main results was found that there is a significant correlation between job stress and teacher self-efficacy at two private universities. The implications of the findings have already been discussed.

Keywords: work stress, teaching self-efficacy, university teacher, private university

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo general establecer la relación que existe entre el estrés laboral y la autoeficacia docente en profesores de dos universidades privadas. Este estudio se ha realizado debido a que en la actualidad los constantes cambios y desafíos que demanda el sector educativo, provocan que los educadores estén a la vanguardia para lograr aprendizajes significativos en cada estudiante.

Asimismo, los profesores se ven en la necesidad de estar en constantes innovaciones, pendientes de las capacitaciones o actualizaciones que el sistema educativo les brinda, descuidando el desarrollo de los procesos cognitivos y las habilidades que necesita desarrollar cada uno de sus estudiantes. Estas situaciones en muchas oportunidades generan cuadros de estrés, que pueden llegar a ser de cuidado ante un desequilibrio o una discrepancia significativa entre las demandas externas o internas, afectando el desarrollo de la autoeficacia docente. Es por ello que esta investigación se dividió de la siguiente manera:

En el primer capítulo se hace el planteamiento del problema y la descripción del porqué los profesores, en muchas ocasiones, presentan estrés laboral y de cómo ello puede llegar a afectar en la eficacia de su labor diaria. Asimismo, se da a conocer el problema general: ¿Qué relación existe entre el estrés laboral y la autoeficacia docente en profesores de dos universidades privadas? La pregunta es muy importante en el sector educativo y requiere de mucha reflexión, y por tal motivo, en esta tesis, se da respuesta a cómo puede el estrés laboral afectar en la autoeficacia docente. También se hace la justificación a nivel teórico, práctico y metodológico que tiene esta investigación.

En el segundo capítulo se aborda el marco teórico en el cual se da a conocer los antecedentes utilizados que permitieron tener como referencia diversos resultados de las variables estudiadas. Los antecedentes nacionales e internacionales presentados fueron un valioso soporte para la ejecución del presente trabajo de investigación porque permitió analizar resultados de investigaciones que utilizaron ambas variables mencionadas en el presente estudio y a su vez poder explicar las bases teóricas que sustentan el desarrollo de esta tesis.

En el tercer capítulo se encuentra el objetivo general de estudio y los objetivos específicos que se plantearon para desarrollar la investigación. En el cuarto capítulo se presentan las hipótesis.

En el quinto capítulo se describe el método aplicado, se señala el tipo de investigación, definida como una investigación pura, puesto que permitirá ampliar los conocimientos del tema a futuras investigaciones. Asimismo se trabajó de forma cuantitativa porque se pudo recopilar y analizar los datos de forma estructurada para obtener resultados estadísticos y una interpretación objetiva. En cuanto al diseño, se utilizó uno de tipo no experimental, transversal, correlacional no causal.

Para esta investigación ha sido necesario realizar un estudio piloto con una muestra de profesores universitarios con el fin de evaluar la adaptación cultural, la validez basada en el contenido y calidad de los instrumentos; a su vez se ha aplicado un sondeo de los instrumentos, que ha permitido tener una visión de la percepción de estos. Este capítulo finaliza con el rubro de procedimientos que demuestra cómo se llevó a cabo las coordinaciones previas, la presentación, la aplicación del consentimiento informado y de los instrumentos.

En el sexto capítulo se presentan los resultados estadísticos obtenidos con cada una de las variables de estudio y la correlación que se presenta entre ambas variables. En el séptimo capítulo se presenta la discusión en base a los resultados obtenidos en el presente estudio y haciendo una contrastación con los antecedentes presentados, nacionales e internacionales, así como también las bases teóricas.

En el octavo capítulo se presentan las conclusiones de la investigación de acuerdo a las hipótesis de investigación establecidas y en el noveno capítulo se presentan las recomendaciones para futuras investigaciones. Se finaliza con las referencias y los apéndices.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

Hoy en día la educación de calidad constituye un desafío para la educación superior y es probablemente el reto más inaplazable e ineludible de esta época; esto es debido a que la sociedad a nivel mundial se encuentra dentro de un contexto globalizado donde la economía y la visión de cimentar sociedades del conocimiento son de suma importancia para la coexistencia de las personas, su bienestar y de las futuras generaciones (Unesco, 2015).

La Unesco (2015) ratifica la necesidad de una educación humanista e integral como derecho humano primordial y elemento fundamental del desarrollo personal y socioeconómico, a su vez puntualiza que el fin de esa educación debe contemplarse desde una perspectiva amplia de aprendizaje a medida que la persona se va desarrollando para que pueda ejercer su derecho a la educación, llegar a concretar sus expectativas personales de tener una vida y un trabajo digno, y de esta manera contribuir al desarrollo integral del entorno en el cual se encuentra.

Desde hace décadas atrás, el sector educativo a nivel mundial plantea diversos desafíos para los docentes. Al respecto Coraggio (1995), en base al informe del Banco Mundial señaló que es fundamental construir la excelencia y contar con un personal docente adecuado, motivado y actualizado en la especialidad.

Sin embargo, y a pesar del tiempo transcurrido esta situación no ha cambiado en forma significativa, debido a que los constantes cambios en la sociedad demandante generan problemas que afectan al docente por los retos que este debe enfrentar para poder dar una enseñanza de calidad, por esta razón los docentes están sujetos constantemente a

demandas relacionadas a tomar determinaciones significativas, mantenerse actualizados en adelantos tecnológicos, introducir cambios efectivos e innovar. Por consiguiente, el estrés no es ajeno a su desempeño profesional, más bien está presente, en mayor o menor grado, en el desarrollo de sus actividades y rendimiento cotidiano.

Muchos psicólogos concuerdan que el estrés laboral se ha convertido en una de las principales causas de baja en algunas profesiones, entre las que se encuentra la docencia siendo esto una situación preocupante. Manzilla (2012) afirma que un trabajador con estrés no rinde como debería hacerlo, ya que le afecta tanto en plano físico, psicológico y emocional; lo que desencadena un bajo nivel en cada campo laboral.

El Perú no es ajeno a este problema. La educación vive una fuerte crisis que se evidencia en la calidad del proceso educativo, el cual se ha visto seriamente afectado en las últimas décadas. El estatus profesional, social y económico del docente se ha desvalorado paulatinamente, perdiendo de esta manera el valor de su liderazgo en propuestas de cambios sociales y en la manera de cómo adquirir, construir y reconstruir el conocimiento (Ministerio de Educación del Perú, 2006).

El Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria peruana (Sunedu ,2017) explica que desde hace muchos años se ha planteado la necesidad de que el docente pueda ejecutar sus habilidades de manera eficaz. Sin embargo, en dicho informe las estadísticas presentadas por deserción docente a lo largo de las últimas décadas permiten inferir que el docente cumple lo solicitado y no se enfoca en desarrollar las habilidades sustanciales en sus estudiantes las cuales son fundamentales para el desarrollo de este.

Por otro lado, el mencionado informe indica que desde la promulgación de la Ley N° 30220, (Ministerio de Educacion del Perú 2014), muchos docentes han optado por no continuar con sus estudios de postgrado dado que no les alcanza el tiempo para poder

hacer ambas actividades al mismo tiempo, puesto que son muy demandantes. Los docentes argumentan que la burocracia asfixia su labor educativa, así como también los documentos en exceso a presentar, los sistemas de evaluación, proyectos o pasantías, planes universitarios, la elaboración de las programaciones didácticas y materiales didácticos (Fernández, 2008). Un trabajo ingrato pero obligatorio por ley, que disminuye el tiempo para preparar las clases y, en definitiva, para enseñar generando que la labor docente, en algunas situaciones, sea interminable.

El malestar docente es una realidad que miles de personas que ejercen esta profesión tienen que enfrentar diariamente, y que, en ocasiones, trae consecuencias como trabajar desmotivado o estresado. Si se analiza el tiempo que el docente dedica dentro del aula con estudiantes, y lo mencionado anteriormente se puede decir que es un trabajo que genera un estrés elevado y que muchas veces se evidencia en fatigas, excesivo cansancio, dolores musculares, dolor de cabeza, estado de ánimo, entre otros.

Existen muchas instituciones con aulas conformadas por 30 o 40 estudiantes que presentan ritmos de aprendizaje muy diferentes, diversas habilidades y capacidades, desinterés, conflictos y problemas de conducta, teniendo el docente que crear una variedad de estrategias innovadoras para poder llegar a todo el alumnado, esforzándose en desarrollar un atractivo proceso de enseñanza-aprendizaje para poder cumplir con los objetivos trazados.

Además, en algunas ocasiones el trato que recibe el docente por parte del centro en el que trabaja, muchas veces no es el adecuado, siendo de suma importancia recordar que el trato y el clima laboral ejercen una influencia en la predisposición y la autoeficacia que el docente tenga para la elaboración de sus clases y probablemente la metodología que este pueda utilizar en ellas.

Desde el punto de vista de Bandura (1997) las acciones o actividades que toda persona realiza con interés y/o agrado se convierten en estímulo; y dentro de la docencia implica que el docente tenga diversos estímulos para ejecutar favorablemente su labor.

Por otro lado, Canto y Rodríguez (1998) afirman que la autoeficacia es imperante para toda persona, ya que lo ayuda a desenvolverse en todo tipo de entorno. En el campo de la docencia la autoeficacia está asociada a la relación existente entre las creencias de los profesores y sus prácticas de enseñanza. Sin embargo, cuando estas se ven afectadas, el rendimiento de los docentes es bajo y esto genera una preocupación permanente en la investigación educativa.

Las demandas que el sistema educativo exigen al docente brindar una educación de calidad, lo cual ocasiona en este una condición asociada a los niveles de estrés, que en algunas situaciones pueden llegar a ser de cuidado ante un desequilibrio o una discrepancia significativa entre las demandas externas o internas sobre una persona.

Los profesores con sentimientos de baja autoeficacia docente se ven afectados por el estrés y desarrollan estrategias poco efectivas con los estudiantes; lo cual puede originar que comience a tener dudas sobre su labor docente y puede experimentar desgaste emocional, psicológico y cognitivo vinculados a la productividad académica de sus estudiantes. Esta presión o carga laboral no es asumida de la misma manera por todos los docentes, sin embargo, puede influenciar en las habilidades y/o capacidades del docente (Gutierrez, 2010).

La educación universitaria condiciona un estándar de desempeño alto a sus protagonistas, tanto en el administrativo como en el plano docente. Ante todo esto, las dimensiones política, económica, cultural y ambiental exigen un papel más activo por parte de las instituciones, responsabilizándolas de los logros a los que la sociedad

aspira. A pesar de que se tiene claro los objetivos y las metas a lograr, aún existe una debilidad en las formas y los medios para lograrlo (Choy, 2017). Especialmente en la capacitación y actualización docente, situación que limita la calidad del labor docente, y la posibilidad de un desempeño académico integral, debido al despliegue de una práctica educativa que se manifiesta en actividades de gestión, vinculación, investigación, asesoría, tutoría y divulgación. La situación se evidencia cuando se presenta una restricción en las asignaciones presupuestales para la contratación de nuevo personal docente o para la mejora salarial de los docentes en actividad; esto genera un condicionando en su entorno laboral que podría afectar las relaciones de trabajo y las condiciones de respuesta a las exigencias institucionales (Condori, 2013).

Es importante que el docente tenga el tiempo suficiente para desarrollar las actividades necesarias, ya sea para elaborar el material para sus clases o la documentación que se le pueda solicitar y así poder potenciar su nivel en su actividad laboral y en su quehacer cotidiano. Asimismo, todo educador debe comprender que en su labor pedagógica no solo imparte conocimientos sobre el curso que dicta; sino que promueve el desarrollo de habilidades de aprendizaje independientes para que los estudiantes asuman responsabilidades dentro de su formación. Por este motivo, es muy importante el estudio de esta problemática que se está suscitando hoy en día en el sector educativo y de esta manera poder atender todas las necesidades que tienen los docentes.

1.2 Formulación del problema

- Problema general

¿Qué relación existe entre el estrés laboral y la autoeficacia docente en profesores de dos universidades privadas?

- Problemas específicos

¿Cómo es el estrés laboral en profesores de dos universidades privadas?

¿Cómo es la autoeficacia docente en profesores de dos universidades privadas?

¿Qué relación existe entre las dimensiones del estrés laboral y la dimensión de la planificación de la enseñanza en profesores de dos universidades privadas?

¿Qué relación existe entre las dimensiones del estrés laboral y la dimensión de la implicancia de los alumnos en el aprendizaje en profesores de dos universidades privadas?

¿Qué relación existe entre las dimensiones del estrés laboral y la dimensión de la interacción y creación de un clima positivo en el aula en profesores de dos universidades privadas?

¿Qué relación existe entre las dimensiones del estrés laboral y la dimensión de la evaluación del aprendizaje en profesores de dos universidades privadas?

1.3 Justificación de la investigación

Con la finalidad de poder comprender mejor la justificación de la presente investigación se le ha organizado en tres niveles: teórico, práctico y metodológico.

- **A nivel teórico**

Este estudio es importante porque ofrece información actualizada a la comunidad científica sobre la relación que existe entre el estrés laboral y la autoeficacia docente, la que permitirá conocer nuevas rutas que establezcan cómo se vinculan ambas variables, una reflexión a la problemática presentada, de modo que sirva como base para revisiones de definiciones y teorías al respecto así como recomendaciones, y nuevas hipótesis para investigaciones futuras que permitan elaborar estrategias de solución.

- **A nivel práctico**

En base a los resultados obtenidos, se puede implementar alternativas de solución como talleres, capacitaciones dirigidas a brindar estrategias que disminuyan el estrés laboral docente, de manera que su bienestar se incremente y por ende favorezca sus niveles de autoeficacia docente. De esta manera la comunidad educativa se beneficiará tanto en estudiantes como en los mismos docentes.

- **A nivel metodológico**

El presente estudio presenta utilidad metodológica porque brinda la adaptación cultural y la evidencia de validez basada en el contenido del Inventario SISCO y de la Escala de Autoeficacia docente; lo cual servirá para futuros estudios.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

Es necesario señalar que producto de una exhaustiva revisión de literatura científica a nivel nacional e internacional en las bases de datos del repositorio de la universidad Villarreal, Scielo, Dialnet, Scopus, y ResearchGate, de los últimos 10 años se consideró conveniente citar algunos estudios que se relacionan de modo indirecto, ya sea porque abordan solo el estrés laboral o la autoeficacia docente; o porque abordan ambas variables pero en otras muestras.

- **A nivel nacional**

Lima (2018) desarrolló una investigación acerca del estrés laboral, burnout y autoeficacia en docentes universitarios de una universidad privada de Lima, cuyo objetivo general fue determinar la relación entre las variables mencionadas previamente; el diseño fue no experimental tipo transeccional con una muestra conformada por docentes universitarios entre 27 y 60 años, en una universidad privada de Lima. Los instrumentos aplicados fueron Maslach MBI- Inventory, la Escala de Estrés laboral de la OIT-OMS y la Escala de Autoeficacia Percibida. Los resultados indicaron que no existe relación entre el estrés laboral, burnout y autoeficacia. Asimismo, no existe relación alguna entre las dimensiones del estrés laboral con la autoeficacia. Sin embargo, se halló que sí existe correlación inversa y media entre dos de las dimensiones del burnout con la autoeficacia que son agotamiento emocional y despersonalización.

García (2018) realizó una investigación acerca del estrés laboral y desempeño docente en la Institución Educativa N° 6151 “San Luis Gonzaga”, San Juan de Miraflores, 2018; la cual tuvo como objetivo general determinar la relación existente entre ambas

variables. El diseño fue no experimental correlacional de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 90 docentes. Los instrumentos aplicados fueron Maslach Burnout Inventory y el Inventario de desempeño docente de Urquiaga y Moreno. La investigación obtuvo como resultado que no existe relación directa ni significancia entre ambas variables.

Paipay (2017) efectuó una investigación del estrés laboral y desempeño docente de los profesores de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNFV; cuyo objetivo general fue determinar de qué manera se relacionan las variables mencionadas. El diseño fue no experimental, transversal correlacional, la población total fue de 150 docentes de ambos sexos, sin límites de edades. Los instrumentos utilizados fueron el Inventario de desempeño laboral y la Escala de estrés laboral de la OIT – OMS. Los hallazgos obtenidos en cuanto al nivel de estrés laboral y sus dimensiones, fue que no existe relación significativa entre ambas variables.

Choy (2017) condujo un estudio sobre burnout y desempeño laboral en docentes universitarios de una carrera en una universidad privada de Lima Metropolitana que tuvo como objetivo general analizar la relación entre ambas variables. Su diseño fue de tipo correlacional y su muestra estuvo conformada por 53 docentes universitarios. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Burnout del Profesorado Revisado (CBP-R) y la Encuesta referencial docente. Se halló que el 30.2% de la población de docentes presentaron síntomas altos de burnout. Por otro lado, se descubrió que las variables de burnout y desempeño laboral tienen relación pero no se especifica la dirección. Al analizarse las correlaciones entre las dimensiones del burnout y el desempeño, no se evidenciaron relaciones significativas.

Lozano (2015) realizó un estudio acerca de la autoeficacia general y *engagement laboral* que tuvo por objetivo general comprender cómo se presentan ambas variables

en docentes de la carrera de psicología en una universidad particular de Lima Metropolitana. El diseño de la investigación fue cualitativo y la muestra fue de siete profesores, tres docentes mujeres y cuatro docentes varones; además se utilizó como instrumento una guía semi-estructurada. La conclusión principal a la cual se llegó es que los docentes son autoeficaces, pues evalúan sus capacidades como su entorno para poder alcanzar el objetivo. También se halló en esta investigación los vínculos que existen entre las variables de autoeficacia general y *engagement* laboral.

Condori (2013) efectuó una investigación sobre relación de la autoeficacia ante el estrés, personalidad, percepción del bienestar psicológico y de salud con el rendimiento académico en universitarios, que tuvo como objetivo general establecer cómo influye la autoeficacia ante el estrés, las reacciones interpersonales, en estudiantes universitarios. La muestra fue de 521 universitarios de la ciudad de Trujillo. Los instrumentos que se emplearon fueron la Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés (EAE), Inventario Abreviado de Reacciones Interpersonales (Short Interpersonal Reactions Inventory, SIRI), Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS-A) y El Cuestionario General de Salud (GHQ-12). Se hallaron correlaciones significativas entre el rendimiento académico y la autoeficacia para el afrontamiento del estrés, el bienestar psicológico y las reacciones interpersonales. Asimismo correlaciones significativas entre las escalas de autoeficacia para el afrontamiento del estrés, el bienestar psicológico y la percepción de la salud (correlación inversa con las otras). También se encontró mayormente relación significativa inversa entre las reacciones interpersonales con las otras escalas, salvo en el Tipo 5 que solo tiene relación con el bienestar psicológico.

Drinot (2012) investigó acerca de la autoeficacia docente en la práctica pedagógica en la ciudad de Lima. Este estudio tuvo como objetivo examinar las variables mencionadas. La muestra fue de 38 docentes y 401 alumnos de ambas instituciones. El instrumento

que se utilizó fue la Escala de Eficacia Percibida de los Maestros, para evaluar la autoeficacia docente en los maestros y la Escala del Modelo Instruccional de Situación Educativa-MISE, para evaluar la calidad del manejo de aula en la práctica pedagógica. Los resultados indicaron que los docentes que poseen una mayor autoeficacia reportaron también un mejor manejo de aula en su práctica pedagógica. Se encontró que aspectos como los años de docencia en general, haber obtenido el título profesional en educación y el género, no tuvieron relación significativa con la forma en que los docentes se autoevalúan a sí mismos y con el reporte de la calidad del manejo de aula en su práctica pedagógica. Cabe indicar que el estudio original no informa sobre el diseño de la investigación.

Gutiérrez (2010) desarrolló un estudio sobre el nivel de estrés en docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú, que tuvo como objetivo general medir el nivel de estrés en el docente universitario de pregrado; y las presiones laborales que están presentes con mayor frecuencia. El diseño de la investigación fue no experimental, transversal y descriptivo. La muestra estuvo conformada por 20 docentes que dictaban en EE.GG.CC. y EE.GG.LL. El instrumento utilizado fue el Cuestionario sobre el Estrés en la Enseñanza. Entre los resultados, se encontró que el nivel de estrés en el curso de Redacción y Comunicación es moderado. En cuanto a las presiones laborales, el menor respaldo de grupo es el mayor estresor (espacio personal o escenario de actividades en que el docente se desempeña).

Fernández (2008) llevó a cabo una investigación acerca del burnout, la autoeficacia y estrés en maestros peruanos. El objetivo general fue establecer los niveles de estrés en maestros peruanos y su autoeficacia docente. El diseño de la investigación fue explicativo, ex-post facto y correlacional. La muestra estuvo conformada por 929 profesores en la ciudad de Lima de escuelas primarias y secundarias. Los instrumentos

empleados fueron el Cuestionario de Fuentes de Presión Laboral; Inventario de Auto-reporte de Conducta tipo A de Blumenthal, MBI, Escala de Satisfacción Laboral, Cuestionario de Orientación a la meta del profesor; Cuestionario de Estrategias Motivadas de Aprendizaje; Escala de Auto-eficacia percibida y el Cuestionario de Auto-reporte del desempeño docente. Los principales resultados mostraron influencia significativa del estrés laboral en los niveles de autoeficacia.

Como se puede apreciar a nivel nacional existen diversos estudios que revelan la importancia de abordar la autoeficacia en profesionales y particularmente en docentes. Los retos que afronta el docente inciden de modo directo en las diferentes metodologías pedagógicas de enseñanza – aprendizaje. Así como en procesos de adaptación y de innovación didáctica, lo cual muchas veces puede llegar a ser estresantes e interferir en su labor pedagógica.

- **A nivel internacional**

Skaalvik y Skaalvik (2019) realizaron una investigación acerca de la autoeficacia de los profesores y la eficacia colectiva de los mismos, además de las relaciones con los recursos laborales percibidos y las demandas laborales, el sentimiento de pertenencia y la participación de los profesores en Noruega. El objetivo general fue explorar la eficacia colectiva docente y cómo se relaciona la autoeficacia con las percepciones sobre los recursos, demandas, sentimiento de pertenencia y compromiso en la escuela por parte de ellos. La muestra fue de 760 docentes de escuela primaria e intermedia. El instrumento utilizado fue una escala tanto para la percepción de "colegas de apoyo" como el "apoyo de supervisión" las cuales se midieron como una combinación de apoyo instrumental y emocional.

Como resultado, la investigación reveló que todos los recursos laborales se asociaron positivamente con la eficacia colectiva y la pertenencia, mientras que la autoeficacia de

los profesores se asoció positivamente con la participación de los mismos. Los análisis también indicaron que los recursos del trabajo se asociaron indirectamente con la autoeficacia del profesor, mediada por la eficacia colectiva y que esta se asoció indirectamente con la participación, mediada por la autoeficacia del maestro. Cabe indicar que en la versión original no menciona el diseño.

Villarruel et al. (2018) realizaron un estudio sobre el estrés y desgaste profesional en maestros, cuyo objetivo fue medir ambas variables en maestros de educación superior tecnológica en México. El diseño de la investigación fue exploratorio-descriptivo y correlacional, de corte cuantitativo, transversal, con una muestra de 188 maestros con distintos perfiles profesionales. El instrumento que se usó fue el Maslach Burnout Inventory. Los resultados obtenidos mostraron un nivel bajo de Burnout en los docentes.

Zuniga y Pizarro (2018) efectuaron una investigación acerca de mediciones de estrés Laboral en docentes de un colegio público regional chileno en la Universidad Católica del Norte, que tuvo como objetivo general analizar la existencia del síndrome de burnout en docentes de un colegio público de enseñanza técnico profesional. La muestra fue de 45 docentes y 4 directivos. El instrumento utilizado fue el Maslach Burnout Inventory (MBI). Como resultado del estudio obtuvieron que el nivel de síndrome de burnout global fue de tipo medio o bajo. Sin embargo, solo el agotamiento emocional mostró una incidencia importante mientras que los problemas de despersonalización y de falta de realización personal en el trabajo se encontraron en niveles bajos y bajo-medio respectivamente. Hay que mencionar que en el reporte original no informa acerca del diseño de la investigación.

García , Escorsia y Perez (2017) llevaron a cabo una investigación acerca del síndrome de burnout y la autoeficacia en profesores universitarios. Esta investigación tuvo como

objetivo general analizar la relación del síndrome burnout y los sentimientos de autoeficacia con el rendimiento académico en profesores universitarios pertenecientes a los programas de Psicología y Odontología de una universidad privada de la ciudad de Barranquilla. El diseño fue descriptivo correlacional, se utilizó una muestra de tipo no probabilista de 36 docentes. Los instrumentos que se utilizaron en este estudio fueron el Maslach Burnout Inventory (MBI) y Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor de Tschannen-Moran y Woolfolk. En los resultados, se identificó que no existe una relación significativa entre el burnout, sentimientos de autoeficacia con el rendimiento académico.

Skaalvik y Skaalvik (2016) efectuaron una investigación acerca del estrés docente y autoeficacia docente como predictores de compromiso, agotamiento emocional y motivación para abandonar la profesión docente en Noruega. El objetivo general fue explorar variables de contexto escolar potencialmente estresantes que predijeron las experiencias de los docentes de secundaria, su autoeficacia, estrés emocional, agotamiento emocional, participación en la enseñanza y motivación para abandonar la profesión docente. La muestra fue un total de 523 maestros de nueve escuelas de nivel secundaria. El instrumento que se utilizó fue mediante una escala. En los resultados se evidenció que cuatro de los posibles factores estresantes se relacionaron de manera significativa pero diferente con la autoeficacia, el estrés emocional, indirectamente con el agotamiento emocional, el compromiso y la motivación para abandonar la profesión. El estudio también mostró que diferentes factores potencialmente estresantes predicen el agotamiento emocional, el compromiso y la motivación a través de diferentes procesos psicológicos. Cabe mencionar que los autores no mencionan el diseño del estudio.

Ambrosio (2015) realizó un estudio sobre la relación entre autoeficacia percibida y burnout en docentes argentinos de nivel primario y secundario. Su objetivo general fue

encontrar la relación entre autoeficacia y burnout en una muestra de 120 docentes. El diseño de estudio fue de finalidad aplicada, comparativa y correlacional, cuantitativa, transversal, no experimental y basada en fuentes primarias. Utilizando como instrumentos una adaptación del MBI-GS para países latinoamericanos y una adaptación de la Escala de Autoeficacia Percibida para Docentes. Los resultados, confirmaron que los estresores tienen un impacto moderado en docentes que poseen percepciones positivas sobre su desempeño: cuando los docentes puntuaron positivo en las diferentes dimensiones de la Escala de Autoeficacia percibida, la correlación con la dimensión de logro profesional fue positiva.

Tesouro, Corominas y Teixidó (2014) condujeron una investigación sobre la autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación en la ciudad de Gerona, España. El objetivo general fue observar si la autoeficacia percibida por los profesores universitarios, como profesor e investigador, está relacionada con sus estilos o enfoques de enseñar.

La muestra estuvo conformada por 259 profesores de la Universidad de Girona. El instrumento utilizado fue un cuestionario *ad hoc*. Los resultados indicaron que cuanto mayor es la autoeficacia como investigador, más fuerte es la convicción de que la investigación guía la enseñanza. En el reporte original no informa el diseño de la investigación.

Collie, Shapka y Perry (2012) realizaron una investigación sobre el clima escolar y aprendizaje socioemocional, intentando buscar la predicción del estrés docente, satisfacción laboral y eficacia docente en Canadá. El objetivo general fue investigar si las percepciones de los docentes sobre el aprendizaje social y emocional y el clima en sus escuelas influyeron en tres variables: la sensación de estrés de los docentes, la

eficacia de la enseñanza y la satisfacción laboral. Así como examinar las interrelaciones entre las tres variables de resultado. La muestra incluyó 664 maestros de escuelas primarias y secundarias. El instrumento fue un cuestionario en línea sobre las respuestas del docentes en el clima escolar percibido y las creencias sobre el aprendizaje socioemocional (SEL). Entre los resultados, el estrés percibido relacionado con el comportamiento de los estudiantes se asoció negativamente con el sentido de la eficacia de la enseñanza. Además, el estrés percibido relacionado con la carga de trabajo y el sentido de la eficacia de la enseñanza estaban directamente relacionados con el sentido de satisfacción laboral. Los autores no especificaron el diseño utilizado.

Extremera, Rey y Pena (2010) desarrollaron una investigación acerca de cómo la docencia perjudica seriamente la salud, analizando los síntomas asociados al estrés docente en la ciudad de Huelva, España y tuvo como objetivo general conocer la prevalencia de sintomatología física, psicológica y social asociada al estrés. La muestra estaba compuesta por 240 profesores de educación primaria y secundaria de la provincia de Huelva. El instrumento utilizado para evaluar los niveles de síntomas físicos, sociales y psicológicos fue el Inventario de Síntomas de Estrés. Como resultado se encontró que los problemas de tipo músculo esqueléticos, seguido de trastornos de la voz, y en tercer lugar toda una amalgama de síntomas asociados a problemas del estado de ánimo, agotamiento mental y emocional y síntomas somáticos asociados al estrés frecuentes en el profesorado de primaria y secundaria (por ejemplo, pérdida de apetito, problemas de sueño, entre otros). En el reporte original no se informa acerca del diseño de la investigación.

Prieto (2005) efectuó una investigación sobre las creencias de la autoeficacia del profesorado universitario en España, la cual tuvo por objetivo general construir y analizar las creencias de autoeficacia en las dimensiones básicas de la docencia, y su

relación con el uso que hacen los profesores de las distintas estrategias didácticas, además de conocer si existe relación entre determinadas variables del profesorado y su percepción de autoeficacia para enseñar así como analizar las diferencias que existen en autoeficacia entre los profesores que se encuentran al inicio de su carrera docente y aquellos otros que llevan más de cinco años enseñando. La muestra fue de 80 docentes de las facultades de educación y escuelas universitarias, el instrumento clave de este trabajo fue la Escala de Autoeficacia Docente del Profesorado Universitario. El resultado fue que existe una relación positiva clara entre las creencias de autoeficacia docente y el grado en el que los profesores consideran que utilizan las diversas estrategias de enseñanza. En el estudio original no se informa acerca del diseño de la investigación.

Sánchez y Maldonado (2003) hicieron una investigación sobre el estrés en docentes universitarios, en la ciudad de Maracaibo, Venezuela, cuyo objetivo general fue determinar el estrés en docentes universitarios activos. El diseño fue no experimental, transversal y descriptivo. La muestra estuvo conformada por 429 docentes de tres universidades. Utilizando como instrumentos las escalas SITESTRÉS, SINTOESTRÉS, AFRONTAESTRÉS, Escala de Personalidad Típica e Inventario Mose. Los resultados obtenidos reflejaron docentes con alta motivación al logro.

Como se puede apreciar dentro de la literatura científica internacional son evidentes los cambios negativos que produce el estrés laboral en el desempeño individual, y como se relaciona con las creencias de eficacia en el proceso de estrés. A su vez se evidencia una tendencia a realizar investigaciones acerca del estrés laboral en el sector educativo particularmente vinculado con el desempeño docente, y/o autoeficacia docente, para seguir descubriendo la naturaleza, características y manifestaciones de las variables de estudio.

2.2 Bases teóricas

A continuación se explicaran las definiciones de estrés laboral, enfoques, principales modelos, tipos, síntomas, causas y consecuencias de dicha variable. Luego de ello se procederá a explicar las definiciones, creencia, y dimensiones de autoeficacia entre otros.

2.2.1 Estrés laboral

La palabra estrés hace referencia por lo general a la tensión ya sea nerviosa o probablemente emocional que una persona presenta. Asimismo, se conoce que en el ámbito laboral el estrés puede conllevar a desarrollar problemas de ansiedad, de hostilidad, desequilibrios en el cuerpo, entre otros.

Generalidades

Gil-Monte, (2001) sostiene que en las últimas décadas la magnitud de los problemas en relación con el estrés se ha ido incrementado de forma radical por las exigencias laborales. Las diversas actividades que usualmente requerían esfuerzo físico requieren hoy en día una actividad mental motivada en gran parte por la aplicación de sistemas y equipos informativos en el proceso de producción.

Hoyo (2013) afirma que no siempre las soluciones para afrontar a las demandas tienen un carácter negativo, ya que en muchas ocasiones son indispensables para la supervivencia y en principio actúan de forma efectiva para permitir enfrentarnos a ciertas situaciones de la vida. Asimismo, el autor argumenta que al aumentar el estrés, se pueden mejorar los niveles de salud y rendimiento siempre que no se presente de forma extrema, y con excesiva frecuencia e intensidad de tal manera que supere la capacidad de adaptación.

Definiciones

Existen definiciones clásicas que a pesar de los años transcurridos se mantienen en vigencia, tal como se puede observar en artículos, revistas, tesis; entre otros. A continuación, se procederá a señalar algunas de ellas.

Selye (1956) considera que el estrés laboral es un conjunto de síntomas fisiológicas, no específicos que se presentan en el organismo, ante diversos sucesos adversos de naturaleza física o química que se encuentran presentes en el medio ambiente.

Appley y Trumbull (1986) definen el estrés laboral como situaciones nuevas e intensas, rápidamente cambiantes e inesperadas, que superan los límites de la tolerabilidad, así como el déficit y ausencia de estímulo debido a la fatiga producida por el entorno con posibles efectos negativos sobre el organismo ante la falta de respuestas adecuadas.

MaGrath (1970) afirma que el estrés laboral es un importante desequilibrio percibido entre la demanda y las estrategias que se tiene para el afrontamiento del fracaso en la resolución de situaciones importantes.

En este grupo de definiciones se encuentra la teoría del ajuste entre persona y entorno, Al respecto, y de acuerdo a lo postulado por Peiró y Salvador (1992), el estrés laboral es un fenómeno personal y social cada vez mas frecuente y con consecuencias importantes a nivel individual y organizacional. A nivel individual puede afectar el bienestar físico y psicológico y la salud de las personas. A nivel colectivo, puede deteriorar la salud organizacional.

Cano (2002) argumenta que el estrés laboral es una tensión entre las demandas del ambiente y la capacidad que tiene la persona para hacerle frente a ello.

Por su parte, Martínez (2004) define que el estrés laboral es un desajuste en el desarrollo de las habilidades que presenta el ser humano, y que estos desajustes o desórdenes

pueden llegar a ser crónicos, sobre todo cuando el individuo se mantiene en el mismo ambiente y no puede lograr recuperarse.

Chávez, Jaik y Barraza (2018) definen el estrés como un desajuste entre la persona y las exigencias externas, atribuible a situaciones variadas, como las malas relaciones, la presencia de violencia, conflictos entre el papel que desempeñan los sujetos en el trabajo, etcétera. Las personas reaccionan de manera diferente ante una misma circunstancia, es decir, algunas personas pueden afrontar una situación de exigencia laboral sin mayor problema, mientras que otros en el mismo caso pueden presentar un cierto grado de estrés. El estrés laboral se ha definido como el conjunto de reacciones emocionales, cognitivas, fisiológicas y del comportamiento a ciertos aspectos adversos o nocivos del contenido, el entorno o la organización del trabajo.

López, Solano, Aguirre, Osorio y Vásquez (2012) afirman que el estrés laboral es la respuesta psicológica y física que se produce cuando los requerimientos del trabajo no se ajustan a las capacidades, recursos o necesidades del trabajador dando lugar a conflictos interpersonales.

Barraza (2006) define al estrés laboral como un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico dentro del entorno institucional y social en el cual las demandas o exigencias son sometidas a un proceso de valoración por parte de la persona y que cuando las demandas desbordan los recursos que posee para realizarlas, las valora como estresores que provocan un desequilibrio sistémico con su entorno.

Sarsosa y Charria (2018) sostienen que el estrés laboral es una enfermedad de origen laboral como el desajuste entre una respuesta adaptativa y demandas externas que son percibidas como amenazantes por sobrepasar las capacidades tanto físicas como mentales del individuo.

Para la presente investigación, el concepto de estrés laboral adoptado es la definición de Barraza (2006) debido a que se considera que tiene soporte en evidencia científica con carácter adaptativo y psicológico que se evalúa a través de diferentes exigencias y presiones de su entorno laboral. Asimismo corresponde al instrumento que se ha utilizado en el presente estudio.

Modelos Teóricos de estrés laboral

A lo largo de décadas el estrés se ha convertido en un fenómeno relevante y reconocido socialmente, siendo vinculado a la actividad laboral. Esto ha promovido la investigación sobre el estrés laboral, planteada desde diversos ámbitos disciplinarios como la biología, la psicofisiológica, la psicología y otras ciencias sociales donde se han desarrollado diversos modelos teóricos de estrés laboral derivado de Canon (1932) y Selye (1956) que han puesto de relieve diversos aspectos significativos que si bien comparten muchas características, tienen objetivos específicos y aportan distintas formas de accionar de acuerdo al ámbito o área en que se aplican.

A continuación, se explican los principales modelos teóricos que los expertos han desarrollado.

Modelo de Ajuste Persona-Ambiente de Harrison

Según lo postulado por Edwards, Caplan y Harrison (1978) este modelo refiere que el estrés surge ante el desajuste entre la persona y el entorno. Se considera tres distinciones básicas centrales para el ajuste persona ambiente.

- a. La primera es persona y entorno, la cual proporciona la base para examinar la causalidad recíproca entre la persona- ambiente.
- b. La segunda es entre representaciones objetivas y subjetivas en la persona-ambiente; la persona objetiva refiere a los atributos de la persona tal como

realmente existen, mientras que la persona subjetiva significa la percepción de la persona de sus propios atributos. El entorno objetivo incluye situaciones físicas, sociales y eventos tal como existen independientemente de las percepciones de la persona, mientras que lo subjetivo entorno se refiere a situaciones y eventos tal como los encuentra y percibe la persona.

- c. La tercera implica el ajuste entre las demandas del entorno que incluyen requisitos de trabajo, expectativas de roles, normas organizacionales y las habilidades de la persona que incluyen aptitudes, habilidades, capacitación, tiempo y energía para satisfacer las demandas.

Es por ello que Edwards et al. (1978) otros afirman que es importante que la persona conozca bien el ambiente en cual se desenvuelve y consideran necesario que la persona se conozca a sí misma o tenga una autopercepción consiente. Cuando un individuo tiene control y conocimiento de sí mismo y de su entorno se puede establecer los niveles de ajuste que llevarán a que la persona pueda actuar de manera objetiva y se auto-valore.

Modelo de facetas ampliado de Beehr y Newman

De acuerdo a Beehr y Newman (1978), este modelo se encuentra en el ámbito medioambiental, ya que muchas veces la respuesta son las consecuencias personales. Según lo postulado por este modelo los estresores y las respuestas del estrés son necesarias para poder mencionar la existencia de estrés ocupacional. La faceta personal está constituida por los rasgos fijos que el ser humano posee; por ejemplo: su físico, el temperamento, el entorno, entre otros.

Beehr y Newman (1978) afirmaron que estos rasgos pueden ayudar a la persona a saber responder de manera adecuada en caso exista una situación de estrés. Este modelo también sostiene que como consecuencia de la organización y de la inestabilidad

laboral, se produce situaciones de estrés en los empleados, siendo necesario saber el tiempo estimado que una persona tiene estrés para poder evaluar el estado en que se encuentra.

Modelo Cibernético del estrés laboral de Edwards

Este modelo intenta integrar la auto-regulación y el estrés ocupacional. De acuerdo a Edwards (1992) el estrés se debe entender como un proceso en el que se ven afectados la persona y su medioambiente debido a que existe una relación muy estrecha entre ambos. Asimismo, este autor menciona que se debe tener en cuenta el estado en el que se encuentra la persona y en el que desea estar debido a que el estrés aparece cuando la percepción objetiva que tiene la persona difiere radicalmente de la expectativa que esta tiene sobre la misma situación induciendo valoraciones subjetivas, en su mayoría, negativas. Es importante que la persona y la organización asuman las condiciones laborales con la finalidad de que, en base a estas, se pueda formular valoraciones positivas, con objetivos específicos, para que de esta manera puedan ser cumplidos.

Modelo Demanda-Control

Karasek y Theorell (1990) describen en este modelo las causas principales del estrés. La primera de ellas es referida a las demandas psicológicas que se suscitan en el trabajo y la segunda refiere al control que se tiene de aquellas demandas.

La primera dimensión de las demandas hace alusión a cuanto es lo que una persona puede trabajar, cabe recalcar que en esta dimensión se encuentra inmerso el tiempo del trabajo, los plazos que le dan al trabajador y todo aquello a lo corresponda a una carga psicológica o emocional.

La segunda dimensión es la del control, la cual referencia al control que tienen las personas para manejar sus habilidades, además del control sobre las actividades que se le puedan brindar; asimismo, en esta dimensión se puede reflejar la autonomía de las personas al desarrollar el control de sus capacidades. Este modelo afirma que los niveles de estrés se presentan en un alto nivel cuando las exigencias en el trabajo son elevadas y la persona no tiene el control necesario en sí mismas para poder sobrellevar las diversas situaciones.

Modelo Esfuerzo y Recompensa

Siegrist (1996) describe que este modelo se orienta hacia todo esfuerzo que realiza una persona, las ganancias o recompensas que tiene por el trabajo y propone tres fuentes de donde provienen las recompensas para todo trabajador. La primera, y la más primordial es el trabajo; la segunda es el apoyo social, en cual se encuentran los reconocimientos que las personas necesitan; por último, es la seguridad que sienta en su centro de labores.

En la figura 1 se presenta el esquema de los modelos de Estrés Laboral.

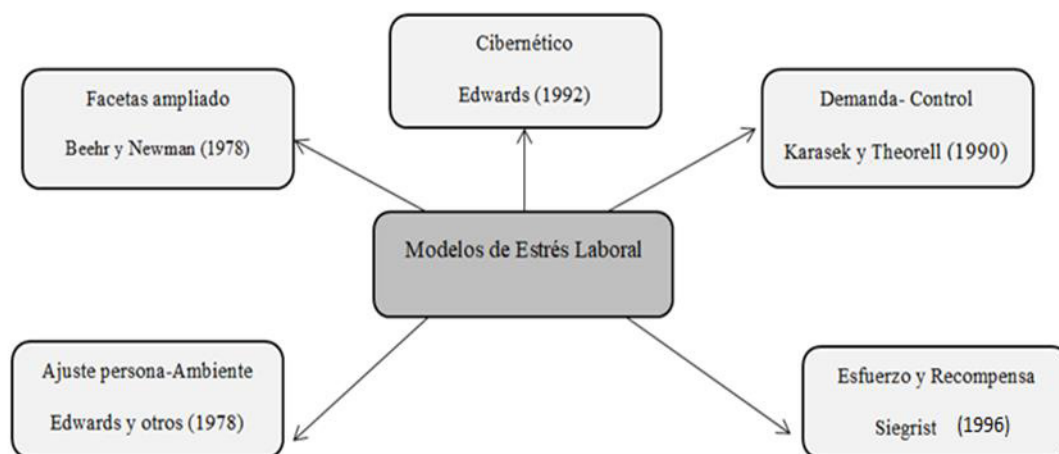


Figura 1. Modelos de estrés laboral (elaborado por las autoras)

Ninguno de los modelos citados debe concebirse como único, debido a que desde los años setenta se han realizado muchas investigaciones acerca del estrés laboral y los diversos problemas que este ocasiona. Las evidencias que se recogen de las diferentes investigaciones para el estudio respectivo del mismo son muy variadas así como diversos factores a tener en cuenta a la hora del análisis en los procesos del estrés laboral.

Para efectos de la presente investigación se asume el modelo de demanda – control de Karasek y Theorell, que explica el estrés laboral en función al balance entre las demandas psicológicas del trabajo y el nivel de autonomía del trabajador al desarrollar el control de sus capacidades.

Tipos de Estrés laboral

El estrés laboral es un proceso que puede resultar complicado y confuso para sobrellevarlo porque existen diferentes tipos de estrés y cada uno presenta sus propias características.

Hoyo (2013) explica dos tipos de estrés. El primero es el EUSTRESS o estrés "bueno": el cual es necesario en la vida diaria, y realiza una función de protección del organismo que permite mejorar en todos los sentidos mediante un proceso de activación natural a nivel biológico, para adaptarse a diferentes situaciones vitales, además activa a las personas y las hace más eficaces. El segundo es el DISTRESS o estrés negativo, que se produce por una excesiva reacción al estrés, y que se manifiesta en una demanda muy intensa o prolongada de actividad. Esta puede afectar física y psicológicamente.

De acuerdo a (Slipak, como se citó en García, 2018), existen dos tipos de estrés laboral en función de la duración y el alcance de las situaciones o factores estresantes. No

obstante, es importante subrayar que estos tipos de estrés no afectan por igual a todas las personas.

- a) El episódico: es aquel que se presenta de manera frecuente, con crisis de ansiedad ocasionales como respuesta a estímulos externos que alteran la tranquilidad y, cuando la situación está resuelta todos los síntomas desaparecen con él. Este tipo de estrés ocurre en personas con exigencias irreales, tanto propias como provenientes de la sociedad. Se reconocen porque se muestran irritadas y beligerantes, además presentan angustia permanente y se preocupan por el futuro.
- b) El crónico: es el tipo de estrés más grave con resultados destructivos severos para la salud psicológica. Su desgaste mental y físico puede dejar secuelas por toda la vida, pues el individuo no puede cambiar la situación estresante y tampoco huir, pues se siente atrapado y no puede hacer nada ante esta situación.

Se presenta cuando la persona se encuentra bajo las siguientes situaciones:

- Centro laboral inadecuado
- Mucha carga laboral
- Cambios en el sistema biológico
- Toma de decisiones muy relevantes.

En la figura 2 se pueden visualizar los tipos de estrés.

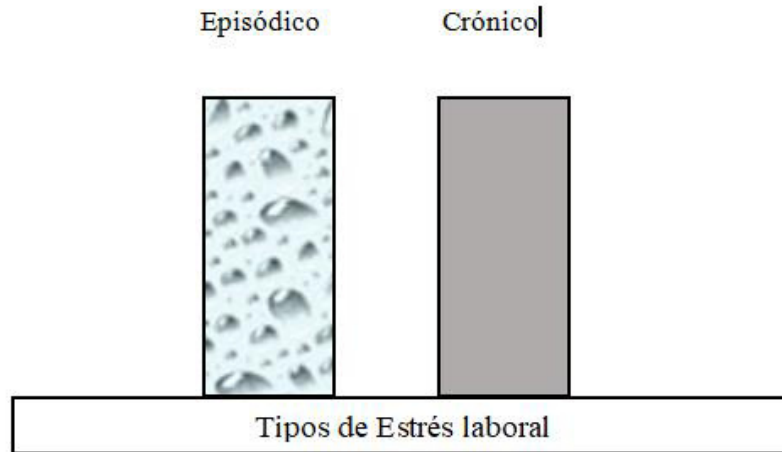


Figura 2. Tipos de Estrés laboral (elaborado por las autoras)

Se puede apreciar que los tipos de estrés laboral presentados se caracterizan y clasifican en función de la duración de estos. Estos tipos de estrés muestran un proceso natural que genera el organismo como respuesta automática ante estresores externos que resultan amenazadoras o desafiantes, y que perturban el equilibrio emocional de la persona.

Es de gran importancia reconocer estas diferentes características de los tipos de estrés laboral porque permite el estudio de estrategias preventivas. Asimismo, tomar en cuenta que lo que es estresante para una persona, puede no serlo para otra.

Síntomas del estrés laboral

El estrés laboral es un proceso escalonado que comienza con síntomas leves, como puede ser el cansancio o fatiga, los cuales no se alivian con facilidad. Esto supone a una reacción compleja a nivel psicológico, biológico y social.

De acuerdo Cano (2002) los síntomas a nivel psicológicos que se producen por el estrés pueden ser identificados con facilidad por la persona que está sufriendo dichos cambios. Sin embargo a nivel biológico se producen muchos cambios en el organismo pero muy difícilmente son perceptibles, siendo necesario precisarlo con procedimientos

que diagnostiquen el nivel de estos. A nivel social la reacción más frecuente ante una situación de estrés es la ansiedad, la cual puede terminar afectando las relaciones sociales.

Los síntomas de ansiedad más frecuentes según Cano (2002) son:

- A nivel cognitivo - subjetivo: presenta preocupación, temor, inseguridad, dificultad para decidir, miedo, pensamientos negativos sobre uno mismo, pensamientos negativos sobre su actuación ante los otros, temor a las dificultades y pérdida del control así como dificultades para la concentración.
- A nivel fisiológico: se manifiesta sudoración, tensión muscular, palpitaciones, taquicardia, temblor, molestias en el estómago, otras molestias gástricas, dificultades respiratorias, sequedad de boca, dolores de cabeza, mareo, náuseas, molestias en el estómago, entre otros.
- A nivel motor u observable: eludir situaciones que dan temor, fumar, comer o beber en exceso, evidenciar intranquilidad motora ir de un lado para otro sin una finalidad concreta, tartamudear, llorar, quedarse paralizado, entre otros.

Con referencia a lo anterior los síntomas conducen a la persona a tener un alto nivel de tensión, lo que deriva en desajustes emocionales que comprometen seriamente su salud física. Por lo cual es importante que se promuevan nuevas formas de abordajes terapéuticos con el fin de disminuir las sintomatologías, ya que una persona que trabaja y se encuentra sometida a un alto nivel de estrés se vuelve una persona que deja de producir.

Causas del estrés laboral

Según Robbin y Judge (2009), el estrés es uno de los problemas que se está evidenciando en el ámbito de trabajo y tiene un impacto significativo en la salud, el cual

se presenta de manera individual o grupal, recibiendo por esta razón el nombre de estrés laboral. Existen diversas causas que generan el estrés en el ambiente de trabajo, como la presión laboral en el proceso de producción y la sobrecarga en la jornada de trabajo. Cuando el estrés laboral se manifiesta de manera constante puede alterar el desarrollo normal de las actividades y generar un estado de deterioro en el trabajador o el grupo de trabajadores, activando malestares físicos y psicológicos (Karasek & Theorell, 1990).

Gil-Monte (2001) estima que el estrés laboral se manifiesta en la persona a través de un conjunto de respuestas físicas, emotivas y cognitivas ante situaciones desfavorables en el entorno laboral, lo que podría llevar a despertar altos niveles de ansiedad en la persona, la que puede verse afectada emocionalmente y presentar dificultades para afrontar los sucesos adversos que se le presentan.

De igual manera Hoyo (2013) afirma que el estrés laboral es una enfermedad de alto riesgo porque afecta directamente la salud física y mental de los trabajadores de una empresa y la producción de la organización. Villarruel et al. (2018) afirman que en la actualidad el estrés laboral ha sido identificado como un problema de alto riesgo dentro del mundo laboral, porque afecta el bienestar emocional del trabajador; un reto que enfrentan las empresas y/o industrias.

Por otro lado, Barraza, (2007) argumenta que el estrés se presenta a causa de un agente interno o externo perturbador; este agente es el estresor, estímulo que ocasiona la respuesta al estrés presentándose en diferentes formas como condiciones externas que tienen mayor probabilidad de operar como estresores.

Los estresores son parte del entorno en el que se encuentra la persona, algunos aspectos del ambiente son físicos, sociológicos y otros, psicológicos; clasificándose en tres grupos:

- a) Estresores del ambiente físico: iluminación, el ruido, temperatura, ambientes contaminados.
- b) Estresores relativos al contenido de la tarea: carga mental y control sobre la tarea se presentan cuando el ambiente laboral tiende a ser no apropiado.
- c) Estresores relativos a la organización: Conflicto y ambigüedad del rol jornada de trabajo, relaciones interpersonales, promoción y desarrollo de la carrera profesional.

A través de diversas evidencias científicas sobre estrés laboral se puede apreciar que se ha determinado un conjunto de estresores por las demandas que generan las actividades laborales, siendo importante estudiar el estrés laboral dentro de las organizaciones y detectar qué factores perjudican de forma individual a los trabajadores y el ambiente de trabajo.

Consecuencias del estrés laboral

Muchas dificultades laborales afectan la salud y el desempeño de los trabajadores, debido a las largas jornadas y las situaciones que estas desarrollan y que el trabajador no siempre responde de forma adecuada; y es en este momento donde se sobreviene un resultado físicamente negativo o un padecimiento de adaptación.

Estos estresores pueden afectar al corazón, los vasos sanguíneos y el riñón, e incluye ciertos tipos de artritis y afecciones de la piel (Hoyo, 2013).

Cano (2002) afirma que el estrés generado dentro del centro laboral puede ocasionar situaciones adversas, trastornos perjudiciales y serios problemas en la persona y/o el

entorno laboral. El estrés podría desarrollar diversas patologías en los trabajadores, así como, trastornos emocionales, enfermedades dermatológicas, respiratorias y endocrinológicas. En el caso de la organización o centro laboral se podría generar una reducción en la productividad.

Asimismo Martínez (2004) manifiesta que las alteraciones adversas en la salud ante situaciones de estrés pueden afectar la salud mental, afectar la autoestima, la motivación y generar una profunda depresión. En el caso de la organización continua, se generan accidentes dentro del trabajo, gastos innecesarios y disconformidad con el centro laboral.

Las posibles consecuencias del estrés en la salud quedan incompletas, si no se menciona la frustración, ansiedad y depresión que podrían experimentar quienes están sometidos al estrés, en este mismo sentido hay que añadir otras formas en que este puede manifestarse: fármaco dependencia, hospitalización, alcoholismo y en casos extremos al suicidio. También existen alteraciones mentales producidas por el estrés, como la incapacidad para concentrarse, o reducción de los rangos de atención y el deterioro de las habilidades para la toma de decisiones que pueden tener en el ámbito organizacional un costo significativo en la disminución de la eficiencia y efectividad (Karasek & Theorell, 1990).

El mecanismo que implica el desarrollo de un trastorno psicofisiológico asociado al estrés es principalmente el desgaste excesivo de uno o varios órganos que son activados de forma muy intensa y duradera no pudiéndose recuperar de este desgaste.

Para las empresas la falta por enfermedad genera problemas considerables de personal, planificación de logística y producción. Son muchas las evidencias empíricas que demuestran, cada año dentro del mundo laboral, que el estrés ocasiona un desgaste

negativo en el ser humano debido a que en muchas ocasiones las consecuencias son disfuncionales, dado que provocan desequilibrio y resultan potencialmente peligrosas. (Villarruel et al., 2018).

Cooper (1998) explica cómo las consecuencias físicas y psicológicas a causa del estrés pueden manifestarse en enfermedades crónicas. En el aspecto físico se producen alteraciones a causas de la no adaptación del organismo ante diferentes situaciones estresantes. Por ejemplo; como los trastornos vasculares, trastornos endocrinos, trastornos dermatológicos, trastornos musculares y sexuales, etc.

Asimismo, Barraza (2006) explica que en el aspecto psicológico; la alteración en el funcionamiento del sistema nervioso afecta el cerebro produciendo alteraciones a nivel de las conductas como las cefaleas crónicas, el insomnio, falta de apetito, preocupación excesiva e incapacidad para tomar decisiones, falta de concentración y sensación de confusión con una total falta de control, olvidos, bloqueos mentales, hipersensibilidad a las críticas mal humor, adicción a drogas y alcohol, depresión y otros trastornos afectivos.

Todos los efectos mencionados a causa del estrés laboral no solo pueden perjudicar al individuo, sino que también pueden producir un perjuicio en el ámbito laboral, influenciando negativamente tanto en las relaciones interpersonales como en el rendimiento y la productividad. Si se estudia el estrés laboral dentro de las organizaciones es importante indagar las razones del mismo porque las consecuencias que repercuten en la salud a causa de las emociones negativas influyen en la capacidad de los individuos para manejar y reparar sus estados de ánimo.

2.2.2 Autoeficacia

La palabra autoeficacia hace referencia a las creencias de las personas en relación a sus capacidades y eficacia de forma auto-reguladora así como el poder que se genera para producir los cambios deseados.

Generalidades

A lo largo de los años se han presentado diferentes aportes teóricos sobre la autoeficacia que se relacionan directamente con la percepción de las personas acerca de su propia eficacia y como un requisito fundamental para desarrollar con éxito las acciones conducentes al logro de los objetivos personales. Dicha auto-percepción ejerce una profunda influencia en la elección de tareas y actividades, en el esfuerzo y perseverancia de las personas cuando se enfrentan a determinados retos e incluso en las reacciones emocionales que experimentan ante situaciones difíciles (Prieto, 2007).

Definiciones

Para Bandura (1997) la autoeficacia es la creencia en la propia capacidad de organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para gestionar las situaciones posibles. Es la creencia de una persona en su capacidad de tener éxito en una situación particular.

Olaz y Pérez (2012) definen la autoeficacia como el juicio acerca de nuestras capacidades personales de respuesta. Este juicio depende de cómo se interpretan los resultados ante las señales que se han dispuesto como índices de eficacia tanto de forma negativa como positiva. Y de esta manera construir las percepciones y creencias sobre sus propias capacidades.

Según Tejada (2005) la autoeficacia es la autorregulación del proceso de pensamiento, la motivación y los aspectos afectivos y fisiológicos.

Por otro lado Ruiz (2005) define que “la autoeficacia es un concepto vital dentro del ámbito educativo, pues conforma un medio de predicción del desempeño de la habilidad y del conocimiento” (p.10).

Fundamentos de la teoría de autoeficacia

Desde los años 70's hasta los 90's, la Teoría de la Autoeficacia ha sido desarrollada por su máximo impulsor, Albert Bandura, quien estuvo preocupado por elevar la Psicología como ciencia y validar sus postulados, además buscó un método eficaz que resolviera problemas humanos.

A continuación se explicará brevemente la Teoría del Aprendizaje Social y la Teoría Social Cognitiva las cuales son referencia teórica fundamental en el origen de la teoría de la autoeficacia, las dimensiones, creencias y procesos que activan la autoeficacia.

Teoría del Aprendizaje Social de Rotter

La teoría del Aprendizaje Social de Rotter (1954), afirma que la conducta del ser humano dentro de su accionar cotidiano es adquirida mediante la experiencia social. Esta se va desarrollando mediante la interacción que tenga con las personas de su entorno. En esta teoría Rotter considera que toda persona intenta sustituir sus necesidades a través de la búsqueda de reforzadores positivos y evitar los correctivos.

Por otro lado, Prada (2013) sostiene que si una persona ha asimilado de manera correcta los aprendizajes sociales, obtendrá reforzadores y esto le servirá a lo largo de su vida. En esta teoría la autoeficacia se ve reflejada en la comprensión individual de las habilidades que puede ofrecer la persona en un entorno grupal.

Teoría social cognitiva de Bandura

En la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1986), el autor explica que las acciones y reacciones de un individuo, incluidos los comportamientos sociales y los procesos cognitivos, en casi todas las situaciones están influenciadas por las acciones que el individuo ha observado en otros.

Uno de los objetivos de la Teoría Social Cognitiva que se relaciona con la autoeficacia es el desarrollo de la auto-evaluación y el auto-refuerzo, de la misma manera que se enfatiza el papel del aprendizaje por observación. De igual modo, la experiencia social en el desarrollo de la personalidad, también se relaciona con la autoeficacia a partir de las experiencias externas y la autopercepción que influye para determinar el resultado de muchos eventos.

Como se ha mencionado previamente el origen de la teoría de la autoeficacia hunde sus raíces en la teoría del aprendizaje social de Rotter que explica que la probabilidad de que ocurra un determinado patrón de conducta depende de las expectativas, valores percibidos del individuo e interacción con el medio social y el otro enfoque es la teoría social cognitiva de Bandura que establece la influencia de los medios en los aspectos psicológicos y actitudes humanas.

Bandura (1997) presenta en su Teoría de autoeficacia a esta como un constructo principal para realizar una conducta, ya que la relación entre el conocimiento y la acción están significativamente mediados por la autoeficacia. Bandura desarrolló un método eficaz que resolviera problemas humanos y esclareció el conocimiento de cómo opera la motivación en la persona. También afirmó que aquellas personas que pongan en tela de juicio su autoeficacia llegan a ver desde un punto negativo las situaciones inesperadas. Las auto-percepciones de la eficacia son absolutamente sensibles a toda información

que la persona va adquiriendo, y algunas son totalmente inherentes a la persona; es decir, que a medida que la persona se dé cuenta de sus habilidades, la autoeficacia irá en aumento.

Bandura (1997) puntualizó la importancia de los juicios personales y evidenció que la autoeficacia forma un rol central en los comportamientos de miedo y evitación, lo cual puede favorecer o entorpecer la motivación y acción humana.

De acuerdo a Bandura (1997) la autoeficacia presenta tres dimensiones: Magnitud, el nivel de dificultad que las personas creen poder enfrentar y el cómo sus expectativas de eficacia pueden variar. Fuerza, intensidad de autoeficacia, el juicio y seguridad o convencimiento que hace cada persona de que es fuerte o débil para realizar la tarea. Generalidad, el grado de sentimiento de eficacia personal, más o menos generalizado a través de las situaciones que enfrenta la persona (ver figura 3).

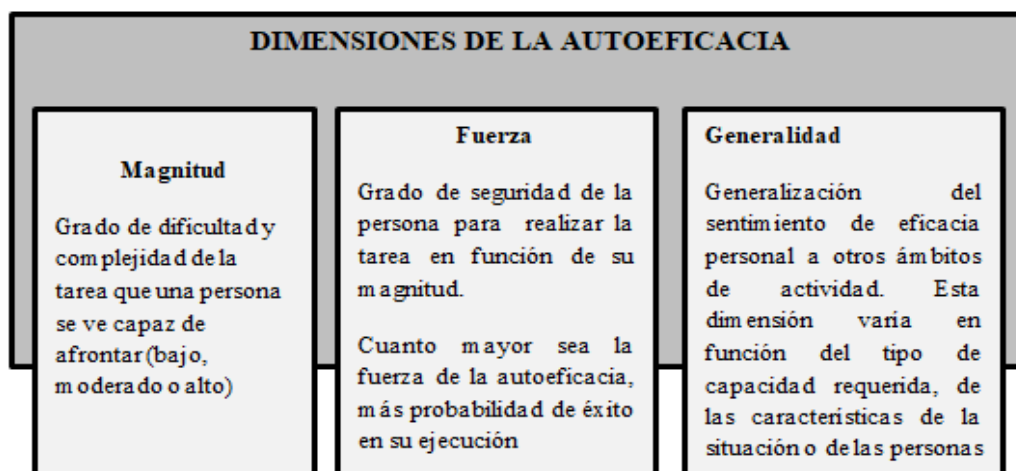


Figura 3. Dimensiones de la autoeficacia “A social cognitive theory of personality” por A. Bandura, 1999, p. 287.

Creencias de autoeficacia

Bandura (como se citó en Rozalén, 2009) sostiene que las creencias de autoeficacia son el resultado de un proceso complejo de auto persuasión que depende del procesamiento

cognitivo de la información procedente de las experiencias de éxito o dominio, la información vicaria, la persuasión verbal y el estado fisiológico

A su vez Olaz y Pérez (2012) manifiestan que la autoeficacia permite al individuo analizar sus experiencias y reflexionar sobre sus procesos mentales, alcanzando de esta forma un conocimiento genérico de sí mismo y del mundo que le rodea, lo que le posibilita además evaluar y modificar sus pensamientos. La autoeficacia ocupa un lugar central entre los pensamientos autorreferentes que afectan la acción y el funcionamiento humano.

Por otro lado, Prieto (2007) afirma que las creencias de autoeficacia son un mecanismo cognitivo que media entre el conocimiento y la acción y que determina, junto con otras variables, el éxito de las propias con una profunda influencia en la elección de tareas y actividades, en el esfuerzo y perseverancia de las personas cuando se enfrentan a determinados retos e incluso en las reacciones emocionales que experimentan ante situaciones difíciles.

Las creencias de la autoeficacia según McInerney y Van (2007) se componen de cuatro fuentes:

- Logros de ejecución: en esta fuente, el individuo aplica las capacidades y habilidades que tiene para poder tener éxito en sus acciones.
- Experiencia vicaria: en esta segunda fuente, el individuo observa lo que otras personas pueden realizar, se arriesga a actuar de la misma manera que las otras personas, pensando que puede irle de manera satisfactoria.
- Persuasión verbal: en esta fuente, las personas quienes tienen por conocimiento las capacidades que presentan, solo necesitan palabras de aliento para afianzar su seguridad.

- Estado fisiológico: en esta última fuente, el individuo puede confundir signos de deficiente salud, como ineptitud (ver figura 4).

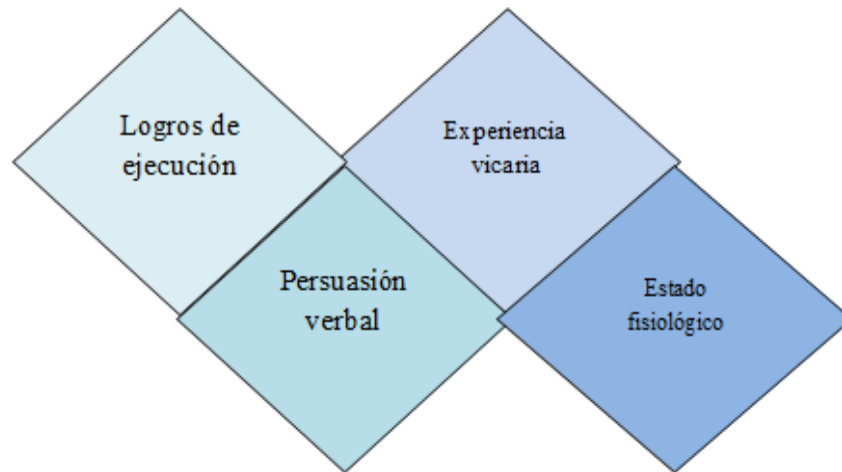


Figura 4. Fuentes de Autoeficacia (elaborado por las autoras)

Al analizar las creencias de autoeficacia y cómo lo abordan los diferentes autores se comprende que el control y la competencia personal que los individuos poseen les permiten responder a su ambiente o entorno para expresarlo mediante su desempeño.

Procesos que activan las creencias de la autoeficacia

Es necesario entender que para lograr cualquier meta u objetivo planteado es necesario creer certeramente en lo que se va a realizar. La autoeficacia es la base que encamina a la persona a lograr objetivo trazado. Para alcanzar la meta es necesario atravesar los cuatro tipos de procesos que son: los cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección.

Procesos cognitivos

Bandura (1999) sostiene que la determinación de objetivos o metas que se propone cualquier persona está determinada, en gran medida por el auto-estimación de sus habilidades. Es por ello que toda persona al trazarse un objetivo, bloquea

automáticamente las acciones que no realiza con facilidad. Cuanto más confíe la persona en sí mismo, más fuerte será la autoeficacia, lo que puede llevar a que la persona se rete a sí mismo y muestre mayor firmeza en sus compromisos.

Todo aquel que tenga un buen nivel de autoeficacia visualiza las situaciones de manera positiva, promueve actividades nuevas, busca alcanzar nuevos logros, sobre todo para obtener satisfacción personal. Asimismo, estas personas no se desenfocan del objetivo que se han trazado, puesto que usan el pensamiento analítico a gran medida.

Por otro lado, Bandura (1999) afirma que “Sí las personas solo experimentan éxitos fáciles llegan a esperar resultados inmediatos y se desmotivan rápidamente con los fracasos. Un sentido resistente de eficacia requiere experiencia de superación de obstáculos mediante el esfuerzo perseverante” (p.21).

De eso se desprende que los éxitos generen crean una fuerte creencia en relación a la eficacia personal pero en contraparte, los fracasos la debilitan, y algunas dificultades en el proceso para alcanzar los logros sirven para aprender que el éxito requiere de un esfuerzo sostenido.

Procesos motivacionales

Rozalén (2009) menciona que la motivación puede tener una doble vertiente. Está en primer lugar la activación y persistencia de conducta y en segundo lugar se encuentra el establecimiento de metas.

El proceso motivacional de las creencias de la autoeficacia, llega a determinar el nivel de motivación; lo que se puede ver reflejado en la magnitud del esfuerzo, la perseverancia y la cantidad de tiempo que una persona muestre al realizar una tarea específica. Además, a ello se le suma el deseo por superar dificultades en el momento

de realizar la tarea; a mayor esfuerzo que se emplee, mayor será la percepción de la autoeficacia en una persona.

Las personas con baja auto-percepción de eficacia, no superan determinados obstáculos, ya que casi siempre están inseguros de tomar alguna decisión y suelen abandonar cualquier tipo de tarea de manera rápida (Bandura, 1997).

Según Rozalén (2009) los juicios de autoeficacia que resultan útiles son aquellos que sobrepasan las propias capacidades y de esta manera hace que la persona ejecute sus actividades de manera realista. A través de este proceso las personas conocen el desarrollo progresivo de sus capacidades.

Procesos afectivos

Este proceso refiere a las diferentes situaciones afectivas en relación al autoeficacia y hace referencia, también, a que las personas que han desarrollado de manera correcta sus emociones y sentimientos pueden presentar un nivel de autoeficacia óptimo; sin embargo, las personas con baja autoeficacia tienden a perder el control de la situación y suelen buscar ayuda para la resolución de los problemas.

De acuerdo al estudio hecho por Covarrubias y Mendoza (2013)

Los sentimientos de autoeficacia operan según los siguientes mecanismos: la selección de conductas, el esfuerzo y la persistencia, los pensamientos y las reacciones emocionales, así como, la producción y predicción de la conducta. Con respecto a lo antes mencionado, las diversas circunstancias de la vida, incitan a las personas a tomar decisiones y/o realizar actuaciones destinadas al logro de los propósitos que se han planteado. Asimismo, albergan las facultades para poder enfrentar obstáculos y/o superar las circunstancias adversas con un efecto distinto sobre las que poseen

altos y/o bajos sentimientos de autoeficacia; siendo determinante para gestionar, predecir e influir en los acontecimientos de los distintos ámbitos de vida (p.110).

Procesos de selección

Toda persona escoge desarrollar determinadas actividades En este sentido, para Rozalén (2009) este proceso es importante, ya que cada individuo manifiesta sus preferencias. Sin embargo, es necesario que todas las personas se arriesguen a conocer nuevas situaciones porque a través de ellas cultivan diferentes competencias e intereses. Cuando se observa los cuatro procesos de autoeficacia se puede comprender cómo el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar de la personas impacta en sus niveles de autoeficacia. Además; tienen la capacidad de regular de forma frecuente y conjunta los niveles de eficacia.

2.2.3 Autoeficacia docente

Desde hace algunas décadas hay algunos autores que han realizado estudios acerca de la autoeficacia docente, es el caso de Prieto (2005), Chocarro (2007) y Pantí (2008) quienes tienen la finalidad de demostrar que la autoeficacia docente parte a raíz de las creencias que ellos tienen de sí mismos. A continuación se presentarán definiciones y diferentes aportes teóricos sobre la autoeficacia docente, creencias y factores de esta.

Generalidades

Es relevante comprender que la autoeficacia docente no es un constructo global, sino que está determinada por las actividades y el ambiente o suceso de aprendizaje en donde esta se lleva a cabo, dado que las personas están constantemente vivenciando nuevos sucesos, la visión de autoeficacia varía según el contexto en el que se encuentre la persona (Chacón, como se citó en Drinot, 2012).

Definiciones

Tschannen, Woolfolk y Wayne (1998) definen la autoeficacia docente como las creencias en las propias capacidades para promover la participación estudiantil y el aprendizaje, pese a la desmotivación y problemas en algunos casos conductuales que presenten los estudiantes.

Tschannen y Woolfolk (2001) proponen una conceptualización dirigida a la acción del docente eficaz, al representar un juicio de las capacidades para enseñar y promover el aprendizaje, en determinadas y variadas circunstancias.

A su vez, Dellinger, Bobett, Oliever y Ellet (2008) consideran que la autoeficacia docente es la habilidad para ejercer de manera exitosa actividades y estrategias específicas de enseñanza.

Por su parte, Prieto (2007) se refiere a la autoeficacia como el papel que ejerce la percepción de la capacidad personal en el comportamiento humano en general. También concibe la autoeficacia como la modificación de la percepción personal sobre la propia capacidad. A su vez, la autora relaciona esta concepción con la autoeficacia docente debido a que “la autoeficacia para enseñar o autoeficacia docente es una de las características de los profesores que con mayor frecuencia se ha relacionado con resultados positivos en el rendimiento de los alumnos y en la misma enseñanza” (p. 112).

En este estudio se asume la definición de Prieto (2007) quien concibe la autoeficacia como la capacidad que tienen todas las personas para autoevaluar su nivel de eficacia, efectividad, y logro en situaciones favorables y desfavorables dentro de ámbitos laborales, incluso académicos y sociales.

Fundamentos de la teoría de autoeficacia docente

Desde los años 70s la autoeficacia docente se ha convertido en foco de interés en diversos ámbitos de la investigación enseñanza- aprendizaje y hoy en día existe un gran interés por conocer de manera profunda la forma en que se construyen y manifiestan este tipo de creencias, dada su influencia en múltiples aspectos de la actividad profesional de los profesores.

De acuerdo a Skaalvik y Skaalvik (2007) la autoeficacia docente refiere al buen uso por parte del docente en sus horas académicas y el uso de buenas estrategias que ayudan a promover el aprendizaje de sus estudiantes. Por otro lado, sostienen que los docentes que no la desarrollan presentan problemas en generar o crear estrategias pertinentes para sus estudiantes. Además de ello, presentan desmotivación y no ofrecen la ayuda que los estudiantes necesitan.

Según lo postulado por Klassen et al. (2009), los docentes con autoeficacia confían más en sus propios estudiantes y los estimulan para que ellos sean los mismos ejecutores de su aprendizaje; por tanto, ellos pueden lograr conocer sus fortalezas y sus limitaciones. Los docentes que demuestran tener autoeficacia logran que sus alumnos sean capaces de resolver problemas no solo en el aula, sino en diversas situaciones. Klassen et al. (2009) aseguran que cuando el docente observa que sus estudiantes desarrollan estas habilidades, siente satisfacción por lo logrado.

Después de haber presentado las diferentes posturas sobre la autoeficacia docente se observa la importancia que implica mantener una convicción sólida de las habilidades que todo docente puede desarrollar. Puesto que la aplicación de las mismas hará que todo estudiante logre mejorar en el desarrollo de sus competencias. Estos juicios que hacen los docentes sobre sí mismos, es decir de cuan capaces son de realizar una

determinada tarea y el nivel de dificultad de la misma, y determinar el tiempo y esfuerzo que necesitan para lograr el éxito.

Creencias de autoeficacia docente

La literatura científica muestra que las investigaciones sobre las creencias pedagógicas de los profesores no están ajenas a dificultades de carácter metodológico. Prieto (2007) señala que el problema principal está en la pertinencia o el no inferir determinadas creencias a partir de las prácticas instructivas que desarrollan los docentes, esto puede ser a través de la observación directa o a través de lo que manifiestan verbalmente en entrevistas o cuestionarios de autoevaluación sobre su enseñanza. En algunas ocasiones los docentes coinciden en algunos aspectos de su actividad instructiva y por esa razón tienen idénticas creencias al respecto, pero en ocasiones se encuentran dificultades cuando los profesores tienen pocos años de experiencia y deben enfrentar las exigencias propias de la función docente por lo que el sentimiento de autoeficacia disminuye mientras adquieren estabilidad, se consolidan y avanzan en el desarrollo de la profesión.

Chacón (2006) afirma que las creencias de autoeficacia docente influyen en su labor pedagógica. El docente debe tener claro lo que va a impartir, porque si se encuentra en una situación confusa se recomienda que recurra a sus experiencias previas y confíe en su capacidad, ya que ello le va a ayudar a resolver situaciones difíciles que en el cotidiano se presenten.

Las creencias de autoeficacia ejercen un rol fundamental en el pensamiento docente. También deben tener conocimientos, habilidades, competencias que las sepan manejar, y poder transmitirles a sus estudiantes (Prieto, como se citó en Chocarro, 2007).

Prieto (2007) sostiene que las creencias de autoeficacia de los docentes se presentan de la siguiente manera:

- Los alumnos y el aprendizaje: el logro del aprendizaje en los estudiantes y su actitud positiva en el aula influyen de manera relevante en la creencia de los docentes y en las estrategias de enseñanza que emplean. La diversidad en el aula lleva a los docentes a realizar o plantear diferentes tipos de actividades en la clase, así como diversas estrategias o patrones de interacción.
- La enseñanza: los docentes tienen diferentes creencias sobre la naturaleza de la enseñanza y la forma o metas para lograr objetivos. Algunos consideran que es un proceso de transmisión de conocimientos, otros que es el proceso de guiar el proceso de construcción de aprendizaje en los alumnos y el desarrollo social.
- La asignatura que imparten: cada asignatura está asociada a diferentes tipos de creencia, como en contenido o conocimiento de la misma.
- Aprender a enseñar: los docentes que se encuentran en proceso de formación poseen sus propias creencias sobre su formación profesional y sobre el modo en que aprenden a enseñar. Pero los docentes con mucha más trayectoria y años de experiencia aseguran que el docente aprende de sus experiencias en el aula y de la diversidad de grupo de estudiantes que tienen así como aprendiendo del trabajo colaborativo con otros docentes.
- El *self* y el rol docente: la profesión docente es quizás una de las profesiones que exige un nivel muy alto de implicación personal porque el enseñar exige a los docentes emplear su personalidad para proyectarse a sí mismos en determinados roles y para establecer relaciones dentro del aula que permitan a los estudiantes mantener el interés y participar en un ambiente o actividad de aprendizaje.

De todas las creencias, las de autoeficacia son las únicas que pertenecen a todos los aspectos de la práctica docente y por ello la autoeficacia docente se sitúa en un lugar importante en comparación con otras variables del profesorado (Prieto, 2007).

Al analizar los postulados presentados sobre las creencias de autoeficacia docente se sintetiza en cómo estos constituyen una fuente de información fundamental en relación con las capacidades del docente porque facilitan el aprendizaje de los estudiantes y permite interpretar sus acciones pedagógicas en el aula. De igual manera, se aprecia cómo estas creencias ejercen influencia en la perseverancia, el esfuerzo y el tiempo del docente para con sus estudiantes.

Factores de la autoeficacia docente

De acuerdo a Raundenbush, Rowan y Cheong (1992), algunos de los factores que se tienen en cuenta para fortalecer o disminuir la autoeficacia docente son los siguientes: las diferentes características del grupo con que se trabaja, las diferencias que el profesor tiene que hacer para realizar de manera adecuada su trabajo y las pautas que el docente establece para la interacción con sus estudiantes durante las clases.

Los docentes hacen frente día a día a diversos grupos de estudiantes y cada uno es distinto del otro. Cada grupo tiene una cantidad diferente de alumnado, además el ritmo con el que avanzan en clase es distinto, lo mismo suele suceder con el ritmo académico. Es por eso que la autoeficacia docente puede verse dentro de ligeras variaciones, debido a los siguientes factores siguiendo a Raundenbush, Rowan y Cheong (1992):

- Nivel de rendimiento de los estudiantes: si el grupo presenta un buen nivel de rendimiento, fortalecerá el nivel de autoeficacia en el docente. Sin embargo; cuando el grupo presenta bajo rendimiento académico hace que el docente se cuestione si es la persona indicada para enseñar a esta clase de grupos.

- Edad de los estudiantes: los estudiantes con mayor madurez aprovechan mejor las horas de estudio, lo que conlleva a que el docente maneje mejor el tiempo. En cambio, si el grupo carece de esta cualidad, hará que el docente tome mayor tiempo para lograr los resultados esperados.
- Nivel de preparación del docente: los docentes tienen más autoeficacia cuando dictan el curso que manejan mejor. Por otro lado, es necesario que sepan adaptarse a cada grupo durante el momento en el que imparten las clases.
- Cantidad de estudiantes en clase: cuando una clase tiene un gran número de estudiantes el reto del docente para poder lograr las diversas estrategias ante los diferentes ritmos de aprendizajes; los estudiantes con problemas, e incluso en algunos casos estudiantes con necesidades educativas es muy complicado. Por esa razón, los docentes prefieren trabajar con grupos no tan numerosos para poder llegar a todos sus estudiantes (ver figura 5).

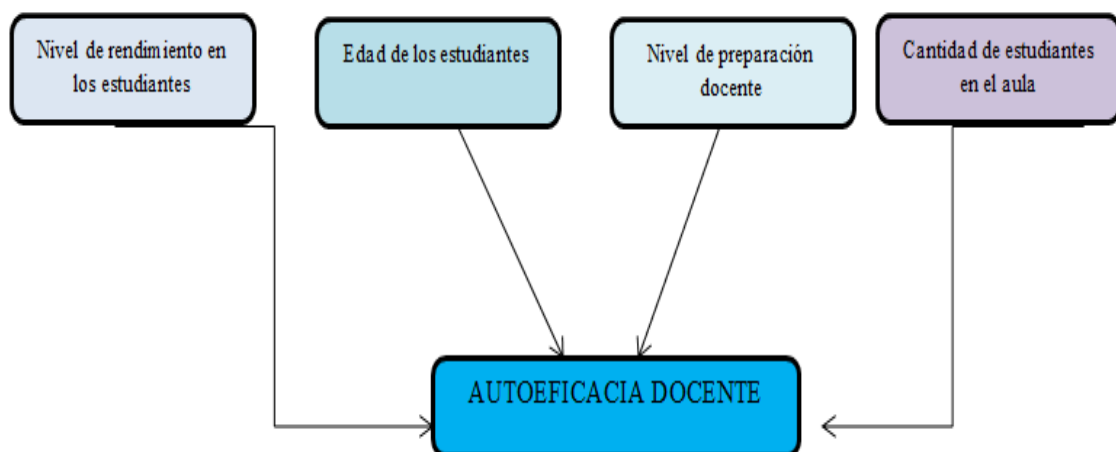


Figura 5. Factores que influyen en la autoeficacia docente (elaborado por las autoras)

Hativa (2002) sostiene que los factores que disminuyen la eficacia docente están en las determinadas características y aptitudes del docente debido al estilo de enseñanza y de los rasgos de personalidad relacionadas a su entusiasmo, autoestima así como el

conocimiento pedagógico insuficiente que se presenta en algunos casos debido a los pensamientos, percepciones y creencias del docente que afectan a su motivación para enseñar bien. Este conocimiento pedagógico incluye dos dimensiones: un conocimiento general sobre principios y técnicas de enseñanza, no necesariamente relacionado a una asignatura en particular. Para Prieto (2007) un factor capaz de explicar la ineficacia instructiva de algunos docentes se remite a la falta de apoyo individualizado para mejorar la instrucción. Este es un proceso de retroalimentación que consiste en interacciones del docente con otro docente, el cual es capaz de proporcionarle asesoramiento en su tarea docente de manera recíproca. Sin embargo, las retroalimentaciones más productivas son aquellas se centran en las conductas específicas y observables del docente y en sugerencias concretas para llevarlas a la práctica en el aula, mejorando la eficacia de su labor de enseñanza. Por otro lado, la ayuda más eficaz individualizada para una enseñanza atenta procede de la retroalimentación que el docente recibe de sus estudiantes.

Para esto Chacón (2006) menciona que el docente debe confiar en sí mismo y en sus capacidades para establecer conexión con los estudiantes y que su rol docente tenga una influencia asertiva y positiva.

Dadas las condiciones que anteceden podemos decir que los factores que pueden disminuir la autoeficacia docente son debido a las experiencias en el ámbito personal, conductual y social, que influyen de acuerdo a como el docente percibe la información en torno a sus logros de ejecución y/o éxitos obtenidos, afectando la motivación o percepción de la propia competencia docente.

2.2.4 Autoeficacia docente y estrés laboral

La mayoría de los modelos del estrés laboral manifiestan que los estresores en el entorno laboral producen cambios negativos en el individuo ya sea en el aspecto físico, psíquico y conductual, a su vez explica que la relación entre los estresores y sus consecuencias negativas se modulan por diferentes factores, tales como características demográficas, rasgos de personalidad y su entorno social.

Bandura (1997) explica que el nivel de desempeño en las personas se ve afectado en la medida en como estas perciben el manejo de lo que están haciendo. Se debe entender que es muy diferente tener la capacidad o habilidad para realizar una actividad o hacer algo a estar lo suficientemente seguro de nuestros recursos para realizarla de forma eficaz y responder a las situaciones demandantes o amenazantes, las cuales pueden llevar al estrés.

La autoeficacia específica para el enfrentamiento del estrés laboral está definida en la literatura científica como el conjunto de creencias en los recursos personales para manejar las situaciones demandantes y estresantes de una forma eficaz y competente, esto es, para reducir, eliminar o incluso prevenir el estrés experimentado en esta clase de situaciones, para disminuir su impacto y para controlar, de esta forma, sus consecuencias no deseadas (Condori, 2013).

Según Fernández (2008) los altos niveles de autoeficacia docente están asociados a los altos niveles de la labor pedagógica y de manera relevante a los bajos niveles de estrés; cabe decir que la autoeficacia en el docente es un punto clave para reducir el estrés.

Cuando se revisa las investigaciones de relación entre el estrés laboral y la auteficacia docente, los estudios permiten resumir que el estrés laboral podría ser originado, entre

otras causas, por el deterioro de las relaciones de trabajo y a su vez, la disminución de la creencia de eficacia en el entorno de bienestar laboral.

La relación de ambas variables es considerada componente importante del bienestar de los trabajadores. De acuerdo a Bandura (1997) y la autoeficacia es una percepción, un sentimiento de eficacia de la persona “aquellos pensamientos de una persona referidos a su capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para conseguir determinados logros” (p. 3). Estos pensamientos sobre autoeficacia se elaboran a partir de la experiencia previa e individual, la persuasión verbal, los estados fisiológicos y afectivos. Así como situaciones específicas, asociadas a la personalidad, inherentes a los pensamientos, conductas y sentimientos opuestos una de otro; una refiere a las personas que tienen un sentido bajo de autoeficacia, las cuales evitan las tareas difíciles, y piensan constantemente en sus deficiencias personales, abandonando la actividad rápidamente ante las dificultades. Estas personas necesitan mucho tiempo para recuperarse; tras los fracasos, son vulnerables al estrés y a la depresión, desencadenando problemas de salud. A su vez, los autores resaltan el carácter negativo de un elevado nivel de estrés en una persona debido a que altera el nivel cognitivo, motor y fisiológico. No obstante, señalan la importancia de ciertos niveles de estrés como una necesidad para lograr el estado de alerta adecuado y lograr realizar correctamente las tareas.

La otra clase refiere a la persona con un alto nivel de autoeficacia, estas enfrentan las situaciones difíciles como un desafío, y no lo conciben como amenaza, por lo tanto su nivel de estrés es bajo. Estas personas tienden a realizar tareas más complejas, fomentan motivación y son comprometidos, cabe decir que presentan mayor disposición para su propio desarrollo.

Cuando los autores relacionan el estrés laboral con la autoeficacia coinciden en que el estrés laboral se genera por los estresores laborales y es una respuesta emocional, fisiológica y conductual que influye en su labor y resultado. El estrés laboral puede afectar la autoeficacia de la persona de manera directa en relación con su entorno, y sus expectativas futuras.

2.3 Marco conceptual

Estrés laboral

Es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico dentro del entorno institucional y social en el cual las demandas o exigencias son sometidas a un proceso de valoración por parte de la persona y que cuando las demandas desbordan los recursos que posee para realizarlas, las valora como estresores que provocan un desequilibrio sistémico con su entorno (Barraza, 2006).

Autoeficacia docente

Es la percepción de la capacidad personal en el comportamiento humano en general y la modificación de la percepción personal sobre la propia capacidad que ejerce el docente (Prieto, 2007).

Profesor

Es la persona que enseña e imparte sus conocimientos en una determinada ciencia o arte (Real Academia Española, 2014).

Universidad Privada

Institución de enseñanza superior creada y dependiente de una persona física o jurídica privada (Real Academia Española, 2014)

III. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

Establecer la relación que existe entre el estrés laboral y la autoeficacia docente en profesores de dos universidades privadas.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar el estrés laboral en profesores de dos universidades privadas.
- Identificar la autoeficacia docente en profesores de dos universidades privadas.
- Establecer la relación que existe entre las dimensiones del estrés laboral y la dimensión de la planificación de la enseñanza en profesores de dos universidades privadas.
- Establecer la relación que existe entre las dimensiones del estrés laboral y la dimensión de la implicancia de los alumnos en el aprendizaje en profesores de dos universidades privadas.
- Establecer la relación que existe entre las dimensiones del estrés laboral y la dimensión de la interacción y creación de un clima positivo en el aula en profesores de dos universidades privadas.
- Establecer la relación que existe entre las dimensiones del estrés laboral y la dimensión de la evaluación del aprendizaje en profesores de dos universidades privadas.

IV. HIPÓTESIS

4.1 Hipótesis general

H₁: Existe relación significativa entre el estrés laboral y la autoeficacia docente en profesores de dos universidades privadas.

4.2 Hipótesis específicas

H₁: Existe regular estrés laboral en profesores de dos universidades privadas.

H₂: Existe moderada autoeficacia docente en profesores de dos universidades privadas.

H₃: Existe relación significativa entre las dimensiones de estrés laboral y la dimensión de la planificación de enseñanza en profesores de dos universidades privadas.

H₄: Existe relación significativa entre las dimensiones del estrés laboral y la dimensión de la implicancia de los alumnos en el aprendizaje en profesores de dos universidades privadas.

H₅: Existe relación significativa entre las dimensiones del estrés laboral y la dimensión de la interacción y creación de un clima positivo en el aula en profesores de dos universidades privadas.

H₆: Existe relación significativa entre las dimensiones del estrés laboral y la dimensión de la evaluación del aprendizaje en profesores de dos universidades privadas.

V. MÉTODO

5.1 Tipo de investigación

El presente estudio corresponde a una investigación científica básica la cual recibe el nombre también de investigación pura, dado que tiene como finalidad ampliar, profundizar el conocimiento de la realidad y aumentar la teoría sin profundizar en las aplicaciones prácticas de las que puedan derivarse (Bisquerra et al., 2009).

Además, la investigación corresponde a un estudio empírico con metodología cuantitativa, dado que presenta datos empíricos originales enmarcados dentro de la lógica epistemológica de tradición objetivista (Montero & León, como se citó en Salgado-Lévano, 2018).

El presente estudio busca establecer la relación entre el estrés laboral y la autoeficacia docente en profesores de dos universidades privadas, con el fin de incrementar el cuerpo de conocimientos teóricos, y haciendo uso de análisis estadísticos como medio.

5.2 Diseño de la investigación

La investigación presenta un diseño no experimental, ya que no se manipularon las variables de estudio. Asimismo es transversal pues su propósito ha sido describir variables y analizar su incidencia en un momento dado. Esta investigación también presenta un diseño correlacional no causal porque tiene un valor explicativo parcial, ya que el hecho de saber que dos conceptos o variables se relacionan aportando cierta información explicativa (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

El presente estudio busca establecer la relación entre el estrés laboral y la autoeficacia docente en profesores.

En la figura 6 se aprecia la representación gráfica del diseño.

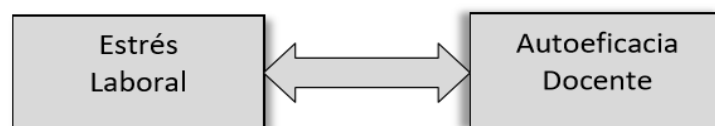


Figura 6. Representación del diseño (elaborado por las autoras)

5.3 Variables

Las variables son atributivas porque representan propiedades de las personas no susceptibles a manipulación directa, debido a que las características que poseen las personas o los objetos de estudio son consustanciales a su naturaleza, y son características propias de quienes las poseen, inteligencia, hábitos de estudio, edad, sexo, etc. (Nuñez, 2007).

- **Variables atributivas**

Estrés laboral: definida por los resultados obtenidos en el Inventario SISCO para el estudio del estrés laboral en docentes cuyas dimensiones son las siguientes:

- Estresores
- Síntomas
- Estrategias de afrontamiento

Autoeficacia docente: definida por resultados obtenidos en la Escala de Autoeficacia docente, cuyas dimensiones se mencionan a continuación.

- Planificación de la enseñanza
- Implicación activa de los alumnos
- Interacción positiva en el aula
- Evaluación del aprendizaje y de la función docente

- **VARIABLES DE CONTROL**

Edad: 25 a 65 años

Ocupación: docentes universitarios

Condición laboral: nombrados y contratados

Tipo de universidad: privada

- **VARIABLES CONTROLADAS**

Condiciones medios ambientales: fueron controladas dado que el ambiente de aplicación contó con una adecuada iluminación y ventilación; así como también se retiraron todos aquellos estímulos distractores que pudieran interferir con la atención y concentración de los participantes.

Deseabilidad social: se controló dado que la aplicación de los instrumentos se realizó de forma anónima, por lo que se consideró que existían mayores probabilidades para que los participantes respondan de forma honesta.

5.4 Población y muestra

Población

La población estuvo conformada por 600 profesores de ambos sexos: 281 varones y 319 mujeres entre 25 a 65 años de edad que laboran en dos universidades privadas de Santiago de Surco, Chorrillos y Breña.

Tabla 1
Distribución de la población según sexo y edad

Sexo/edad	Masculino		Femenino		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
25 -35	18	3.00	32	5.33	50	8.33
36-45	84	14.00	97	16.16	181	30.16
46-55	96	16.00	138	23.16	234	39.16
56-65	83	13.83	52	8.50	135	22.33
Total	281	46.83	319	53.17	600	100.00

Muestra

El tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia por la accesibilidad a la muestra de estudio y la disponibilidad de las personas a formar parte de la muestra (Bisquerra et al., 2009). Se seleccionó a los participantes en base a los siguientes criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión

- Edad de 25- 65 años.
- Estado civil: solteros y casados.
- Ser docentes a tiempo completo o parcial.
- Haber firmado el consentimiento informado.

Criterios de exclusión

- Responder con errores el instrumento o dejar en blanco la pregunta.
- Docentes con licencia o de vacaciones.

La muestra de la investigación estuvo conformada por 207 profesores universitarios de ambos sexos: 111 mujeres y 96 varones; entre 25 a 65 años de edad, que laboran a tiempo completo y tiempo parcial en dos universidades privadas (ver tabla 2).

Tabla 2
Distribución de la muestra según sexo, edad y tiempo de servicio

Edad	Sexo	Femenino		Masculino		Total	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
	25 a 35	32	15	18	8,7	50	24,2
	36 a 65	79	38,2	78	37,6	157	75,8
	Total	111	53,6	96	46,4	207	100,0
Tiempo de Servicio							
	Completo	69	33,3	47	22,7	116	56,0
	Parcial	42	20,3	49	23,7	91	44,0
	Total	111	53,6	96	46,4	207	100,0

5.5 Instrumentos

Se utilizaron los instrumentos que a continuación se describen:

5.5.1 Inventario SISCO para el estudio del estrés laboral en las educadoras:

Construido por Barraza (2012) en México con el objetivo de medir el estrés laboral en educadores. Se utilizó la segunda versión, la cual está compuesta de 55 ítems distribuidos de la siguiente manera:

- Un ítem de filtro, en términos dicotómicos.
- Un ítem para determinar la intensidad del estrés auto percibido, en un escalamiento numérico de respuesta con cinco opciones.
- 20 ítems en la dimensión de estresores.
- 17 ítems en la dimensión de síntomas.
- 16 ítems en la dimensión de estrategias de afrontamiento

Los ítems de las tres dimensiones han sido contestados mediante un escalamiento tipo Likert de cuatro valores: nunca, algunas veces, casi siempre y siempre

a. Validez y Confiabilidad de la versión original

- Validez: Barraza (2012), autor del instrumento, reportó que obtuvo evidencias de validez basada en la estructura interna en una muestra de 242 docentes a través del análisis de consistencia interna y de grupos contrastados; los resultados concluyeron que todos los ítems correlacionaron positivamente (con un nivel de significación menor a .00 y .01) con el puntaje global obtenido por cada encuestado y que todos los ítems permitieron discriminar con un nivel de significación entre .00 y .03 entre los grupos que reportaron un alto y bajo nivel de presencia del estrés laboral. Por otra parte, el análisis factorial exploratorio permitió confirmar la estructura tridimensional del cuestionario en consonancia con el modelo teórico conceptual adoptado.
- Confiabilidad: el inventario SISCO-ELE obtuvo una confiabilidad por medio del análisis de consistencia interna con un alfa de Cronbach con un valor de .94; este resultado puede ser valorado como muy bueno.

b. Adaptación cultural del Inventario SISCO para el estudio del estrés laboral en la muestra de estudio.

Para efectos del presente estudio se consideró importante encontrar información en nuestro país antes de aplicar a la muestra; por lo que se realizó la adaptación cultural a través del análisis de los ítems para determinar la comprensión y su grado de adecuación socio-cultural al país. Para la validación del instrumento se solicitó el apoyo de 9 jueces expertos mediante una solicitud (ver apéndice A) y se les entregó una ficha de evaluación global del instrumento (ver apéndice B).

El instrumento fue adaptado en la presente investigación por Elsa Yvonne Navas Rugel, Claudia Patricia Rivas Martínez y Claudia Hernández en el año 2017. Sobre la

modificación de ítems originales se modificaron 4, producto del análisis y tomando en consideración el léxico cultural y el estilo de denominación del país, a temas relacionados a la docencia, sin alterar significado o fin del ítem (ver tabla 3)

Tabla 3
Adaptación Cultural del Inventario SISCO para el estudio del estrés laboral en los educadores

	Ítem original	Ítem modificado
3	La asistencia a los cursos de Carrera Magisterial	La asistencia a los cursos de carrera docente
9	El examen de Carrera Magisterial	La evaluación continua
10	Lo numeroso del grupo	La cantidad de alumnos
11	La organización del tiempo escolar	La organización de tiempo

c. Validez basada en el contenido

- De los ítems modificados.

La validez basada en el contenido se halló por medio del Coeficiente V de Aiken, que permite cuantificar la relevancia de los ítems respecto a un dominio de contenido a partir de las valoraciones de N jueces, combinando la facilidad del cálculo y la evaluación de los resultados a nivel estadístico (Aiken, como se citó en Escurra, 1988).

Para el presente estudio, el instrumento fue sometido a criterio de nueve jueces expertos. Siete de ellos psicólogos peruanos expertos en psicología educacional, y dos de ellos educadores dedicados a la investigación, de los cuales cuatro son licenciados, tres doctores y dos maestros, observándose que todos los ítems obtuvieron valores que evidenciaron su validez (ver tabla 4).

Tabla 4
Validez basada en el contenido del inventario SISCO

Ítem modificado	A	D	V
3 La asistencia a los cursos de carrera docente	9	0	1.00
9 Evaluación continua	9	0	1.00
10 La cantidad de alumnos	8	1	0.89
11 La organización del tiempo	9	0	1.00

Nota: A = Acuerdos D= Desacuerdos V = Coeficiente de Validez Aiken

- De los ítems en general.

A continuación se presenta la tabla 5 que muestra la evidencia de la validez basada en el contenido del Inventario SISCO; según dimensiones mediante el Coeficiente V de Aiken. Como se puede observar, la dimensión de estresores obtuvo un valor de 0.9633, la dimensión de síntomas un valor de 0.9482 y la dimensión de afrontamiento .9312 Obteniendo el valor de Aiken general del instrumento de 0.9475, lo cual demuestra que el instrumento presenta evidencias de validez basada en el contenido.

Tabla 5
Evidencia de validez basada en el contenido del Inventario SISCO, según dimensiones

Items	Dimension Estresores (a)	Dimension Síntomas (b)	Dimensión Estrategias de afrontamiento (c)
	V	V	V
1	1.00	1.00	1.00
2	1.00	1.00	1.00
3	1.00	0.89	1.00
4	1.00	1.00	1.00
5	0.89	1.00	1.00
6	0.89	1.00	0.89
7	1.00	0.89	0.89
8	1.00	1.00	0.89
9	1.00	0.89	0.89
10	0.89	1.00	0.89
11	1.00	0.89	1.00
12	1.00	0.89	0.89
13	0.89	0.89	0.89
14	0.89	1.00	0.89
15	0.89	1.00	0.89
16	1.00	0.89	0.89
17	1.00	0.89	
18	1.00		
19	1.00		
20	1.00		
21	0.89		
	0.9633	0.9482	0.9312
V de Aiken		Total	0.9475

Nota: V de Aiken con un nivel de significancia estadística de $p < .05$

d. Estudio piloto del Inventario SISCO del estrés laboral en los educadores

Se realizó un estudio piloto para este instrumento con una muestra conformada por 30 docentes de una universidad privada, quienes compartían las mismas características de la muestra general. Se les aplicó el consentimiento informado (ver apéndice C) y los instrumentos ya validados por los jueces expertos. Esta muestra estuvo conformada por 18 varones y 12 mujeres, entre ellos 15 docentes de tiempo completo y 15 de tiempo

parcial. Además se realizó un sondeo para detectar el nivel de comprensión, inteligibilidad de los instrumentos y el tiempo de duración.

El resultado del estudio piloto permitió evidenciar que los ítems adaptados a la realidad cultural del país fueron comprendidos sin problemas.

e. Análisis de confiabilidad de consistencia interna

Se analizó la consistencia interna de las puntuaciones del Inventario SISCO para el estudio del estrés laboral en los educadores adaptado a la realidad de nuestro país mediante el cálculo del alfa de Cronbach; tomando como referencia valores aceptables, aquellos coeficientes iguales o superiores a .70 (Prieto & Delgado 2010) y mínimamente aceptables aquellos superiores a .65 (De Vellis, 2012), también se tomó en cuenta el grado de homogeneidad de los ítems respecto a su factor de pertenencia

Los resultados del análisis de confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach fueron los siguientes: la dimensión de estresores obtuvo .936 (alta); la dimensión de Síntomas del estrés fue de .873 (buena) y la dimensión de estrategias de afrontamiento al estrés fue de .760 (aceptable). Obteniendo un valor de .856 para el instrumento en general (ver tabla 6).

Tabla 6
Confiabilidad por consistencia interna del Inventario SISCO

Dimensiones	Alfa de Cronbach
Estresores	.936
Síntomas del Estrés	.873
Estrategias de Afrontamiento al Estrés	.760
Total	.856

5.5.2 Escala de Autoeficacia docente del profesorado universitario

Fue elaborada por Prieto (2007), en España, con el objetivo de medir cómo los docentes universitarios evalúan su autoeficacia.

Esta escala está dividida en cuatro dimensiones:

- Estrategias didácticas de la planificación de la enseñanza.
- Estrategias didácticas para implicar activamente a los estudiantes.
- Estrategias didácticas para favorecer la interacción en el aula.
- Estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje.

El instrumento consta de 44 ítems. El cual presenta un formato de respuesta de doble columna que puede marcarse desde el número 1 al 6, a su vez presenta un doble planteamiento en la formulación de cada uno de los ítems que lo componen. La columna de la izquierda mide el sentimiento de capacidad que se plantean para desempeñar sus actividades docentes, desde 1 (poco capaz) hasta 6 (muy capaz) y la columna de la derecha señala la opción que mide la frecuencia de las acciones con la que ellos consideran que ponen en práctica cada una de las estrategias didácticas.

a. Validez y Confiabilidad

Validez y confiabilidad de la versión original

- Validez: la autora afirma que obtuvo evidencia de validez basada en sólidas propiedades psicométricas, obtenida de una muestra de 362 docentes universitarios, con una estructura factorial clara, estable y diseñada en una escala Likert para evaluar las creencias de autoeficacia docente a través de 4 dimensiones que se basan en los fundamentos de la teoría social cognitiva

(Bandura, 1986) y en el modelo teórico de (Tschannen, Woolfolk, & Wayne, 1998)

- **Confiabilidad:** el instrumento tiene una confiabilidad de .9475 (alfa de Cronbach), lo que evidencia que tiene una consistencia interna alta en cuanto a la medición de las creencias del profesorado en su autoeficacia docente.

Validez y confiabilidad en el Perú

Peceros (2014) realizó la validez y confiabilidad de la Escala de Autoeficacia docente en el profesorado universitario en Lima en una muestra conformada por 224 docentes universitarios. Para hallar las evidencias de la validez basada en la estructura interna, el autor realizó un análisis factorial exploratorio, encontrando que la medida de adecuación del muestreo (*KMO*) fue de .976, asimismo la prueba de esfericidad de Bartlett se mostró significativa (chi-cuadrado aproximado: 12296,602; *gl.* 946 *p.* ,000).

De acuerdo a lo señalado por Peceros (2014), esta prueba de contraste garantiza la pertinencia de los resultados del análisis factorial exploratorio, de igual manera, subyace en el cuestionario de autoeficacia una estructura de dos factores que explican el 51,822% de la varianza total. Por otro lado, el factor 1 explica el 47,612% de la varianza de las puntuaciones y el factor 2 explica el 4,210%. La confiabilidad analizada por medio del coeficiente de alfa de Cronbach es de 0,940 alcanzando los niveles altos.

b. Adaptación cultural de la Escala de Autoeficacia docente del profesorado universitario en la muestra de estudio

Para efectos de la presente investigación se consideró importante realizar la adaptación cultural y hallar las evidencias de validez basada en el contenido en nuestro país antes de aplicar el instrumento a la muestra; teniendo como base a Prieto y Delgado (2010) quienes afirman que también son objeto de la validez basada en el contenido, las

instrucciones, los ejemplos de práctica, el material de la prueba, el tiempo de ejecución, entre otros.

El instrumento fue adaptado en la presente investigación por los tesisistas Elsa Yvonne Navas Rugel, Claudia Patricia Rivas Martínez y Harry Carnero en el año 2017. Para lo cual se solicitó el apoyo de nueve jueces (ver apéndice D) y se les entregó una ficha de evaluación global del instrumento para el análisis de los ítems y determinación del grado de inteligibilidad, comprensión y el grado de adecuación a la realidad socio-cultural del país (ver apéndice E); El análisis mostró que no era necesario modificar algún ítem.

c. Validez basada en el contenido

La validez basada en el contenido del instrumento fue sometida a criterio de 10 jueces expertos: cinco maestros en educación, dos doctores en educación y tres licenciados en educación, y los 10 expertos con experiencia y actividad en el campo de la investigación. La validez basada en el contenido se determinó por medio del Coeficiente *V* de Aiken, para cuantificar la relevancia de los ítems respecto a un dominio de contenido. Este coeficiente combina la facilidad del cálculo y la evaluación de los resultados a nivel estadístico; el coeficiente resultante puede tener valores entre 0 y 1. Cuanto más el valor se acerque a 1, entonces tendrá una mayor validez de contenido. Así, el valor 1 es el mayor valor posible e indica un acuerdo perfecto entre los jueces y expertos respecto a la mayor puntuación de validez que pueden recibir los ítems (Aiken, como se citó en Ecurra, 1988) (ver tabla 7).

Tabla 7
Validez basada en el contenido de la Escala de Autoeficacia docente

Dimensión A:		Dimensión B:		Dimensión C:		Dimensión D:	
Estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza		Estrategias didácticas para implicar activamente a los alumnos		Estrategias didácticas para favorecer la interacción en el aula.		Estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje.	
Ítem	V	Ítem	V	Ítem	V	Ítem	V
1	0.90	2	0.90	3	1.00	4	1.00
5	1.00	7	0.90	11	0.90	6	1.00
9	1.00	10	0.90	19	1.00	8	1.00
14	1.00	15	0.90	24	1.00	12	1.00
18	0.80	23	0.90	29	1.00	13	1.00
22	1.00	28	1.00	33	1.00	16	0.80
25	1.00	32	1.00	37	1.00	17	0.90
27	1.00	36	0.90	41	0.90	20	1.00
35	1.00	39	0.90			21	0.90
38	1.00	42	1.00			25	0.80
40	1.00					26	1.00
43	0.90					30	1.00
44	1.00					31	1.00
						34	1.00
0.9692		0.9300		0.9750		0.9571	
V de Aiken				General		0.9578	

Nota: V de Aiken con un nivel de significancia estadística de $p < .05$

d. Estudio piloto de la Escala de autoeficacia docente del profesorado universitario

Se realizó un estudio piloto para este instrumento con una muestra conformada por 30 docentes de una universidad privada que compartían las mismas características de la muestra general a quienes se aplicó el consentimiento informado (ver apéndice F) y los instrumentos ya validados por los jueces expertos. Esta muestra estuvo conformada por 18 varones y 12 mujeres, entre ellos 15 docentes de tiempo completo y 15 de tiempo parcial. Además se realizó un sondeo para detectar el nivel de comprensión, inteligibilidad de los instrumentos y el tiempo de duración.

El resultado del estudio piloto permite evidenciar que los ítems validados son comprensibles para el nivel socio-cultural de los participantes.

e. Análisis de confiabilidad de consistencia interna de la Escala de Autoeficacia docente

Se analizó la consistencia interna de las puntuaciones de la Escala de Autoeficacia docente para su adaptación a la realidad de nuestro país por medio del cálculo del alfa de Cronbach; tomando como referencia valores aceptables aquellos coeficientes iguales o superiores a .70 (Prieto & Delgado 2010) y mínimamente aceptables aquellos superiores a .65 (De Vellis, 2012), tomando en cuenta el grado de homogeneidad de los ítems respecto a su factor de pertenencia y las correlaciones ítem-test corregidas (r_{itc}) mayores a .20 (Kline, 1986). Como resultado del análisis de confiabilidad, a través del coeficiente de alfa de Cronbach se indicaron que las dimensiones de estrategias didácticas, para la planificación con .912 son altas, para implicar activamente a los alumnos de .885, para favorecer la interacción en el aula de .887 y para evaluar el aprendizaje de .855 y el coeficiente de la Autoeficacia General .964; resultados que nos permiten decir que el instrumento tiene una buena confiabilidad (ver tabla 8).

Tabla 8
Confiabilidad por consistencia interna de la Escala de Autoeficacia docente

Dimensiones	Alfa de Cronbach
Planificación	.912
Implicación	.885
Interacción	.887
Evaluación	.855
Autoeficacia General	.964

5.6 Procedimientos

Coordinaciones previas

Se realizaron las coordinaciones respectivas con las autoridades de las universidades privadas con el fin de brindar información detallada del estudio, aclarar los términos de participación y solicitar su colaboración.

Presentación

La presentación se realizó de la siguiente manera:

“Buenos días somos Claudia Rivas Martínez e Yvonne Navas Rugel y estamos realizando una investigación con la finalidad de establecer la relación entre estrés laboral en la autoeficacia docente, por lo que solicitamos su colaboración”.

Consentimiento Informado

Se aplicó el consentimiento informado a los participantes, en el cual se indicó los nombres de las investigadoras responsables, el objetivo del estudio; además se les indicó que la participación era anónima y los datos serían manejados de modo estrictamente confidencial. Finalmente se les brindó un correo electrónico y teléfono a través del cual podrán hacer las consultas a las investigadoras (ver apéndice G).

Condiciones de la aplicación

La aplicación se llevó a cabo en dos universidades privadas y fueron administradas por las investigadoras. Se realizó de modo colectivo, aplicando en primer lugar el inventario SISCO para el estudio del estrés laboral en educadoras y en segundo lugar el cuestionario de las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario en las primeras horas de la jornada académica teniendo una duración total aproximada de 25 minutos. El periodo de aplicación comprendió un lapso de tres meses.

Instrucciones

Las instrucciones fueron dadas acorde a lo establecido por cada autor.

En el caso del Inventario SISCO para el estudio del estrés laboral en docentes fueron: “Respondan a las dos primeras preguntas y a continuación encontrará un listado de 55 ítem divididos en 3 grupos, para cada uno de ellos, indique la frecuencia que se corresponde con su situación actual”.

En el caso de la Escala de Autoeficacia Docente fueron: “Por favor, lea atentamente cada uno de los enunciados de las actividades docentes y responda en ambas columnas anotando una “X”, según se indica a continuación: En la columna de la izquierda, señale en qué medida se siente capaz de realizar las siguientes actividades docentes. Las respuestas pueden ir desde 1 = me siento un poco capaz hasta 6 = me siento muy capaz. En la columna de la derecha, señale con qué frecuencia realiza cada una de las actividades planteadas. Las respuestas pueden ir desde 1 = nunca hasta 6 = siempre”

VI. RESULTADOS

Para la sistematización de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS versión 24.0 con el cual se llevó a cabo el análisis descriptivo de las variables, especificando los valores obtenidos de la media, la desviación estándar, simetría y curtosis, así como los puntajes mínimo y máximo obtenidos, a fin de conocer el comportamiento de las variables de estudio.

Para decidir el tipo de análisis inferencial (paramétrico o no paramétrico) que se llevó a cabo y teniendo en cuenta que el tamaño muestral fue mayor a 50, se utilizó el estadístico de Kolmogorov-Smirnov - Lilliefors obteniendo una distribución asimétrica, por lo que de acuerdo a las hipótesis del estudio se utilizó la correlación de Spearman (*rho*). Se trabajó con un nivel de significancia de 0,05 con el cual se llegó a los siguientes resultados:

6.1 Análisis descriptivo

En primer lugar, se presentará los resultados descriptivos de las variables de estudio; en segundo lugar, se realiza un análisis de la distribución de frecuencia y porcentaje de las dimensiones del estrés laboral y en tercer lugar la distribución de frecuencia y porcentaje de la autoeficacia docente en los docentes universitarios.

Estadísticos descriptivos de las variables de estudio.

En la tabla 9 se observa que la variable de Estrés laboral los estresores y síntomas del estrés se distribuyen hacia la derecha presentando un sesgo positivo y las estrategias de afrontamiento se distribuyen ligeramente hacia la derecha presentando un sesgo positivo. Mientras que en la variable Autoeficacia docente presenta una asimetría que se distribuye hacia la izquierda presentando un sesgo negativo.

Respecto a la curtosis, la variable Autoeficacia docente, Síntomas del estrés y Estrategias de afrontamiento presentan una distribución leptocúrtica, por otro lado, los estresores presentan una distribución platicúrtica.

Tabla 9

Estadísticos descriptivos de las variables de estudio estrés laboral y autoeficacia docente

Variables	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>gl</i>	<i>g2</i>	MN	Max
Estrés laboral	207	110,354	21,585	0,473	0,106	54	216
Estresores	207	42,07	12,267	,696	-,174	21	84
Síntomas	207	30,22	8,934	1,007	,929	17	68
Afrontamiento	207	39,41	6517	,036	,179	16	64
Autoeficacia docente	207	457,15	44,842	-1,103	3,486	222	528
Planificación	207	135.768	14.666	-1.223	3.129	74	144
Implicación	207	104.155	10,906	-0.943	2,132	53	120
Interacción	207	84,809	8,548	-1,110	3,211	45	96
Evaluación	207	142,024	17,499	-1357	5,004	50	168

6.2 Análisis inferencial

Con la finalidad de decidir si se utilizaría un estadístico paramétrico o no paramétrico fue necesario realizar un análisis de normalidad. Los resultados del análisis de la bondad de ajuste a la curva normal se obtuvieron en las dos variables de estudio siguiendo las recomendaciones de Greene y D'Oliveira (2006) a través del estadístico Kolmogorov – Smirnov con la corrección de Lilliefors.

En tal sentido el estadígrafo que se utilizó fue el coeficiente de *Rho* de Spearman con un nivel de significancia de 0.05. y en la variable de estrés laboral los resultados indicaron que los puntajes obtenidos en estresores y síntomas del estrés no se ajustan a una distribución normal; mientras que, la dimensión Estrategias de afrontamiento al Estrés demuestra que sí se ajusta a dicha distribución (ver tabla 10).

Tabla 10
Prueba de normalidad del estrés laboral

Dimensiones	K-S	Kolmogorov- Smirnov	
		gl	p.
Estresores	,100	207	,000
Síntomas del Estrés	,132	207	,000
Estrategias de afrontamiento del Estrés	,047	207	,200

Nota: * Esto es un límite inferior de la significación verdadera.
 a. Corrección de significación de Lilliefors

En la prueba de normalidad de la variable Autoeficacia docente y sus dimensiones planificación, implicación, interacción y evaluación, los resultados del análisis de la bondad de ajuste a la curva normal indicaron que los puntajes obtenidos no se ajustan a una distribución normal (ver tabla 11).

Tabla 11
Prueba de normalidad de la autoeficacia docente

Dimensiones	K-S	Kolmogorov- Smirnov	
		gl	p.
Planificación	,079	207	,003
Implicación	,065	207	,035
Interacción	,088	207	,000
Evaluación	,070	207	,014
Autoeficacia General	0,67	207	,027

Nota: * Esto es un límite inferior de la significación verdadera.
 a. Corrección de significación de Lilliefors

A continuación, se presentan los resultados en función de las hipótesis planteadas mediante la correlación *Rho* de Spearman.

Comprobación de hipótesis general.

De acuerdo a los valores obtenidos entre el estrés laboral y la autoeficacia docente, los cuales presentan una relación estadísticamente significativa ($p < .001$). En consecuencia se rechaza la hipótesis nula y estadísticamente se concluye que existe una relación de tendencia negativa y nivel moderado ($r_s = -.301$). Estas variables presentan una

proporción de varianza compartida muy pequeña ($r_s^2 = .090$). Con estos resultados se confirma la hipótesis de investigación propuesta (ver tabla 12).

Tabla 12

Correlación entre el estrés laboral y la autoeficacia docente en el profesorado universitario.

	Autoeficacia docente		
	r_s	r_s^2	P
Estrés laboral	-,301**	.090	<,001

Nota:**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Comprobación de hipótesis específica H₁

En la tabla 13 se aprecia la categorización de la variable estrés laboral a partir del puntaje total, en bajo, regular y alto. Se observa que el 53.6% de los docentes universitarios tienen un nivel bajo de estrés, el 45% se ubica en un nivel regular y el 1.4% presenta un alto nivel estrés laboral. Para determinar si las diferencias entre las proporciones son estadísticamente significativas, se empleó la prueba chi cuadrado (prueba de igualdad de proporción). Demostrando que existen diferencias estadísticamente significativas donde predomina el nivel regular ($\chi^2 = 139.14$ $p \leq 0.01$), con estos resultados se confirma la hipótesis de investigación propuesta (ver tabla 13).

Tabla 13

Distribución de estrés laboral en profesores universitarios

Nivel	f	%	χ^2	P
Bajo	111	53,6	139.14	P≤0.01
Regular	93	45,0		
Alto	3	1,4		
Total	207	100,0		

Comprobación de hipótesis específica H₂

Para la interpretación de la variable autoeficacia docente, se realizó la categorización a partir del puntaje total; en niveles bajo, regular y alto, donde se observó que un 1,4% es bajo, el 20% es regular y 78% es alto. Para determinar si las diferencias entre las proporciones son estadísticamente significativas; se empleó la prueba chi cuadrado como prueba de bondad de ajuste (prueba de igualdad de proporción) demostrando que existe diferencias estadísticamente significativas donde predomina el nivel alto ($\chi^2=195.59$ $p \leq 0.01$), con estos resultados se rechaza la hipótesis de estudio (ver tabla 14).

Tabla 14

Distribución de la autoeficacia docente en profesores universitarios

Nivel	<i>f</i>	%	χ^2	<i>P</i>
Bajo	3	1,4		
Regular	43	20,6		
Alto	161	78,0	195.59	$P \leq 0.01$
Total	207	100,0		

Comprobación de hipótesis específica H₃

En la Tabla 15, se presentan las correlaciones entre las dimensiones del estrés laboral y la planificación de la enseñanza. Se encontró como resultado en la dimensión estresores y la planificación de la enseñanza una relación estadísticamente significativa ($p < .001$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe relación negativa ($r_s = -.425$) y de magnitud moderada, con una proporción de varianza compartida pequeña ($r_s^2 = .180$).

Por su parte, entre la dimensión síntomas y la planificación de la enseñanza se encontró una relación estadísticamente significativa ($p < .001$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe relación negativa ($r_s = -.363$) y de magnitud moderada con una proporción de varianza compartida pequeña ($r_s^2 = .131$).

En cuanto a la dimensión estrategias de afrontamiento y planificación de la enseñanza se encontró una relación estadísticamente significativa ($p < .001$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe relación positiva ($r_s = .218$) y de magnitud moderada, con una proporción de varianza compartida muy pequeña ($r_s^2 = .047$). Con estos resultados se confirma la hipótesis de investigación propuesta; existe relación significativa entre las dimensiones del estrés laboral y la dimensión planificación de la enseñanza en profesores universitarios.

Tabla 15

Correlación entre las dimensiones del estrés laboral y la dimensión planificación de la enseñanza en profesores universitarios

Dimensiones del estrés laboral	Dimensión planificación de la enseñanza ($n=207$)		
	r_s	r_s^2	P
Estresores	-.425**	.180	<.001
Síntomas	-.363**	.131	<.001
Estrategias de Afrontamiento	.218**	.047	<.001

Nota **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Comprobación de hipótesis específica H₄

En la tabla 16 se muestra la correlación entre las dimensiones del estrés laboral y la dimensión implicancia de los alumnos, obteniendo como resultado entre la dimensión de estresores y la dimensión de la implicancia una relación estadísticamente significativa ($p < .001$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe relación negativa ($r_s = -.423$) y de magnitud moderada, con una proporción de varianza compartida pequeña ($r_s^2 = .178$).

Por su parte, en la dimensión síntomas y la dimensión implicancia de los alumnos se encontró una relación estadísticamente significativa ($p < .001$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe relación negativa ($r_s = -.366$) y baja con una proporción de varianza compartida pequeña ($r_s^2 = .133$).

En cuanto a la dimensión estrategias de afrontamiento y la dimensión implicancia de los alumnos se encontró una relación estadísticamente significativa ($p < .001$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe relación positiva ($r_s = .254$) y baja, con una proporción de varianza compartida muy pequeña ($r_s^2 = .064$). Con estos resultados se confirma la hipótesis de investigación propuesta; existe relación significativa entre las dimensiones del estrés laboral y la dimensión de la implicancia de alumnos en profesores universitarios.

Tabla 16

Correlación entre las dimensiones del estrés laboral y dimensión de la implicancia de los alumnos en profesores universitarios

Dimensiones del estrés laboral	Dimensión implicancia activa del aprendizaje (n=207)		
	r_s	r_s^2	P
Estresores	-.423**	.178	<.001
Síntomas	-.366**	.133	<.001
Estrategias de Afrontamiento	.254**	.064	<.001

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Comprobación de hipótesis específica H₅

De la misma manera en la tabla 17, al correlacionar las dimensiones del estrés laboral y la dimensión interacción y creación de un clima positivo en el aula; se obtiene como resultado que entre la dimensión de estresores y la dimensión interacción y creación una relación estadísticamente significativa ($p < .001$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe relación negativa ($r_s = -.475$) y magnitud moderada, con una proporción de varianza compartida pequeña ($r_s^2 = .225$).

Por su parte, entre la dimensión síntomas y la dimensión interacción y creación se encontró una relación estadísticamente significativa ($p < .001$). Por lo tanto, se rechaza la

hipótesis nula y se concluye que existe relación negativa ($r_s = -.429$) y de magnitud moderada, con una proporción de varianza compartida de ($r_s^2 = .184$).

En cuanto a la dimensión estrategias de afrontamiento y la dimensión interacción y creación se encontró una relación estadísticamente significativa ($p < .001$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe relación positiva ($r_s = .250$) y baja, con una proporción de varianza compartida muy pequeña ($r_s^2 = .062$). Con estos resultados se confirma la hipótesis de investigación propuesta; existe relación significativa entre las dimensiones del estrés laboral y la dimensión creación de un clima positivo en el aula en profesores universitarios.

Tabla 17

Correlación entre las dimensiones del estrés laboral dimensión interacción y la dimensión creación de un clima positivo en el aula en profesores universitarios

Dimensiones del estrés laboral	Dimensión interacción y creación de un clima positivo en el aula (n=207)		
	r_s	r_s^2	P
Estresores	-.475**	.225	<.001
Síntomas	-.429**	.184	<.001
Estrategias de Afrontamiento	.250**	.062	<.001

Nota **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Comprobación de la hipótesis específica H₆

Así mismo, en la tabla 18 se puede observar la correlación entre las dimensiones del estrés laboral y la dimensión evaluación del aprendizaje; En los resultados con la dimensión estresores y la dimensión evaluación de aprendizaje, se halló una relación estadísticamente significativa ($p < .001$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe relación negativa ($r_s = -.396$) relativamente moderada, con una proporción de varianza compartida pequeña ($r_s^2 = .156$).

Por otro lado, en la dimensión síntomas y la dimensión evaluación de aprendizaje se encontró una relación estadísticamente significativa ($p < .001$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe relación negativa ($r_s = -.297$) y magnitud moderada,

con una proporción de varianza compartida muy pequeña ($r_s^2 = .088$).

En cuanto a la dimensión estrategias de afrontamiento y evaluación de aprendizaje se encontró una relación estadísticamente significativa ($p < .001$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe relación positiva y baja ($r_s = .206$), con una proporción de varianza compartida muy pequeña ($r_s^2 = .042$).

Con estos resultados se confirma la hipótesis de investigación propuesta; existe relación significativa entre las dimensiones del estrés laboral y la dimensión evaluación del aprendizaje en profesores universitarios.

Tabla 18
Correlación entre las dimensiones del estrés laboral y la dimensión evaluación del aprendizaje en profesores universitarios

Dimensiones del estrés laboral	Dimensión evaluación del aprendizaje (n=207)		
	r_s	r_s^2	p
Estresores	-.396**	.156	<.001
Síntomas	-.297**	.088	<.001
Estrategias de Afrontamiento	.206**	.042	<.001

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

VII. DISCUSIÓN

En esta parte del estudio se procederá a realizar la discusión en base a los resultados obtenidos a lo largo de la investigación, para este fin en la primera parte se llevara a cabo un análisis de las implicancias de los resultados en el estrés laboral, en la autoeficacia docente, y la correlación de las dimensiones en ambas variables. En la segunda parte se realizará la contrastación con estudios similares, en la tercera parte se señalaran las limitaciones de la investigación y por último se reportará la importancia del estudio.

Se comprobó que existe relación significativa entre el estrés laboral y la autoeficacia docente en profesores de dos universidades privadas.

Para entender este resultado es importante comprender que el rol docente en la actualidad es un desafío, pero a su vez estresante; esto es una verdadera "ambivalencia" que se percibe y se presenta de diversas maneras.

La sociedad actual presenta transformaciones derivadas de la globalización. Entre estos cambios esta la estructura de los sectores económicos, la aparición de nuevas formas de trabajo caracterizadas por la necesidad de trabajar más tiempo; no siendo el sector educativo la excepción a estos cambios, puesto que el docente debe estar a la vanguardia para brindar una educación de calidad, y elaborar nuevas estrategias y metodologías de enseñanza – aprendizaje.

Hoy en día el sistema educativo universitario está envuelto en un proceso de renovación y estándares de calidad que presenta nuevos planes de estudio y trabajo orientados hacia una enseñanza-aprendizaje más activa, que otorga una mayor participación y autonomía al estudiante. Sin embargo, este nuevo plan de enseñanza no disminuye responsabilidad al docente en su labor, sino que por el contrario, el docente asume un nuevo rol de facilitador del aprendizaje que implica un mayor esfuerzo en su tarea

pedagógica. Estas exigencias involucran la innovación, investigación y la actualización en área específica del conocimiento, así como, la toma de decisiones importantes; pero en muchos casos esto ocasiona que el docente no se sienta cómodo ante los nuevos cambios y manifieste disconformidad.

En tal sentido, estas fuertes presiones y demandas laborales, debido a su rol, pueden afectar de forma negativa el nivel de satisfacción, generar estrés e influir en su labor pedagógica, desempeño, productividad y en las relaciones interpersonales que se establece entre docentes y estudiantes.

El estrés laboral en los docentes se produce cuando hay demandas del trabajo que exceden los recursos de los que dispone o que le genera un mayor esfuerzo en conseguir. Por lo tanto, cuando estos recursos no son suficientes para afrontarlos, pueden producir un estado psicológico negativo, que se puede manifestar de muchas maneras como por ejemplo, la insatisfacción laboral.

Bandura (1997) afirma que la percepción de la eficacia personal para hacer frente las múltiples y diferentes demandas de la vida diaria afecta al bienestar psicológico, al desempeño y al rumbo que toma la vida de las personas. En relación a esto se puede decir que las creencias de eficacia que los docentes experimentan pueden influir en su nivel de estrés cuando se enfrentan a demandas exigentes de su entorno laboral e impactar en su labor pedagógica, y en su rol como mediador del aprendizaje dentro de las actividades que realiza en su productividad y en la de sus estudiantes.

Sin duda, un sentimiento de ineficacia personal en el docente, desarrolla situaciones o estrategias poco efectivas para con los estudiantes; es decir, se siente en desventaja ante otros colegas, y duda sobre su valor como profesional; de esta manera comienza a presentar un sentimiento de tensión física y emocional.

Es por esta razón que el mayor interés de muchas organizaciones educativas es el estudio y evaluación del desgaste profesional y/o estrés laboral que se denotan como afectaciones más específicas de quienes desempeñan las actividades docentes, porque exigen un contacto directo de prestación de ayuda a otro (Oramas, Gonzáles & Vergara, 2007).

En el caso de la variable, del estrés laboral se evidencia que en los docentes universitarios predomina un regular nivel de estrés; se puede entender que al instante en el que el docente valora una demanda de su entorno educativo como amenazante, esta se convierte en un estresor. Sin embargo, algunos de los docentes no se ven afectados por los acontecimientos que puedan suceder en su entorno laboral, esto podría referirse a que perciben menos estresores y presentan menos síntomas, que podrían estar relacionados a un nivel regular de estrategias de afrontamiento. Los docentes universitarios afrontan el estrés con diferentes estrategias, pero más allá de si estas son o no efectivas, la situación estresante por sí misma produce en el docente una serie de consecuencias negativas en su trabajo que pueden ser ubicadas como problemas en el desempeño o falta de concentración en algunas situaciones relacionadas a sus actividades pedagógicas.

En el caso de la variable autoeficacia docente se obtuvo como resultado una autoeficacia alta; lo que permite interpretar que cada uno de los docentes de la muestra de estudio al evaluarse de forma individual enfatiza que se siente identificado con su quehacer diario en las tareas de la docencia; este se describe como un individuo que presenta competencias y capacidades para desempeñarse con éxito en la formulación y puesta en práctica de estrategias metodológicas y didácticas para la enseñanza. Sin embargo lograr una interacción positiva con los estudiantes y entre ellos demanda la creación de diversas estrategias para conseguir que estos se integren en el desarrollo de

la clase y puedan participar de la ejecución de su propio aprendizaje. El docente puede lograr con éxito todo esto, siempre que la ansiedad, el mal humor, la irritabilidad, el bajo estado de ánimo y la inseguridad en la toma de decisiones, no interfieran en su labor pedagógica. Ciertamente, en base a los resultados de autoeficacia, los docentes universitarios pueden tener mayores posibilidades de lograr el éxito en el desempeño de sus funciones y en el ámbito pedagógico porque de acuerdo a estos, poseen una adecuada autoeficacia específica, evidenciando creencias personales apropiadas para manejarse ante las demandas y desafíos pedagógicos que la docencia genera.

No obstante, un desempeño docente de calidad no puede ser garantizado solo por los conocimientos y las habilidades de los profesionales. Prieto (2007) explica que las creencias de autoeficacia pueden evidenciar un desempeño distinto en dos personas con el mismo grado de habilidad dado que el éxito docente demanda procesos de desempeños reguladores como la autoevaluación y el uso de constantes estrategias de enseñanza aprendizaje, los cuales deben ser innovadores y efectivos.

Al correlacionar las dimensiones del estrés laboral con la dimensión planificación de la enseñanza se evidencia una relación significativa, de acuerdo a los resultados el docente se siente seguro y protegido cuando sus actividades están organizadas y establecidas en su plan de clase, debido a que a mayor planificación de la enseñanza, perciben menos estresores y presentan menos síntomas, con un nivel de afrontamiento alto. Sin embargo el tiempo que involucra la planificación de las clases con recursos didácticos pertinentes o diseños de acuerdo a las necesidades y ritmos de aprendizaje, son en algunos casos actividades que generan situaciones de ansiedad, dolor de cabeza, mal humor, preocupación, que no se podrían superar si es que las estrategias de afrontamiento no fueran adecuadas.

Por otro lado, se halló que las dimensiones del estrés laboral se relacionan de manera significativa con la dimensión implicancia activa de los alumnos en el aprendizaje; a mayor participación del alumnado en el proceso de aprendizaje, los docentes perciben menos estresores y presentan menos síntomas, debido a que la dimensión de afrontamiento es alta, por las diferentes estrategias que aplican para conseguir que los estudiantes participen en clase y logren percibir la utilidad de lo que aprenden. Pero esto muchas veces genera estrés; debido a que en muchas ocasiones no es posible llegar a cada uno de ellos por la gran cantidad de alumnos en las aulas o la diversidad en los ritmos de aprendizaje.

Cuando se habla sobre la interacción positiva en el aula, se refiere a la confianza y respeto que se refleja en la clase donde se potencian las actitudes positivas hacia el aprendizaje. Al relacionar las dimensiones del estrés laboral con la dimensión para favorecer la interacción y creación de un clima positivo en el aula se evidencia una relación significativa. La diferencia de como los docentes perciben estresores y presentan síntomas no es mucha, y en el caso de la dimensión afrontamiento en relación con la dimensión interacción es alta. Cabe decir que el docente afronta de manera oportuna las dificultades que se puedan presentar mediante un abanico de estrategias. Sin embargo, la selección de estrategias así como las situaciones que pudieran presentarse en el proceso pueden ser una fuente potencial de estrés, que podría ser explicada con el hecho de que el docente busca ofrecer apoyo y ánimo a los estudiantes que evidencian dificultades en su aprendizaje e interacción social con sus compañeros, tratando de crear un clima de confianza, respeto y compañerismo, pero si esto no se logra, lo lleva a la ansiedad y/o desesperación.

Del mismo modo, existe relación significativa entre la dimensión evaluación del aprendizaje y las dimensiones del estrés laboral; de acuerdo a este resultado se puede

inferir que cuando los docentes conocen las fortalezas y dificultades de los estudiantes y lo que pueden hacer para solucionarlo perciben menos estresores y presentan menos síntomas, debido a que la dimensión estrategias de afrontamiento es alta. No obstante esto puede generar un regular estrés, dado que los docentes se sienten en la necesidad de adaptar diversos métodos e instrumentos de evaluación que midan los procesos de aprendizaje; generando preocupación o ansiedad durante el proceso.

La autoeficacia en docentes es considerada como un factor protector, porque en la medida que el docente se sienta capaz, empoderado y tenga el sentimiento de la efectividad de sus trabajos o actividades pedagógicas, el estrés laboral disminuirá.

Por esta razón, los docentes con adecuadas creencias de autoeficacia, presentan estrategias de afrontamiento adecuadas ante una situación de estrés; dentro de este marco no solo es un factor protector del estrés, sino que también va relacionada con la percepción de un mayor éxito en el cumplimiento de la tarea pedagógica, es posible que estas características sean las que influenciaron a que el promedio de los profesores presentaran de manera general, solo un regular nivel de estrés, y no un nivel más alto, dadas las características de su labor pedagógica.

De este modo se puede decir que el estrés laboral se genera en la relación persona-entorno y que la valoración de autoeficacia percibida es un recurso importante para afrontar las diferentes situaciones estresantes.

Al hacer una lectura científica sobre la relación de ambas variables se observa que existe diversidad en los resultados obtenidos en los estudios; desde aquellos que detectan relación significativa (García, Escorcía & Pérez, 2017; Fernández, 2008; Ambrosio, 2015). Otros que encuentran relación parcial (Lozano, 2015) y, por último, investigaciones en donde no existe ninguna relación entre las variables de estudio (Lima, 2018).

A continuación se realizará el contraste con algunos estudios que están más vinculados con las variables de la presente investigación.

En la investigación realizada por Lozano (2015), se observa cierta similitud con los resultados obtenidos en esta investigación, ya que su conclusión principal de acuerdo a sus resultados fue que los docentes tienen un alto nivel de autoeficacia, coincidiendo de esta manera con los resultados del presente estudio y el nivel de autoeficacia en los docentes que también tuvo un nivel alto de autoeficacia. Esto podría deberse a que los docentes evalúan sus capacidades, así como su entorno para poder alcanzar el objetivo, lo que se relaciona de manera directa con autoeficacia percibida.

También se debe mencionar que a pesar que la investigación de García; Escorcía, y Pérez (2017) se realizó en España y el presente estudio en Perú, se encuentran resultados similares, dado que existe un alto nivel de autoeficacia en los docentes, lo cual podría deberse al uso del mismo instrumento que fue construido por Prieto (2005) el cual también coincide con los resultados obtenidos en la investigación de esta autora. Se podría deber en general, de la existencia de una relación positiva y clara entre las creencias de autoeficacia docente y el grado en el que los profesores consideran que utilizan las diversas estrategias de enseñanza.

En cuanto a estrés laboral, por un lado Extremera, Rey y Pena (2010) y por otro Gutiérrez (2010) desarrollaron estudios en los que los resultados obtenidos indicaron un regular nivel de estrés en los docentes universitarios. Ambas investigaciones guardan relación similar con los resultados obtenidos en la presente investigación en el que los docentes también presentan un regular nivel de estrés laboral. Esta similitud en los resultados puede referirse a que su alto nivel de autoeficacia y capacidad de afrontamiento pueda sobrellevar la presión laboral, la sobrecarga de trabajo, la

elaboración constante de diferentes estrategias de enseñanza y la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo a los estudiantes.

Se hace necesario resaltar que la investigación de Fernández (2008) guarda similitud con la presente investigación debido a que obtuvo como resultado principal la relación significativa del estrés laboral en los niveles de autoeficacia docente; del mismo modo otra investigación que tiene una similitud importante es la de Ambrosio (2015) porque reportó en sus resultados que existe una relación significativa de la autoeficacia con el estrés, estresores, síntomas y afrontamiento.

Al comparar la similitud de los hallazgos obtenidos en los estudios mencionados con la presente investigación, se puede inferir que los docentes que se perciben como menos eficaces tienden a manifestar mayores o regulares niveles de estrés y los que tienen un alto nivel de autoeficacia tienen un regular nivel en la dimensión de afrontamiento.

No obstante, Lima (2018) desarrolló una investigación cuyos resultados indicaron que no existe relación entre el estrés laboral, burnout y autoeficacia. Así como, no existe relación alguna entre las dimensiones del estrés laboral con la autoeficacia. Sin embargo, se halló que sí existe correlación inversa y media entre dos de las dimensiones del burnout con la autoeficacia. A pesar que la investigación se realizó en el Perú al igual que el presente estudio, no guardan similitud en los resultados, esta diferencia se puede deber a que el estudio no utilizó el instrumento adaptado a realidad sociocultural del país a diferencia de esta investigación que sí consideró la adaptación sociocultural como un factor de gran importancia.

Limitaciones del estudio

Como es frecuente, durante el trabajo de investigación, han surgido diversas dificultades, las mismas que se resumen en las siguientes limitaciones:

No se encontró instrumentos de medición diseñados en función de la realidad sociocultural peruana; sin embargo, existen diversos instrumentos que si bien es cierto han sido adaptados y validados a nuestra cultura, no permiten recoger la información sobre las variables, de manera más precisa en relación a lo pedagógico, sino más bien a lo académico.

Otro aspecto a ser mencionado como limitación es que no hay políticas que apoyen el desarrollo de investigaciones debido a la dificultad en el trámite para gestionar los permisos administrativos y lograr tener acceso a las muestras de estudio, como ocurrió en el presente caso.

El tipo de muestreo al ser no probabilístico, imposibilita generalizar los resultados de la presente investigación a otras poblaciones, lo que es un reflejo de la realidad investigativa en educación a nivel nacional, dado que la mayoría de las veces no se tiene acceso a la relación completa de los docentes de las universidades, lo cual se presentó en este estudio.

Importancia del estudio

El presente estudio es importante porque los resultados obtenidos ofrecen información actualizada a la comunidad científica sobre la relación que existe entre el estrés laboral y la autoeficacia docente. De esta manera se puede implementar en el futuro alternativas de solución dirigidas a brindar estrategias que disminuyan o controlen el estrés laboral en los docentes y lograr un equilibrio entre su labor pedagógica, personal, social; además de que se incremente su bienestar profesional; favoreciendo así sus niveles de autoeficacia e influyan en la capacidad de elección al desarrollar nuevas tareas tales como emprender en un proyecto, la interacción con los estudiantes, potenciar actitudes positivas hacia la enseñanza - aprendizaje y realizar investigaciones que respondan a la demanda educativa, mediante procesos que se centran de forma directa o indirecta en

ayudar a los estudiantes a aprender de modo más eficaz, e influir en el contexto en el que tiene lugar el aprendizaje.

VIII. CONCLUSIONES

1. Al correlacionar las dos variables se halló que existe relación significativa entre el estrés laboral y la autoeficacia docente en profesores de dos universidades privadas.
2. De acuerdo a los hallazgos en el estudio se observa que el estrés laboral en los profesores es promedio.
3. De acuerdo a los resultados obtenidos existe una alta autoeficacia docente en los profesores de ambas universidades.
4. Al correlacionar la dimensión planificación de enseñanza y las dimensiones de estrés laboral en profesores de dos universidades privadas; dio como resultado que existe relación significativa entre ambas variables.
5. Al correlacionar las dimensiones del estrés laboral y la dimensión de la implicancia de los alumnos en el aprendizaje en profesores de dos universidades privadas da como resultado que existe relación significativa entre ambas variables.
6. Existe relación significativa entre las dimensiones del estrés laboral y la dimensión interacción y creación de un clima positivo en el aula y en profesores de dos universidades privadas.
7. Los resultados de correlación las dimensiones del estrés laboral y de la dimensión evaluación del aprendizaje en profesores de dos universidades privadas muestran una relación significativa.

IX. RECOMENDACIONES

En relación a otras variables de estudios (constructos)

1. Se sugiere que la variable de autoeficacia docente, se correlacione con motivación en educadores de básica regular, debido a que muchos profesores por diversos factores como la indisciplina del alumnado, responsabilidades educativas, sobrecarga horaria, entre otros factores, pueden presentar desmotivación en su labor pedagógica.
2. Es recomendable que la variable de autoeficacia docente se correlacione con la formación, ya que puede influenciar en la calidad del desempeño, las expectativas de éxito como docente, mayor apertura a nuevas ideas y mayor disposición para probar nuevos métodos.
3. Se propone que la variable estrés laboral se correlacione con liderazgo dado que las personas al encontrarse bajo un cuadro de estrés probablemente no aplican sus habilidades en forma pertinente.

En relación a otros contextos y variables sociodemográficas

1. Se recomienda correlacionar la variable estrés laboral y relaciones interpersonales, puesto que los niveles altos de estrés deterioran el clima laboral y esto debilita el manejo social de los directivos con los comportamientos de los trabajadores, con su manera de trabajar y de relacionarse con sus pares y/o personas a su alrededor.
2. Se sugiere construir instrumentos de autoeficacia del docente peruano acorde a los lineamientos de la nueva ley universitaria, ya que el contexto de la realidad cultural peruana es diferente a los considerados por los instrumentos extranjeros.

3. Se sugiere que esta investigación se realice de manera intercultural para poder conocer las realidades en los diferentes departamentos del país, como por ejemplo: Arequipa, Cuzco, La Libertad o Apurímac.
4. Es recomendable que los instrumentos de autoeficacia docente y estrés laboral sean aplicados en docentes de universidades públicas para establecer una comparación entre una muestra en el sector público y el sector privado.

En relación a docentes que laboren en diferentes niveles educativos

1. Se recomienda que los instrumentos de autoeficacia docente y estrés laboral sean aplicados en docentes de educación básica regular, para tener una visión más amplia del estrés laboral y la autoeficacia del educador peruano en general y con aquellos resultados realizar cuadros comparativos de los diferentes sectores; brindando a los investigadores una fuente de información que permita realizar aportes estratégicos de atención a la mejora continua y de acuerdo a la realidad de cada grupo.
2. Se sugiere correlacionar la autoeficacia docente y la autorregulación como variables asociadas del estrés laboral en profesores de educación superior, dado que los docentes que presentan ambas variables con altos índices podrían mostrar un bajo nivel de estrés.

REFERENCIAS

- Ambrosio, M. F. (2015). *Relación entre autoeficacia percibida y burnout en docentes argentinos de nivel primario y secundario* (Tesis de Maestría, Universidad Argentina de la Empresa). Recuperado de <https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/2509/Ambrosio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Appley, M. H., & Trumbull, R. (eds.) (1986). *Dynamics of stress: Physiological, psychological, and social perspectives*. New York: Plenum Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality en L. Pervin & O. John (ed.), *Handbook of personality* (2nd ed.), 154-196. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1999HP.pdf>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-127. Recuperado de <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num3/art6vol9no3.pdf>
- Barraza, A. (2007). El inventario SISCO del estrés académico. *Investigación educativa Duranguense*, 7(1), 90-93. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/164275>
- Barraza, A. (2012). *Inventario SISCO para el estrés laboral en educadoras. Construcción y validación inicial*. Durango, México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Beehr, T. & Newman, J. (1978). Job stress, employee health, and organizational effectiveness: A facet analysis, model and literature review. *Personnel Psychology*, 31(4), 665- 699. doi: /10.1111/j.1744-6570.1978.tb02118.x
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., La Torre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, A., Torrado, M., & Vila, R. (2009). *Manuales de Metodología de Investigación Educativa*. Barcelona: La Muralla.
- Cano, A. (2002). Síntomas que puede provocar el estrés laboral. *Sociedad española para el estudio de la ansiedad y el estrés*. Recuperado de https://webs.ucm.es/info/seas/estres_lab/sintomas.htm

- Cannon, W. (1932). *Homeostasis. The wisdom of the body*. Norton & Company: New York. Recuperado de <https://www.worldcat.org/title/wisdom-of-the-body/oclc/1007469>
- Canto y Rodríguez, J. (1998). Autoeficacia y educación. *Educación y Ciencia*, 2(4), 45-53 Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/279465811_Autoeficacia_y_educacion
- Chacón, C. (2006). Las Creencias de Autoeficacia: Un aporte para la formación docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15(1), 44-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968869>
- Chávez, K., Jaik, A. & Barraza, A. (2018). *Estrés laboral docente en educación preescolar. Contexto de la reforma educativa*. Durango, México: Instituto Anglo Español.
- Chocarro De Luis, E. (2007). Autoeficacia del profesorado Universitario. Eficacia percibida y práctica docente. *Estudios sobre educación*, 13(1), 207-215.
- Choy, R. (2017). *Burnout y desempeño laboral en docentes universitarios de una carrera en una universidad privada de Lima Metropolitana*. (Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia). Recuperado de <http://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/1011>
- Condori, L. (2013). *Relación de: Autoeficacia ante el estrés, personalidad, percepción del bienestar psicológico y de salud con el rendimiento académico en universitarios* (Tesis de doctorado), Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/3291>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social – emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. doi: 10.1037/a0029356
- Cooper, C. (Ed.) (1998). *Theories of Organizational Stress*. Oxford: Oxford University Press.
- Coraggio, J. (1995). Propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto problemas de concepción? En J. Coraggio, *O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil* Seminario llevado a cabo en Ação Educativa, Sao Paulo. Recuperado de <https://coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/SANPABLO.pdf>

- Covarrubias, C. & Mendoza, M. (2013). La Teoría de Autoeficacia y el Desempeño Docente: el caso de Chile. *Hemispheric & Polar Studies Journal*, 4(2), 107-123. Recuperado de <http://www.revistaestudioshemisfericosypolares.cl/articulos/048-Covarrubias%20Lira-Autoeficacia%20Desempeno%20Docente%20Chile.pdf>
- De Vellis, R. (2012). *Scale Development: Theory and Applications (2nd ed.)*. Los Angeles, California, USA: Sage Publications.
- Dellinger, A., Bobett, J., Olivier, D. & Ellet, C. (2008). Teaching and teacher Education. "Measuring teachers 'self-efficacy beliefs: development and use of the TEBS-Self. *Teaching and teacher education*, 24(3), 751-766. doi:10.1016/j.tate.2007.02.010
- Drinot, M. (2012). *La autoeficacia docente en la práctica pedagógica* (Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/1700>
- Edwards, J; Caplan, R., & Harrison, R. (1978). *Person-environment fit theory: Conceptual foundations, empirical evidence, and directions for future research*. Oxford: Oxford University Express.
- Edwards, J. (1992). A cybernetic theory of stress, coping, and well-being in organizations. *The Academy of Management Review*, 17(2), 238-274. Recuperado de <http://public.kenan-flagler.unc.edu/faculty/edwardsj/Edwards1992.pdf>
- Escurre Mayaute, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista De Psicología*, 6(1-2), 103-111. Recuperado a partir de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555>
- Extremera, N., Rey, L. & Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud: Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de psicología*, 100(1), 43-54. Recuperado de <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N100-3.pdf>
- Fernández, M. (2008). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: tres estudios fácticos. *Ciencia y trabajo*, 10 (30), 120-125 Recuperado de https://www.academia.edu/11307490/Burnout_autoeficacia_y_estr%C3%A9s_en_maestros_peruanos_tres_estudios_f%C3%A1cticos
- Fernández, J. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias, aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de

- Lima, Perú. *Universitas Psychologica*, 7(2), 385-399 Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n2/v7n2a07.pdf>
- García, M. (2018). *Estrés laboral y desempeño docente, Institución Educativa N°6151 "San Luis Gonzaga" San Juan de Miraflores, 2018* (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo). Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/21796/Garc%C3%ADa_LMS.pdf?sequence=1
- García, A., Escorcía, C. & Pérez, B. (2017) Síndrome de Burnout y sentimiento de autoeficacia en profesores universitarios. *Revista de psicología educativa*, 5(2), 65-126. doi:10.20511/pyr2017.v5n2.170
- Gil-Monte, P. (2001). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de Burnout): aproximaciones teóricas para su explicación y recomendaciones para la intervención. *Revista psicología científica*, 3(5), 77-82. Recuperado de <http://www.ucipfg.com/repositorio/mcsg/mcsg-16/bloque-academico/unidad-2/lecturas/psicologia-el-sindrome-de-quemarse-por-el-trabajo-%28sindrome-de-burnout%29-aproximaciones-teor.pdf>
- Greene, J. & D'Oliveira, M. (2006). *Test Estadísticos para Psicología* (3ra ed.). Madrid: Mc Graw Hill interamericana.
- Gutiérrez, M. (2010). *Nivel de Estrés en Docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú* (Tesis de maestría, Pontificia universidad Católica del Perú). Lima, Perú Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6940>
- Hativa, N. (2002). Becoming a better teacher. A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors. *Instructional science*, 28(5), 491-523. doi:/10.1023/A:1026521725494
- Hoyo, M. (2013). *Estrés Laboral*. Madrid España: Instituto Nacional de Higiene y Trabajo. Recuperado de <https://www.sesst.org/wp-content/uploads/2018/08/estres-laboral-guia.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (5ta ed). Mexico D.F., Mexico: McGraw-Hill Education.
- Karasek, R. & Theorell, T. (1990). *Healthy Work, Stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Klassen, R., Bong, M., Usher, E., Har, W., Huan, V., Wong, I. & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teacher's self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, (34), 67-76. Recuperado de <https://sites.education.uky.edu/motivation/files/2013/08/Klassenetal2009.pdf>

- Kline, P. (1986). *A Hand book of Test Construction: Introduction to Psychometric design*. London: Routledge.
- Lima, L. (2018). *Estrés laboral, burnout y autoeficacia en docentes universitarios de una universidad privada Lima*. (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo). Recuperado de http://www.lareferencia.info/vufind/Record/PE_54fbdd88293d3c6c75db1574377d24ec
- López, L., Solano, A., Aguirre, S., Osorio, C. & Vásquez, E. (2012). El estrés laboral y los trastornos psiquiátricos en profesionales de la medicina. *Revista CES Salud Publica*, 3(2), 280-288 Recuperado de http://revistas.ces.edu.co/index.php/ces_salud_publica/article/view/2123/0
- Lozano, C. (2015). *Autoeficacia general y engagement laboral*. (Tesis de pregrado, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10757/607403>
- Manzilla, F. (2012). *Manual de Riesgos psicosociales en el trabajo: Teoría y Práctica*. Madrid, España: Editorial Academia Española
- Martínez, J. (2004). *Estrés Laboral*. Madrid, España: Pearson Educación.
- McGrath, J. E. (1970). *Social and psychological factors in stress*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- McInerney, D. & Van, S. (eds.) (2007). *Big theories revisited*. Connecticut, USA: Information age Publishing.
- Ministerio de Educación del Perú. (2006). *De la capacitación hacia la formación en servicios docentes, aportes a la política (1995-2005)*. Lima, Perú: Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú (2014). *Ley Universitaria*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf
- Núñez, M. (2007). Las Variables: Estructura y Función en la Hipótesis. *Investigación educativa*, 11(20), 163-179. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2007_n20/a12v11n20.pdf
- Olaz, F. & Pérez, E. (2012). Creencias de Autoeficacia: desarrollo de escalas y líneas de investigación. *Revista de Tesis*, 2(1), 157-170. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/tesis/article/view/2881>

- Oramas, A., Gonzáles, A., & Vergara, A. (2007). El desgaste profesional evaluación y factorialización. *Revista Cubana de salud y Trabajo*, 1(8), 37-45. Recuperado de <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/insat/rst06107.pdf>
- Paipay, M. (2017). *Estrés laboral y desempeño docente de los profesores de la facultad de ciencias sociales de la UNFV, 2017* (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo). Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8602/Paipay_CM_S.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pantí, M. (2008). *Relación entre la práctica docente y la eficacia: la percepción de profesores y alumnos de secundaria* (Tesis de doctorado, Universidad de Morelia). Recuperado de <http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/xmlui/handle/20.500.11972/844>
- Peceros, B. (2014). Desempeño docente y su relación con autodeterminación, autoeficacia y orientación a la meta. *Revista stadium veritatis*, 12(18), 327-382. Recuperado de http://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/UCSS/470/Peceros_Benigno_S_V_18_articulo_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Peiró, J., & Salvador, A. (1992). *Desencadenantes del Estrés Laboral*. España: Eudema.
- Prieto, L. (2005). *Creencias de la Autoeficacia en docentes universitarios* (Tesis doctoral, Universidad Pontificia Comillas). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11531/16701>
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario, eficacia percibida, y práctica docente*. España: Narcea S.A Ediciones.
- Prieto, G. & Delgado, A. (2010). Fiabilidad y Validez. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 67-74. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1797.pdf>
- Raundenbush, S., Rowan, B. & Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived of high school teachers. *Sociology of education*, 65(2), 150-167. doi:10.2307/2112680
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado de <https://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/la-23a-edicion-2014>
- Robbins, S. & Judge, T. (2009). *Comportamiento organizacional* (13ª ed.). Ciudad de México, México: Pearson Educación.

- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Prentice-Hall.
- Prada, J. R. (2013). *Escuelas psicológicas y psicoterapéuticas*. Bogotá, Colombia: Editorial San Pablo.
- Rozalén Castillo, M. (noviembre, 2009). Creencias de autoeficacia y coaching. En J. Uceda (Rec.), *IV Jornadas Internacionales Mentoring & Coaching. Universidad Empresa*, llevado a cabo en la Politécnica y Universidad Complutense de Madrid, España.
- Ruiz, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(1), 1-16. doi:10.19083/ridu.1.33
- Salgado Lévano, C. (2018). *Manual de Investigación. Teoría y práctica para hacer la tesis según la metodología cuantitativa*. Lima: Universidad Marcelino Champagnat.
- Sánchez de Gallardo, M. & Maldonado, L. (2003). Estrés en docentes universitarios. Caso Luz, Urbe y Unica. *Revista de Ciencias Sociales*, 9(2), 323-335
Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/280/28009211.pdf>
- Sarsosa, K. & Charria, V. (2018). Estrés laboral en personal asistencial de cuatro instituciones de salud nivel III Cali, Colombia. *Universidad y Salud*, 20(1), 44 - 52. doi:10.22267/rus.182001.108
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2016) Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7, 1785-1799. doi: 10.4236/ce.2016.713182.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2019) Teacher Self-Efficacy and Collective Teacher Efficacy: Relations with Perceived Job Resources and Job Demands, Feeling of Belonging, and Teacher Engagement. *Creative Education*, 10, 1400-1424. doi: 10.4236/ce.2019.107104.

- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/Low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology, 1*(1), 27-41 Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/79da/fe09b439dff93d0cf4f4a0d231fff321e0a4.pdf>
- Sunedu. (2017). *Informe Bienal sobre la realidad universitaria peruana*. Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/informe-bienal-sobre-realidad-universitaria/>
- Tejada, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico, 1*(5), 117-123 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4800697>
- Tesouro, M., Corominas, E. & Teixidó, J. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: Relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia - investigación. *Revista de investigación educativa, 32*(1), 169-186. doi:10.6018/rie.32.1.172771
- Tschannen, M., Woolfolk, A. & Wayne, K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248. doi: 10.3102/00346543068002202
- Tschannen, M. & Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Unesco (2015). *La posición de la UNESCO sobre la agenda de la educación para después del 2015*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224367_spa
- Villarruel, M., Chávez, R., Hernández, I., Naranjo, F., Salazar, J., Roque, E. (2018). Estrés y desgaste profesional en maestros de educación. *Revista de estudios y experiencias en educación, 2*(3), 188-189. doi: 10.21703/rexe.20181734mivillarruel
- Zuniga, S. & Pizarro, V. (2018). Mediciones de estrés laboral en docentes de un colegio público regional chileno. *Información tecnológica, 29*(1), 171-180. doi: 10.4067/S0718-07642018000100171

APÉNDICES

APÉNDICE A

Solicitud de validación del instrumento SISCO

SOLICITO: VALIDACIÓN DE
INSTRUMENTO

Sr(a):

Dr(a).

.....

Presente.-

De nuestra mayor consideración:

Nos dirigimos a usted para saludarlo(a) cordialmente y al mismo tiempo siendo conocedores de su experiencia y trayectoria profesional, le solicitamos que por favor tenga la amabilidad de validar el instrumento titulado “**Inventario SISCO de Estrés Laboral para Educadores**” que tiene como finalidad medir el estrés laboral en docentes, como parte de la tesis para optar al grado académico de Maestro en Docencia y Gestión Universitaria de la Universidad Marcelino Champagnat.

Le adjuntamos los siguientes materiales para poder hallar evidencias de la validez de contenido del instrumento:

- a) Ficha de datos del experto
- b) Ficha de evaluación específica del instrumento
- c) Ficha de evaluación global del instrumento
- d) Tabla de especificaciones

Le agradecemos de antemano su valiosa colaboración.

Atentamente,

Claudia Hernández A. de Guzmán

Claudia Patricia Rivas Martínez

Maestrando

Maestrando

Elsa Yvonne Navas Rugel

Maestrando

APÉNDICE B

FICHA DE EVALUACIÓN GLOBAL DEL INSTRUMENTO - SISCO

Apreciado(a) Juez:

Por favor responda si el instrumento de investigación cumple con los siguientes criterios abajo descritos. De responder de manera negativa a algunos de ellos, por favor especifique en la columna de observaciones sus razones.

	CRITERIOS *	SI	NO	OBSERVACIONES
1.	El instrumento contribuye a lograr el objetivo que se ha propuesto.			
2.	La definición teórica que se ha asumido de la variable es coherente con la definición operacional que se ha construido (dimensiones e ítems) y está fundamentada en la ciencia.			
3.	El instrumento está organizado en forma lógica y coherente.			
4.	El lenguaje utilizado es apropiado para la población a la que va dirigido.			
5.	Las instrucciones son fáciles de seguir.			
6.	Las alternativas de respuestas son pertinentes.			
7.	Las puntuaciones asignadas a las respuestas son pertinentes.			
8.	Las definiciones de las dimensiones están fundamentadas en la ciencia.			
9.	Las dimensiones son suficientes y pertinentes para medir la variable.			
10.	Existe coherencia entre las dimensiones e ítems.			
11.	La tabla de especificaciones es coherente y lógica.			

- Los ítems deberán ser respondidos en función a como esté organizado el instrumento

APENDICE C

Consentimiento informado para el estudio piloto del instrumento SISCO

El presente documento pone a su disposición la información necesaria sobre la investigación “niveles de estrés laboral en docentes”, conducida por Claudia Hernández, Yvonne Navas y Claudia Rivas, con el objetivo de que decida libremente si desea o no participar en ella.

La investigación tiene como objetivo general evaluar el nivel de entendimiento de los ítems del instrumento que mide el estrés de los docentes.

La información que usted aporta va ser confidencial, no va ser publicada en la investigación porque su finalidad es evaluar el nivel de comprensión del instrumento. Es así, que se busca que a través de su crítica y opinión se mejoren y/o modifiquen las preguntas, en caso de que fuera necesario, para lograr mayor entendimiento por parte de los participantes y obtener retroalimentaciones respecto del propio investigador.

No se contemplan pagos o la entrega de algún otro beneficio directo a los participantes, siendo un beneficio indirecto de la investigación, la producción de conocimiento sobre los niveles de estrés laboral de los docentes.

Lo que se espera como participante es que pueda aportar en la resolución de un cuestionario de 55 ítems en una sesión de 15 minutos. Se le pedirá que dé opiniones sobre las preguntas del cuestionario, ya sea respecto de su calidad, la redacción y la forma en que se abordan los temas planteados y todo aquello que le parezca relevante de señalar.

Para cualquier pregunta o consulta, y en cualquier momento, el participante se puede poner en contacto con los investigadores al: ^[1]^[1]43591696@umch.edu.pe

Claudia Hernández

Yvonne Navas

Claudia Rivas

Acepto los términos de la participación que me han explicado y declaro que mi participación es voluntaria

Firma participante _____

APÉNDICE D**Solicitud de validación de instrumento Escala de Autoeficacia docente
del profesorado universitario**

SOLICITO: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Sr(a).....

Dr(a).....

Presente.-

De nuestra mayor consideración:

Nos dirigimos a usted para saludarlo(a) cordialmente y al mismo tiempo siendo conocedores de su experiencia y trayectoria profesional, le solicitamos que por favor tenga la amabilidad de validar el instrumento titulado **Escala de Autoeficacia docente del profesorado universitario** que tiene como finalidad medir el estrés laboral en docentes, como parte de la tesis para optar al grado académico de Maestro en Docencia y Gestión Universitaria de la Universidad Marcelino Champagnat.

Le adjuntamos los siguientes materiales para poder hallar evidencias de la validez de contenido del instrumento:

- a) Ficha de datos del experto
- b) Ficha de evaluación específica del instrumento
- c) Ficha de evaluación global del instrumento
- d) Tabla de especificaciones

Le agradecemos de antemano su valiosa colaboración.

Atentamente

Harry Carnero

Claudia Patricia Rivas Martínez

Elsa Yvonne Navas Rugel

APENDICE F

CONSENTIMIENTO INFORMADO

APÉNDICE E

FICHA DE EVALUACIÓN GLOBAL DEL INSTRUMENTO

Escala de Autoeficacia Docente del profesorado universitario

Apreciado -----:

Por favor responda si el instrumento de investigación cumple con los siguientes criterios abajo descritos. De responder de manera negativa a algunos de ellos, por favor especifique en la columna de observaciones sus razones.

	CRITERIOS *	SI	NO	OBSERVACIONES
1.	El instrumento contribuye a lograr el objetivo que se ha propuesto.			
2.	La definición teórica que se ha asumido de la variable es coherente con la definición operacional que se ha construido (dimensiones, indicadores e ítems) y está fundamentada en la ciencia.			
3.	El instrumento está organizado en forma lógica y coherente.			
4.	El lenguaje utilizado es apropiado para la población a la que va dirigido.			
5.	Las instrucciones son fáciles de seguir.			
6.	Las alternativas de respuestas son pertinentes.			
7.	Las puntuaciones asignadas a las respuestas son pertinentes.			
8.	Las definiciones de las dimensiones están fundamentadas en la ciencia.			
9.	Las dimensiones son suficientes y pertinentes para medir la variable.			
10.	Las definiciones de los indicadores están fundamentadas en la ciencia.			
11.	Los indicadores son suficientes y pertinentes para medir cada dimensión.			

APÉNDICE F

Consentimiento informado para el estudio piloto del instrumento Escala de Autoeficacia Docente en el Profesorado Universitario

El presente documento pone a su disposición la información necesaria sobre la investigación “autoeficacia docente del profesor”, conducida por Harry Carnero, Yvonne Navas y Claudia Rivas con el objetivo de que decida libremente si desea o no participar en ella.

La investigación tiene como objetivo general evaluar el nivel de entendimiento de los ítems del instrumento que mide los niveles de autoeficacia docente.

La información que usted aporta va ser confidencial, no va ser publicada en la investigación porque su finalidad es evaluar el nivel de comprensión del contenido del instrumento. Es así, que se busca que a través de su crítica y opinión se mejoren y/o modifiquen las preguntas, en caso de que fuera necesario, para lograr mayor entendimiento por parte de los participantes y obtener retroalimentaciones respecto del propio investigador.

No se contemplan pagos o la entrega de algún otro beneficio directo a los participantes, siendo un beneficio indirecto de la investigación la producción de conocimiento sobre los niveles de autoeficacia docente.

Lo que se espera como participante es que pueda aportar en la resolución de un cuestionario de 44 ítems en una sesión de 15 minutos. Se le pedirá que dé opiniones sobre las preguntas del cuestionario, ya sea respecto de su calidad, la redacción y la forma en que se abordan los temas planteados y todo aquello que le parezca relevante de señalar.

Para cualquier pregunta o consulta, y en cualquier momento, el participante se puede poner en contacto con los investigadores al: 43591696@umch.edu.pe

Harry Carnero

Yvonne Navas

Claudia Rivas

Acepto los términos de la participación que me han explicado y declaro que mi participación es voluntaria

Firma participante

APÉNDICE G

Consentimiento informado de la investigación Estrés laboral y Autoeficacia en docentes de dos universidades privadas

La presente investigación es conducida por Claudia Rivas Martínez e Yvonne Navas Rugel, estudiantes de maestría en la Universidad Marcelino Champagnat, este estudio tiene por finalidad de medir qué relación existe entre el nivel de estrés laboral y la autoeficacia docente. En caso acceda a ser partícipe de esta investigación, se le pedirá responder dos instrumentos que le tomará alrededor de 15 a 20 minutos. La información obtenida será totalmente confidencial y tampoco será usada para otros fines. Si tuviese alguna duda en cuanto a la investigación puede hacerla con toda confianza al siguiente correo investigacionumch2017@gmail.com .De antemano agradecemos su participación.

Claudia Rivas Martínez

Yvonne Navas Rugel

Acepto participar de manera voluntaria de la siguiente investigación dirigida por Claudia Rivas Martínez e Yvonne Navas Rugel. Tengo el pleno conocimiento que la meta de esta investigación tiene como finalidad obtener resultados de cómo influye el estrés laboral en la autoeficacia docente. Asimismo se me ha informado que participaré del llenado de ambos instrumentos que tendrán una duración de 15 a 20 minutos. También sé que para cualquier duda que presente puedo dirigirme al siguiente correo investigacionumch2017@gmail.com

Firma del participante: _____